

# Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, 38. XIX

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

Scientific Journal of Media Education

**Alfabetización mediática en  
contextos múltiples**

**Media Literacy in Multiple  
Contexts**

[www.comunicarjournal.com](http://www.comunicarjournal.com)  
Free full English version on-line



© COMUNICAR, 38; XIX

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), nº 38; vol. XIX; época II  
1º semestre, marzo de 2012

REVISTA CIENTÍFICA INTERNACIONAL INDEXADA (INDEXED INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL)

#### BASES DE DATOS INTERNACIONALES SELECTIVAS

- JOURNAL CITATION REPORTS (JCR) (Thomson Reuters)®
- SOCIAL SCIENCES CITATION INDEX / SOCIAL SCISEARCH (Thomson Reuters)
- SCOPUS®
- ERIH (European Science Foundation)
- 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
- ACADEMIC SEARCH COMPLETE (EBSCO)
- MLA (Modern International Bibliography)
- COMMUNICATION ABSTRACTS (EBSCO)
- EDUCATION INDEX/Abstracts, OmniFile Full Text Megs/Select (Wilson)
- FUENTE ACADÉMICA PREMIER (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

- RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales del CINDOC/CSIC)
- RECYT (Fundación Española de Ciencia y Tecnología)
- CIRC (Clasificación Integrada de Revistas) (Ec3, IEDCYT, UCIII)
- IN-RECS (Índice Impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales)
- DICE (Difusión y Calidad Editorial de Revistas)
- MIAR (Matriz para Evaluación de Revistas)
- ANPED (Associação de Pesquisa em Educação de Brasil)
- CARHUS PLUS+ (AGAUR, Generalitat de Catalunya)
- SCIMAGO Journal & Country Rank (Scopus)

#### 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 Belgrano)

#### OTRAS BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS

- DIALNET (Alertas de Literatura Científica Hispana)
- PSICODOC
- 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
- RERCE (Red de Revistas Científicas de Educación JCR/RECYT)
- REC (Red de Revistas Científicas Españolas de Comunicación)

#### PORTALES ESPECIALIZADOS

- SCREENSITE
- PORTAL IBEROAMERICANO DE COMUNICACIÓN
- ERCE (Evaluación Revistas Científicas Españolas de Ciencias Sociales)
- UNIVERSIA, QUADERNS DIGITALS, PORTAL DE LA COMUNICACIÓN DE UAB
- POWER SEARCH PLUS (Cengage Gale)

#### BUSCADORES LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS

- DOAJ, SCIENTIFIC COMMONS
- GOOGLE ACADÉMICO, GOOGLE BOOKS
- OAISTER, THE LIBRARY OF CONGRESS
- 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)

• COMUNICAR es miembro de la Asociación de Revistas Culturales de España y socio del 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.



Centro Español de  
Derechos Reprográficos



Asociación de Revistas  
Culturales de España

#### DISTRIBUYEN (Distributed by):

##### ESPAÑA (SPAIN):

- Centro Andaluz del Libro (Andalucía)
- Almaro de Libros (Madrid y centro)
- Grialibros (Galicia)
- Manuel Cano Distribuciones (Valencia)
- Publidisa (Internet)
- Arce: [www.quioscocultural.com](http://www.quioscocultural.com) (Internet)

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

- Casalini (Florence-Italia)
- Digitalia (New York-USA)
- ILCE (México DF-México y América Central)
- Centro La Crujía (Buenos Aires-Argentina)
- Publicencias Distribuciones (Pasto-Colombia)
- E-papers Editora (Brasil)
- Pátio de Letras (Portugal)
- Minerva Distribuciones (Coimbra-Portugal)

IMPRIIME (Printed by): Gam Artes Gráficas (Huelva)

# Comunicar<sup>©</sup>

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN  
SCIENTIFIC JOURNAL OF MEDIA EDUCATION

## EDITOR (Editor)

Dr. J. Ignacio Aguaded-Gómez  
Universidad de Huelva (Spain)

## EDITORES TEMÁTICOS (Guest-Edited Special Issue)

- D<sup>a</sup> Kathleen Tyner, University of Texas, Austin (USA)
- Dr. Alfonso Gutiérrez-Martín, Universidad de Valladolid (Spain)

## EDITORES ADJUNTOS (Assistant Editors)

- Dr. Enrique Martínez-Salanova, Grupo Comunicar, Almería
- Dr. Ángel Hernando-Gómez, Universidad de Huelva
- Dra. M<sup>a</sup> Carmen Fonseca, Universidad de Huelva (Consultant)
- D. Rafael Repiso, Escuela Superior de Comunicación, Granada

## COMITÉ CIENTÍFICO (Advisory Board)

- Dr. Ismar de Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil
- Dr. Guillermo Orozco, Universidad de Guadalajara, México
- Dra. Cecilia Von Feilitzen, Nordicom, Suecia
- Dra. Geniève Jacquinot, Université Paris VIII, París, Francia
- Dr. Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica de Milán, Italia
- Dr. Alberto Parola, MED, Università de Torino, Italia
- Dra. Teresa Quiroz, Universidad de Lima, Perú
- Dra. Mar Fontcuberta, Pontificia Universidad Católica, Chile
- Dr. Jacques Piette, Université de Sherbrooke, Québec, Canadá
- Dr. Samy Tayie, University of Cairo, Mentor Association, Egipto
- Dr. Vitor Reia, Universidade do Algarve, Faro, Portugal
- Dra. Sara Pereira, Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Dra. Armanda Pinto, Universidade de Coimbra, Portugal
- Dra. Divina Frau-Meigs, Université Sorbonne, París, Francia
- Dr. Patrick Verniers, Consejo Sup. Educación en Medios, Bélgica
- Dr. Claudio Avendaño, Universidad Diego Portales, Chile
- Dra. Graça Targino, Universidade UESPI/UFPB, Brasil
- Dra. Tania Esperon, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Dra. Vania Quintão, Universidade de Brasília, Brasil
- Dr. Gustavo Hernández, ININCO, Universidad Central, Venezuela
- Dr. Gerardo Borroto, CUJAE, La Habana, Cuba
- Dr. Ciro Novelli, Universidad del Cuyo, Mendoza, Argentina
- Dr. Jorge Cortés Montalvo, UACH/REDECA, México
- Dra. Patricia Cortez, Universidad Católica de Cochabamba, Bolivia
- Dra. Karina P. Valarezo, Universidad Téc. Part. de Loja, Ecuador
- Dra. Silvia Contín, Universidad Nacional de Patagonia, Argentina
- D. Paolo Celot, EAVI, Bruselas, Bélgica
- D. Jordi Torrent, ONU, Alianza de Civilizaciones, USA
- D<sup>a</sup> Kathleen Tyner, University of Texas, Austin, USA
- D<sup>a</sup> Marieli Rowe, National Telemedia Council, Madison, USA
- D<sup>a</sup> Yamile Sandoval, Universidad Santiago de Cali, Colombia
- D. Michel Clarembeaux, Centre Audiovisuel de Liège, Bélgica

## CONSEJO DE REDACCIÓN (Editorial Board)

- Dr. J. Manuel Pérez Tornero, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla
- Dr. Javier Tejedor Tejedor, Universidad de Salamanca

38, XIX

- 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. Miguel de Aguilera, Universidad de Málaga
- Dra. M<sup>a</sup> Luisa Sevillano García, UNED, Madrid
- Dr. Mariano Cebrián Herreros, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Manuel Ángel Vázquez Medel, Universidad de Sevilla
- Dr. Francisco García García, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Javier Marzal, Universitat Jaume I, Castellón
- Dr. Manuel Lorenzo, Universidad de Granada
- Dr. Manuel Area, Universidad La Laguna, Tenerife
- Dra. Concepción Medrano, Universidad del País Vasco
- Dr. Juan de Pablos Pons, Universidad de Sevilla
- Dr. Félix Angulo Rasco, Universidad de Cádiz
- Dr. Juan Antonio García Galindo, Universidad de Málaga
- Dra. Elea Giménez Toledo, CSIC, Madrid
- Dr. Donaciano Bartolomé, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Ramón Reig, Universidad de Sevilla
- Dr. Ramón Pérez Pérez, Universidad de Oviedo
- Dra. Ana García-Valcárcel, Universidad de Salamanca
- Dr. Domingo Gallego, Universidad Nacional de Distancia, Madrid
- Dr. Manuel Cebrián de la Serna, Universidad de Málaga
- Dr. Felicísimo Valbuena, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Manuel Fandos Igado, MasterD, Zaragoza
- Dr. Pere Marqués, Universidad Autónoma de Barcelona
- Dr. Roberto Aparici, Universidad Nacional de Distancia, Madrid
- Dr. Javier Sierra Sánchez, Universitat Abat-Oliba, Barcelona
- Dr. Lluís Pastor, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona
- Dr. Jesús Valverde, Universidad de Extremadura

## CONSEJO TÉCNICO (The Board of Management)

- Dra. Ana Sedeño Valdellós, Universidad de Málaga
- Dr. Juan Bautista Romero, Universidad de Huelva
- Dra. Jacqueline Sánchez Carrero, Universidad de Huelva
- Dr. Isidro Marín Gutiérrez, Universidad de Huelva
- Dr. Walter Gadea, Universidad de Huelva
- D. Francisco Casado, IES Huelva
- Dra. Verónica Marín, Universidad de Córdoba
- Dr. Tomás Pedrosa Herrera, IES Pablo Neruda, Huelva
- D<sup>a</sup> Paloma Contreras, Universidad de Huelva
- D<sup>a</sup> Águeda Delgado, Universidad de Huelva

TRADUCCIONES (Translations): Noel Bye / Amor Aguaded Pérez

DISEÑO (Designed by): Portada: Enrique Martínez-Salanova

GESTIÓN COMERCIAL (Commercial Manager): Alejandro Ruiz



# SUMARIO • CONTENTS

Comunicar, 38, XIX, 2012

## Alfabetización mediática en contextos múltiples

### Media Literacy in Multiple Contexts



#### PRELIMINARES (FOREWORD)

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| Sumario (Contents) .....  | 4/5 |
| Editorial .....           | 7/8 |
| <i>J. Ignacio Aguaded</i> |     |

#### DOSSIER (DOSSIER) / Investigaciones (Research)

|                                                                                                                         |        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| • Presentación: .....                                                                                                   | 10/12  |
| • De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0 ...                  | 13/20  |
| From Solid to Liquid: New Literacies to the Cultural Changes of Web 2.0                                                 |        |
| <i>Manuel Area y Teresa Pessoa. La Laguna (España) y Coimbra (Portugal)</i>                                             |        |
| • Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad .....                                                           | 21/29  |
| Critical Media Literacy after the Media                                                                                 |        |
| <i>Alex Kendall y Julian McDougall. Birmingham y Wolverhampton (Reino Unido)</i>                                        |        |
| • Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital .....                                       | 31/39  |
| Media Education, Media Literacy and Digital Competence                                                                  |        |
| <i>Alfonso Gutiérrez y Kathleen Tyner. Segovia (España) y Austin (Estados Unidos)</i>                                   |        |
| • Docentes globales: un modelo para el desarrollo de la competencia intercultural on-line .....                         | 41/49  |
| Global Teachers: A Model for Building Teachers' Intercultural Competence Online                                         |        |
| <i>Erin M. McCloskey. Madison (Estados Unidos)</i>                                                                      |        |
| • Pedagogía de la interactividad .....                                                                                  | 51/58  |
| Pedagogy of Interactivity                                                                                               |        |
| <i>Roberto Aparici y Marco Silva. Madrid (España) y Río de Janeiro (Brasil)</i>                                         |        |
| • «Prosumidores interculturales»: creación de medios digitales globales entre jóvenes .....                             | 59/66  |
| «Prosuming» across Cultures: Youth Creating and Discussing Digital Media across Borders                                 |        |
| <i>Michael Dezuanni y Andres Monroy-Hernandez. Brisbane (Australia) y Boston (Estados Unidos)</i>                       |        |
| • Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias .                      | 67/74  |
| Educational Challenges in Times of Mass Self-Communication: A Dialogue among Audiences                                  |        |
| <i>G. Orozco, E. Navarro y A. García-Matilla. Guadalajara (México), Amsterdam (Holanda) y Segovia (España)</i>          |        |
| • La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores .....                                     | 75/82  |
| Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators                                                     |        |
| <i>Joan Ferrés y Alejandro Piscitelli. Barcelona (España) y Buenos Aires (Argentina)</i>                                |        |
| • Medios sociales y autogestión del perfil digital: identidad y pedagogía con blogs en un máster ...                    | 83/91  |
| Social Media and Self-curation: Reflections on Identity and Pedagogy through Blogging on a Master                       |        |
| <i>John Potter y Shakuntala Banaji. Londres (Reino Unido)</i>                                                           |        |
| • Generación y recreación de contenidos digitales por los jóvenes: implicaciones para la alfabetización mediática ..... | 93/100 |
| The Digital Afterlife of Youth-Made Media: Implications for Media Literacy Education                                    |        |
| <i>Elisabeth Soep. Oakland (Estados Unidos)</i>                                                                         |        |



# S U M A R I O • C O N T E N T S

Comunicar, 38, XIX, 2012

## CALEIDOSCOPIO (KALEIDOSCOPE) / Investigaciones (Research)

- Educar a jóvenes investigadores para el estudio del uso de los medios en las familias ..... 103/111  
Training Graduate Students as Young Researchers to Study Families' Use of Media  
*Cristina Ponte y José Alberto Simões. Lisboa (Portugal)*
- Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño ..... 113/120  
Keys to Recognizing the Levels of Critical Audiovisual Reading in Children  
*Jacqueline Sánchez y Yamile Sandoval. Huelva (España) y Cali (Colombia)*
- Del Ajedrez a StarCraft. Análisis comparativo de juegos tradicionales y videojuegos ..... 121/129  
From Chess to StarCraft. A Comparative Analysis of Traditional Games and Videogames  
*Óliver Pérez-Latorre. Barcelona (España)*
- El uso académico de las redes sociales en universitarios ..... 131/138  
The Academic Use of Social Networks among University Students  
*Marisol Gómez, Sergio Roses y Pedro Farias. Málaga (España)*
- El papel educativo de la prensa digital ante la integración de los inmigrantes en España:  
elmundo.es y elpais.com ..... 139/146  
The Educational Role of the Digital Media in the Integration of Immigrants in Spain: elmundo.es and  
elpais.com  
*Vicente Llorent. Sevilla (España)*
- Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases . 147/155  
Attitudes and Beliefs of Secondary Teachers about Internet Use in their Classrooms  
*Elena Ramírez, Isabel Cañedo y María Clemente. Salamanca (España)*
- El color en spots infantiles: Prevalencia cromática y relación con el logotipo de marca ..... 157/165  
Color in Child Spots: Chromatic Prevalence and Relation with the Brand Logo  
*Luis Martínez, Juan Monserrat y Victoria Tur. Alicante (España)*
- Representación de la infancia en el discurso publicitario en Chile ..... 167/174  
Representation of Childhood in Advertising Discourse in Chile  
*Enrique Vergara y Ana Vergara. Santiago (Chile)*
- La música en los mundos inmersivos. Estudio sobre los espacios de representación ..... 175/181  
Music in Virtual Worlds. Study on the Representation Spaces  
*Felipe Gértrudix y Manuel Gértrudix. Toledo y Madrid (España)*
- Alfabetización audiovisual y consumo de medios y publicidad en universitarios de Pedagogía  
en Chile ..... 183/191  
Media Literacy and Consumption of Media and Advertising in University Students of Pedagogy in Chile  
*Carlos del Valle, Marianela Denegri y David Chávez. Temuco (Chile)*

## BITÁCORA (BINNACLE)

|                                         |         |
|-----------------------------------------|---------|
| HISTORIAS GRÁFICAS / VISUAL STORIES     | 194/197 |
| RESEÑAS / REVIEWS                       | 198/230 |
| PRÓXIMOS TÍTULOS (NEXT TITLES)          | 231     |
| CRITERIOS DE CALIDAD (QUALITY CRITERIA) | 235     |

## 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 su respectivo código 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 RECYT (Central de Gestión de Manuscritos: <http://recyt.fecyt.es/index.php/comunicar/index>). Cada trabajo, según normativa, 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 obligatoria la inclusión de referencias, mientras que notas y apoyos son opcionales. Se valorará la correcta citación conforme a las normas APA 6 (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 adecua 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 un mínimo de tres expertos (la relación de los evaluadores nacionales e internacionales se publica anualmente en [www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)). A la vista de los informes externos, se decidirá la aceptación/rechazo de los artículos para su publicación, así como, si procede, la necesidad de introducir 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

<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-01-01>

## Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas

United Nations aiming at Media Literacy Education

*Dr. J. Ignacio Aguaded-Gómez*

*Editor*

No cabe duda de que la implicación de los organismos internacionales es una de las principales claves para el desarrollo de políticas globales, la concienciación de los gobiernos y la sensibilización ciudadana de que cada vez es más necesario educar a las personas –independientemente de su edad, raza, sexo, religión o lugar de procedencia– para una educación crítica, activa y plural ante los medios de comunicación. En cualquier parte del mundo, desde Siberia a la Patagonia, y desde Laponia al cuerno de África, todos los ciudadanos de hoy consumimos medios por doquier. Las pantallas se han adueñado de nuestras vidas y como indicaba



Antoine Vallet hace ya unas décadas, el aire que respiramos es un compuesto de oxígeno, nitrógeno, y por qué no decirlo, publicidad y mensajes mediáticos. Internet, computadoras, cine, videojuegos, televisión, tablets y especialmente, en estos momentos, teléfonos móviles inteligentes... Llenan nuestro universo diario de contenidos mediáticos hasta el punto de que nuestros conocimientos se reparten en proporciones cada vez más difusas entre experiencias vitales directas y experiencias vicariales, también vitales necesariamente.

La sección de «Media Literacy» de la Alianza de las Civilizaciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) inició hace unos años una web ([www.aocmedialiteracy.org](http://www.aocmedialiteracy.org)) que ha ido creciendo exponencialmente en el último año con cientos de recursos y materiales abiertos y disponibles para todos los ciudadanos del mundo en inglés, árabe y español, pero que además se complementa con una amplísima base de datos donde los recursos aparecen en más de 60 idiomas de los cinco continentes.

Esta web de recursos es de carácter participativa y está diseñada como repositorio universal donde incluir recursos de todo el mundo, aportados por las instituciones colaboradoras o por personas particulares interesadas en la educación en medios.

La web se estructura en varias secciones entre las que destacan: «Educación y alfabetización mediáticas» (intercambio de información, enlaces, recursos, organizaciones y eventos de todo el mundo mediante la búsqueda de palabras clave, a manera de centro de intercambio e información en torno a la alfabetización mediática), en la sección «Política mediática educativa» (PME) este repositorio acoge información y enlaces a organizaciones, recursos (material didáctico, artículos) y eventos de cualquier país que provean datos relevantes a los legisladores, educadores, investigadores y estudiantes sobre las políticas mediáticas. Otra sección de notable interés es «Producción juvenil», muy especialmente «Plural+», festival de vídeo organizado por la AoC sobre temas de inmigración, diversidad e identidad, con material producido y elaborado por los pro-



ALIANZA DE CIVILIZACIONES



# Editorial

Editorial

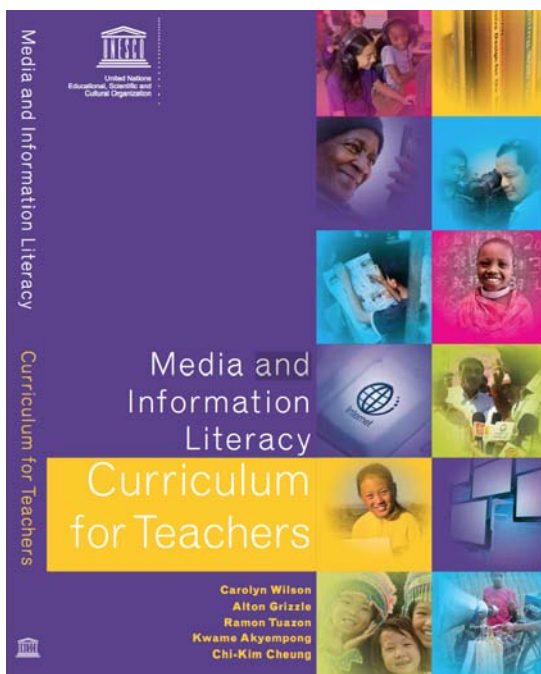
pios jóvenes que posteriormente se visionan de forma conjunta generando lazos de convivencia de las nuevas generaciones, a partir de un tópico global como la identidad, diversidad e inmigración.

La sección de «magazine» acoge noticias de diferentes colaboradores en torno a las temáticas centrales del repositorio: «media literacy education», «media education policy», «youth media»... La página se completa en la sección superior con un foro de intercambio de ideas.

Sin duda alguna, la Alianza de las Civilizaciones, a través de esta página de Educación en Medios ha dinamizado positivamente la implicación de la ONU en este tema, al igual que en otros ámbitos ha hecho el Parlamento de Europa, la Comisión Europea, la Unesco... Fruto de esta colaboración conjunta fue el texto editado en 2009 «Mapping Media Education in the World» con la coedición especial del Grupo Comunicar (texto en inglés: [www.unaoc.org/images//mapping\\_media\\_education\\_book\\_final\\_version.pdf](http://www.unaoc.org/images//mapping_media_education_book_final_version.pdf)). También en estos momentos la colaboración se está traduciendo en la elaboración de «New Curriculum for Teachers on Media and Information Literacy» (Nuevo currículum de Educación en Medios para profesores (<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/19-2971e.pdf>), texto traducido al francés, inglés, español, árabe e indonesio. Este tema será central en nuestro próximo monográfico de «Comunicar» con aportaciones de expertos de los cinco continentes.

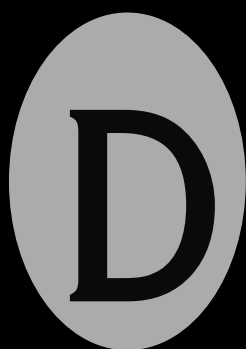
El proyecto cuenta con organizaciones de apoyo en los cinco continentes. En Europa: Reino Unido (Centre for the Study of Children, Youth and Media de la Universidad de Londres), Suecia (Nordicom, The International Clearinghouse on Children, Youth & Media, Göteborg University; World Summit on Media for Children and Youth), Austria (Salzburg Academy on Media & Global Change), Grecia (Hellenic Audiovisual Institute), Portugal (University of Algarve; Lisbon Internet and Networks Institute), Finlandia (Finnish Society on Media Education), Serbia (Media Education Center), Malta (University of Malta), Russia (Taganrog State Pedagogical Institute; Russian Association for Film & Media Education), España (Grupo Comunicar, Observatorio Europeo de la Televisión Infantil; Interactive Media Lab de la Universidad de Barcelona; Gabinete de Comunicación y Educación de

la Universidad Autónoma de Barcelona; Asociación Universitaria Carlos III, Consell de l'Audiovisual de Catalunya). De América participan también diferentes países: Estados Unidos (The National Telemedia Council, Media Education Lab de la Universidad de Temple; University of Texas; International Center for Media & the Public Agenda, Universidad de Maryland), Chile (Consejo Nacional de Televisión), Canadá (Youth Media & Communication Initiative; Media Education Project). Del continente africano: Egipto (Mentor International Media Education Association de la Universidad de El Cairo), Sudáfrica (University of Cape Town). De Oceanía: Nueva Zelanda (National Association of Media Educators); De Asia: China: University of Hong Kong; De Medio Oriente: Israel (Oranim Academic College for Education), Turquía (School of Communications, Istanbul Bilgi University), Palestina (Institute of Modern Media, Al-Quds University). También colaboran organismos internacionales de Europa (EAVI European Association for Viewers Interests), y también la UNESCO (Information & Media Literacy).





Comunicar 38



**Dossier**  
monográfico

---

Special Topic Issue

Alfabetización mediática en contextos  
múltiples

Media Literacy in Multiple Contexts

# Presentación

Introduction

<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-00>

## Alfabetización mediática en contextos múltiples

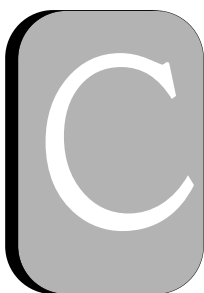
### Media Literacy in Multiple Contexts

Dr. Alfonso Gutiérrez Martín

E.U. Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid, España)

Kathleen Tyner

Universidad de Texas (Austin, USA)



En la alfabetización mediática se pretende capacitar para la integración curricular de varios textos y contextos tanto en el análisis como en la creación de productos mediáticos. Se trasciende el concepto de alfabetización verbal y de lectoescritura, para incluir lenguajes y formas de expresión basadas en la imagen digital fija y en movimiento. En este proceso de transformación, la alfabetización mediática contempla la aparición de nuevos medios de comunicación dentro de los contextos históricos, culturales, sociales y económicos de la alfabetización. El día a día ha convertido en rutina el uso de dispositivos digitales que transforman la comunicación interpersonal en una relación simbiótica entre forma, contenido y contexto. Mientras que la interconexión de redes internacionaliza y expande la comunicación, el desarrollo de las competencias propias de la alfabetización se hace cada vez más complejo.

En este volumen de «Comunicar» analizamos la puesta en marcha global y en red de distintas iniciativas de alfabetización digital que traspasan barreras geográficas, culturales y sociales. Se ofrecen ejemplos diversos de educación mediática en un amplio rango de entornos de aprendizaje de todo el mundo. En el análisis realizado se pone de manifiesto el carácter global de las prácticas comunicativas y la nueva alfabetización.

Las contribuciones aquí recogidas demuestran, sobre todo, la necesidad de una gran capacidad de análisis y experiencia para entender los matices de los textos mediáticos interculturales y los diálogos propios de un mundo globalmente conectado y cada vez más móvil. Latente al contenido de este monográfico, se adivina el concepto de competencia cultural: las complejas, diversas y abundantes estrategias que son necesarias para la comunicación en una cultura global y para superar las barreras culturales.

Otro hilo conductor de los trabajos aquí presentados lo constituye la creciente relación entre la recepción crítica y la creación de productos mediáticos. Como se indica aquí, las destrezas y conocimientos, las competencias que se requieren para el análisis crítico y para la producción crítica en materia de comunicación no están del todo claras y bien definidas. Esto puede dificultar la labor de los profesores, que tratan de integrar en sus clases nuevas formas de «leer» y «escribir». Confiamos en que los trabajos brinden a los educadores la oportunidad de aplicar las ideas propuestas en su labor de alfabetización mediática tanto en ámbitos de educación formal como informal.

Podría decirse que aún no están bien sentadas las bases de la investigación sobre el impacto de las experiencias y prácticas de una nueva alfabetización. La investigación sobre alfabetización mediática se centra frecuentemente en ejemplos concretos, estudios de caso sobre usos específicos de nuevos me-

# Presentación

Introduction

dios y su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este campo de la investigación también encontramos originales estudios etnográficos y ejemplos de investigación-acción, que van en consonancia con las prácticas participativas de producción mediática propias de los jóvenes y que nos sirven para poner a prueba distintas metodologías de investigación sobre los nuevos medios y la educación. Los ejemplos recogidos en este monográfico reflejan esta variedad metodológica en la investigación sobre la educación mediática, y, lo que es más importante, contribuyen a la creación de un creciente campo de investigación donde pueden encuadrarse prácticas y experiencias escolares de alfabetización digital intercultural.

Cada vez con más frecuencia se plantea la nueva alfabetización multimedia o digital como imprescindible para la participación ciudadana y se reclama, por tanto, como un derecho básico en las sociedades democráticas. Manuel Area (Universidad de La Laguna, España) y Teresa Pessoa (Universidad de Coímbra, Portugal) nos proponen un modelo para el desarrollo de nuevas alfabetizaciones para la ciudadanía en la sociedad digital. Los autores basan su modelo en las distintas dimensiones de la alfabetización, por una parte, y en las competencias necesarias para participar en la sociedad digital, por otra.

Los profesores británicos Alex Kendall y Julian McDougall (University of Birmingham, UK) plantean cuestiones de gran interés sobre las relaciones entre alfabetización, alfabetización mediática y educación mediática. En este artículo el enfoque predominante centrado en los propios medios se considera un inconveniente para las prácticas de alfabetización crítica. El análisis de las relaciones entre audiencias, textos y tecnologías que estos autores nos ofrecen nos plantea importantes interrogantes sobre el tipo de prácticas pedagógicas más adecuado para la educación mediática.

Alfonso Gutiérrez (Universidad de Valladolid, España) y Kathleen Tyner (The University of Texas at Austin, USA) abordan el papel de la educación formal en el desarrollo de la educación mediática y la competencia digital. En el trabajo se advierte de dos posibles riesgos: reducir la educación mediática al desarrollo de la competencia digital, y reducir la competencia digital a sus aspectos más tecnológicos e instrumentales. Los autores ponen de manifiesto la necesidad de enfoques de educación mediática que incluyan el análisis de los usos sociales, las actitudes y los valores asociados a los nuevos medios.

Erin McCloskey (University of Wisconsin-Madison, USA) aborda el tema del desarrollo profesional del docente, a partir de su investigación sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en comunidades





virtuales de aprendizaje. La autora investiga el modo en que el aprendizaje virtual puede servir para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en actuales programas de perfeccionamiento del profesorado.

Roberto Aparici (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, España) y Marco Silva (Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil) analizan cómo los nuevos medios ponen en práctica modelos comunicativos que permiten que cada ciudadano pueda ser un medio de comunicación, con capacidad para recibir y distribuir información. Según estos autores, este nuevo ecosistema comunicativo nos permite pensar en una sociedad de comunicadores, donde cada uno aporta o «alimenta» el sistema compartiendo sus producciones y contribuyendo a crear el conocimiento colectivo. Frente al tradicional modelo de comunicación con «feed-back» o retroalimentación, proponen un modelo «feed-feed», basado en la construcción individual y colectiva del conocimiento.

El profesor australiano Michael Dezuanni (Queensland University of Technology, Brisbane), y su colega Andrés Monroyez (Massachusetts Institute of Technology, USA) estudian la utilización de un entorno virtual innovador y participativo para promover las relaciones y la colaboración interculturales. Su estudio de la comunidad virtual «Scratch» muestra un buen ejemplo de cómo los usuarios de comunidades virtuales desarrollan la capacidad de superar los estereotipos culturales y las visiones restrictivas del otro, para así adquirir la competencia cultural participativa que dé lugar a un aprendizaje auténtico.

Guillermo Orozco (Universidad de Guadalajara, México), Eva Navarro (Babilonische European Research Group, Universidad de Amsterdam, Holanda) y Agustín G. Matilla (Universidad de Valladolid, España) analizan la implicación de las audiencias tanto en los «viejos» como «nuevos» medios. En su estudio abordan los múltiples procesos interactivos y los discursos utilizados por productores y emisores de contenidos mediáticos, similares a los que intercambian a través de diversos lenguajes, formatos y dispositivos tecnológicos. Se destaca la necesidad de diferenciar el consumo amplificado y la gran conectividad existente en la actualidad, de una auténtica interlocución horizontal y de la participación creativa de las audiencias.

Joan Ferrés Prats (Universidad Pompeu Fabra, España) y Alejandro Piscitelli (Universidad de Buenos Aires, Argentina) nos proporcionan en su artículo algunas indicaciones sobre los parámetros desde los que se ha de impartir la educación mediática. Nos ofrecen una propuesta articulada de dimensiones y de indicadores para definir la nueva competencia mediática. Los autores proponen seis grandes dimensiones: la de los lenguajes; la tecnología; los procesos de interacción; los procesos de producción y difusión; la ideología y los valores; y la estética. Estas dimensiones ilustran la educación mediática en el marco de la cultura participativa. Se propone compaginar el espíritu crítico y estético con la capacidad expresiva, y el desarrollo de la autonomía personal con el compromiso social y cultural.

Junto con las aportaciones y reflexiones de diversos autores sobre los medios de comunicación, se recogen también en este monográfico algunas consideraciones sobre sus posibles usos y formatos. John Potter (Institute of Education en Londres, Reino Unido) y Shakuntala Banaji (London School of Economics) centran su investigación en el uso del blog como una herramienta de aprendizaje auto-reflexivo. En su estudio, los autores descubren nuevas áreas de investigación relacionadas con la creación de identidades virtuales, aprendizaje basado en proyectos y las prácticas de alfabetización digital preferidas por los estudiantes en los actuales entornos de aprendizaje.

La historia de la alfabetización nos muestra que los productos mediáticos pueden ser reutilizados de formas que desafían las intenciones originales de sus productores. En un estudio de caso sobre un documental informativo producido por estudiantes sobre el tráfico sexual, Elisabeth (Lissa) Soep (investigadora y directora de Youth Radio-Youth Media International en Oakland, California-USA) nos revela cómo el discurso perdura, cómo los textos pueden adquirir una «post-vida» digital en las redes de distribución. Su estudio plantea cuestiones de gran interés sobre los desafíos éticos y pedagógicos que se les presentan a los productores, las audiencias, profesores y educadores en el panorama mediático actual.

Con los artículos incluidos en este monográfico podemos comprobar cómo, en una época caracterizada por la omnipresencia de dispositivos digitales, los contextos de comunicación son cada vez más globales y móviles, y contribuyen, directa e indirectamente, a transformar en el tiempo y en el espacio la comunicación humana, las normas sociales y la interculturalidad.

● Manuel Area y Teresa Pessoa  
La Laguna (España) y Coimbra (Portugal)

Recibido: 24-06-2011 / Revisado: 26-07-2011  
Aceptado: 12-09-2011 / Publicado: 01-03-2012  
<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>

# De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0

From Solid to Liquid: New Literacies to the Cultural Changes of Web 2.0

## RESUMEN

En este artículo se propone un modelo de nuevas alfabetizaciones para la formación de la ciudadanía de la sociedad digital. Usando la metáfora de Bauman se hace referencia a la oposición entre la cultura «sólida» predominante en los siglos XIX y XX con la cultura de la información «líquida» en la que la Web 2.0 tiene efectos muy relevantes sobre múltiples planos de nuestra cultura actual. En un primer momento, se examinan las principales características de la Web 2.0 definiéndola en relación a seis grandes dimensiones o planos que se entrecruzan y son simultáneos: la Web 2.0 como la biblioteca universal, como mercado global, como un puzzle gigante de hipertextos, como una plaza pública de comunicación e interacción social, como un territorio de expresión multimedia y audiovisual, y como múltiples entornos virtuales interactivos. En una segunda parte, se propone un modelo teórico de la alfabetización del ciudadano ante esta cultura digital que consta de dos ejes o planos básicos: el primero referido a los ámbitos o dimensiones de la alfabetización, y el segundo a las competencias de aprendizaje (instrumentales, cognitivo-intelectuales, sociocomunicacionales, emocionales y axiológicas) a desarrollar en los sujetos. Por último, se defiende que las nuevas alfabetizaciones son un derecho de los individuos y una condición necesaria para un desarrollo social y democrático de la sociedad en el siglo XXI.

## ABSTRACT

This paper proposes a model for developing new literacies of citizenship in the digital society. Using Bauman's metaphor, we contrast the 'solid' culture of the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries to the «liquid» information culture of the 21<sup>st</sup> century in which Web 2.0 plays a fundamental role and affects many aspects of our culture. We first review the main features of Web 2.0 through six major dimensions: as a universal library, global market, as a giant hypertext jigsaw puzzle, a public space for social communities, a territory for multimedia and audiovisual expression, and as a space for multiple virtual interactive environments. In the second part, we propose an integrated theoretical model of literacy for the citizen. This model is based on two pillars: the areas or dimensions of literacy, and the competences (instrumental, cognitive-intellectual, socio-communicative, emotional and axiological) to be developed in citizens. Finally we contend that the new literacies amount to a civic right and a necessary condition for social development and a more democratic society in the 21<sup>st</sup> century.

## PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Web 2.0, cultura digital, alfabetización, nuevas alfabetizaciones, alfabetizaciones múltiples, competencias, Internet. Web 2.0, digital culture, literacy, new literacies, multi-literacy, competences, Internet, ICT.

◆ Dr. Manuel Area Moreira es Catedrático del Departamento Didáctica e Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna (España) ([manarea@gmail.com](mailto:manarea@gmail.com)).

◆ Dra. Maria Teresa Ribeiro Pessoa es Profesora Auxiliar de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Coimbra (Portugal) ([tpessoa@fpce.uc.pt](mailto:tpessoa@fpce.uc.pt)).

## 1. Introducción: De la cultura sólida a la información líquida

Hablar de lo sólido y lo líquido es una metáfora (Bauman, 2006), para caracterizar los procesos de cambio sociocultural actuales, impulsados por la omnipresencia de las tecnologías de la información y comunicación. La metáfora nos sugiere que el tiempo actual –su cultura digital– es un fluido de producción de información y conocimiento inestable, en permanente cambio, en constante transformación, como contraposición a la producción cultural desarrollada –principalmente en Occidente a lo largo de los siglos XIX y XX– donde primó la estabilidad e inalterabilidad de lo físico, de lo material, de lo sólido.

Internet, y especialmente la denominada Web 2.0, ha trastocado las reglas de juego tradicionales de elaboración, distribución y consumo de la cultura. Por ello, los objetos culturales que fueron creados a lo largo del siglo XX (las publicaciones impresas, las salas cinematográficas, los discos y cassettes, las fotografías, etc.) están desapareciendo. Las TIC han provocado, o al menos han acelerado, una revolución de amplio alcance en nuestra civilización que gira en torno a la transformación de los mecanismos de producción, almacenamiento, difusión y acceso a la información; en las formas y los flujos comunicativos entre las personas; así como en los lenguajes expresivos y de representación de la cultura y el conocimiento. Los nuevos tiempos han generado nuevos actores (Internet, la telefonía móvil, los videojuegos y demás artilugios digitales) que están cambiando nuestra experiencia en múltiples aspectos: en el ocio, en las comunicaciones personales, en el aprendizaje, en el trabajo, etc. Lo digital es una experiencia líquida bien diferenciada de la experiencia de consumo y adquisición de la cultura sólida y, en consecuencia, precisa de nuevos enfoques y modelos de alfabetización y aprendizaje.

## 2. La Web 2.0: la información líquida invade nuestra existencia

Existe una amplia literatura que ha intentado definir y caracterizar qué es la Web 2.0 y sus efectos en múltiples planos de nuestra cultura señalándose

que es una realidad excesivamente difusa, cambiante e inestable como para ser acotada en una definición precisa. En el artículo primigenio sobre la Web 2.0, O'Reilly (2005) ya enunció algunas de sus características más destacables: la Web 2.0 es más una plataforma de servicios que de software; es una arquitectura de participación, escalabilidad del coste-beneficio, transformaciones y remezclas de datos y de sus fuentes; software no atado a un único dispositivo, y aprovechamiento de la inteligencia colectiva.

Desde nuestro punto de vista, la Red, es decir, el estadio actual de desarrollo de las telecomunicaciones y de la WWW, conocida genéricamente como la Web 2.0, pudiéramos caracterizarla en función de seis grandes parámetros o dimensiones de producción, consumo y difusión de la cultura que son coexistentes, se entrecruzan y se desarrollan de forma paralela. Es decir, la Web 2.0 es, simultáneamente, una biblioteca universal, un mercado global, un gigantesco puzzle de piezas informativas conectadas hipertextualmente, una plaza pública de encuentro y comunicación de personas que forman comunidades sociales, es un territorio donde prima la comunicación multimedia y audiovisual, así como la diversidad de entornos virtuales interactivos. La información en la Red es abundante, multimedia, fragmentada y construida socialmente en entornos tecnológicos. Lo digital es líquido y, en consecuencia, requiere nuevas alfabetizaciones a los ciudadanos del siglo XXI que les capaciten para actuar como sujetos autónomos, críticos y cultos en el ciberespacio.

- La web como biblioteca universal: la sobreabundancia de información genera «infoxicación». Uno de los fenómenos más destacables de este comienzo del siglo XXI es la sobreabundancia de información generada por el incremento exponencial de la misma,



que es amplificada y difundida a gran escala por los múltiples y variados medios y tecnologías. Es lo que se conoce como «infoxicación» (Benito-Ruiz, 2009), en el sentido de que el cúmulo y excesiva cantidad de datos genera, inevitablemente, una saturación o intoxicación informacional que provoca que muchos sujetos tengan una visión confusa, ininteligible y de densa opacidad sobre la realidad que les rodea (sea local, nacional o mundial). Ésta es una de las paradojas culturales más representativas de nuestra época: disponemos de los recursos y medios para la accesibilidad a la información, pero la limitada capacidad de procesamiento de la mente humana provoca que el umbral de comprensibilidad de los acontecimientos se vea sobrepasado por la excesiva cantidad de información que recibimos. Por ello, distintos autores afirman que la sociedad de la información no significa necesariamente una sociedad de mayor conocimiento. Una cosa son los datos y otra bien distinta es la capacidad de interpretarlos, darles sentido y significado útil para ciertos propósitos. Esto último es transformar los datos informativos en conocimiento, en saber emplear la información al servicio de la resolución de un problema. Aquí reside una de las metas más relevantes de lo que significa ser un sujeto alfabetizado en la cultura digital.

- La web como mercado o zoco digital: la información como materia prima de la nueva economía. La información ha pasado a convertirse en la materia prima de importantes sectores económicos de la denominada nueva economía o capitalismo digital. Las compras on-line, la gestión de servicios con las administraciones públicas, la comunicación vía Internet con empresas, asociaciones, entidades gubernamentales, el chequeo y gestión de nuestras finanzas o actividades comerciales... son ya una realidad en nuestra existencia. Las industrias de la información y de servicios on-line en sus múltiples formas se están convirtiendo en uno de los sectores estratégicos en la producción de la riqueza de un país. La Web 2.0 es cada vez más un espacio virtual de transacciones económicas. Por ello, este tipo de empresas o instituciones de

servicios requieren de recursos humanos cualificados, o si se prefiere alfabetizados, de modo que posean las competencias adecuadas para producir, gestionar y consumir productos basados en la gestión de información. Pero, también es muy relevante la formación o alfabetización del cliente, del usuario, del consumidor de los productos on-line de modo que conozca sus derechos y formas de actuar en las webs. En consecuencia, la alfabetización también es la formación de los trabajadores de la industria digital y de los ciudadanos como consumidores responsables.

- La fragmentación de la cultura: el triunfo del microcontenido. La cultura de la Web 2.0 es fragmentada, es como un puzzle de microcontenidos, donde el

**La alfabetización debe representar un proceso de desarrollo de una identidad como sujeto en el territorio digital, que se caracterice por la apropiación significativa de las competencias intelectuales, sociales y éticas necesarias para interactuar con la información y para recrearla de un modo crítico y emancipador. La meta de la alfabetización será desarrollar en cada sujeto la capacidad para que pueda actuar y participar de forma autónoma, culta y crítica en la cultura del ciberespacio, y en consecuencia, es un derecho y una necesidad de todos y de cada uno de los ciudadanos de la sociedad informacional.**

individuo debe construir su propio relato de experiencia en los entornos digitales. La cultura vehiculada a través de las redes son piezas cortas, breves, separadas unas de otras, pero entrelazadas mediante vínculos para su consumo rápido. Cada unidad u objeto cultural (una canción, un post, un comentario en un foro, un vídeo, un texto, una foto...) puede ser consumida por el usuario de forma aislada del contexto en el que lo produjo el autor, otorgándole, en consecuencia, otro significado diferente del original, puede ser remezclada con otras piezas generadas por otros autores configurando de este modo una experiencia única y personal por parte del sujeto que navega. Componer

una página web, un blog, una wiki, se parece más al proceso de armar un collage que al de elaborar una obra cohesionada y cerrada en sí misma.

La comunicación en la Web 2.0 está provocando la extensión y consolidación de la «cultura del telegrama» que son potenciados por las características de interacción social de la telefonía móvil, de los blogs y de las redes sociales. Frente a la cultura epistolar del pasado hoy prima la economía de las palabras, y la urgencia en hacerlas llegar pronto al destinatario. Esto significa que nos estamos atrofiando como sujetos que dominan las formas expresivas para la redacción de textos prolongados y extensos, coherentemente argumentados y que estén contruidos siguiendo una secuencia de inicio, desarrollo y conclusión (Carr,

Ning, Flickr, Twitter o Facebook— tienen el potencial de que cualquier individuo pueda interaccionar y compartir información con muchas personas, de forma fácil, en directo y sin intermediarios. Internet no es solo un entramado global de máquinas o herramientas tecnológicas, es sobre todo un espacio de comunicación social, es una plaza pública de encuentro e intercambio de seres humanos que comparten unas mismas aficiones, intereses, problemáticas, o afectos. Las redes sociales generan lazos emocionales de pertenencia a un determinado colectivo o grupo social con el que interaccionamos.

Las redes sociales, además de tener un poderoso potencial para el ocio y la comunicación informal también tienen utilidades profesionales, formativas o de

aprendizaje ya que configuran comunidades de práctica. Esta dualidad del potencial de las redes sociales se manifiesta en múltiples planos, a veces divergentes y aparentemente contradictorios. Por una parte, generan fenómenos de movilización política y social, como ha ocurrido en las revoluciones del norte de África, o recientemente en España. Por otra, las redes también responden a una tendencia hacia un cierto exhibicionismo a través de la tecnología como es el caso de comportamientos juveniles en Facebook, Tuenti o Twitter donde es habitual una exhibición de las opiniones, fotografías,

**Los nuevos tiempos han generado nuevos actores –Internet, la telefonía móvil, los videojuegos y demás artilugios digitales– que están cambiando nuestra experiencia en múltiples aspectos: en el ocio, en las comunicaciones personales, en el aprendizaje, en el trabajo, etc. Lo digital es una experiencia líquida bien diferenciada de la experiencia de consumo y adquisición de la cultura sólida y, en consecuencia, precisa de nuevos enfoques y modelos de alfabetización y aprendizaje.**

2010). La mayoría de los textos de las redes sociales, por el contrario son breves, espontáneos, cortos y poco meditados. Es el triunfo de la inmediatez comunicativa frente a la reflexión intelectual. Es el triunfo de la escritura del SMS, y no del texto narrativo. La alfabetización por tanto debe cultivar las competencias para que un sujeto domine distintos lenguajes (sean textuales, audiovisuales, icónicos o sonoros) en diversas formas expresivas (microcontenidos, narraciones o hipertextos)

- La web como ágora pública de comunicación: las redes sociales. La Web 2.0 muchos la denominan como la red social en el sentido de que nos permite estar en contacto permanente con otros usuarios y de este modo, construir comunidades o grupos de comunicación horizontal (Flores, 2009; Haro, 2010). Estas redes o comunidades virtuales –tipo Tuenti, Hi5,

as, canciones, páginas web, etc. a los demás (que en lenguaje correcto se dice que son «amigos»). La alfabetización, en consecuencia, tiene que plantearse esta dualidad, de modo que forme a los sujetos para su socialización en comunidades virtuales, mediante el desarrollo de competencias de comunicación, donde primen la empatía, los valores democráticos y la cooperación con los otros, así como la conciencia de lo que debe ser público y/o privado.

- La web es un territorio creciente de expresión multimedia y audiovisual. Cada vez más, la web se llena de imágenes, sonidos, animaciones, películas, audiovisuales. Internet ya no es solo un ciberespacio de textos o documentos para leer. Ahora, de forma más creciente la Web 2.0 es un lugar donde publicar y comunicarse mediante fotos, videoclips, presentaciones o cualquier otro archivo multimedia. El lenguaje



iconográfico y audiovisual está inundando los procesos comunicativos de la Red y ello requiere la alfabetización de los sujetos tanto como consumidores de este tipo de productos como en su formación como emisores de forma que posean las competencias expresivas para expresarse con los formatos multimedia y los lenguajes audiovisuales. Al respecto existe una importante tradición derivada de la denominada educación audiovisual y de la educación mediática que tiene mucho que aportar a este tipo de procesos alfabetizadores (Gutiérrez, 2003; 2010; Aparici, 2010).

- La web como ecosistema artificial para la experiencia humana. Internet y demás tecnologías digitales están permitiendo construir un medio ambiente artificial que posibilita tener experiencias sensoriales en entornos tridimensionales o de mezcla entre lo empírico y lo digital, como es el caso de la denominada realidad aumentada (Cawood & Fiala, 2008). La tecnología media entre nuestra percepción individual como sujetos y la realidad representada en la misma, hasta tal punto que llega a mezclarse lo virtual y lo empírico generando «mundos virtuales» a través de plataformas on-line como Secondlife, Torque o OpenSim (Cherbakov, 2009). Estos mundos artificialmente contruidos no solo permiten generar un avatar o personaje que nos representa, sino también vivenciar intensas emociones de comunicación e interacción social. La narrativa y experiencia interactiva humano-máquina que han propiciado los videojuegos están favoreciendo un nuevo tipo de experiencia cultural que requiere una formación o alfabetización específica (Sedeño, 2010).

### 3. Nuevas alfabetizaciones para la ciudadanía de la cultura de la Web 2.0

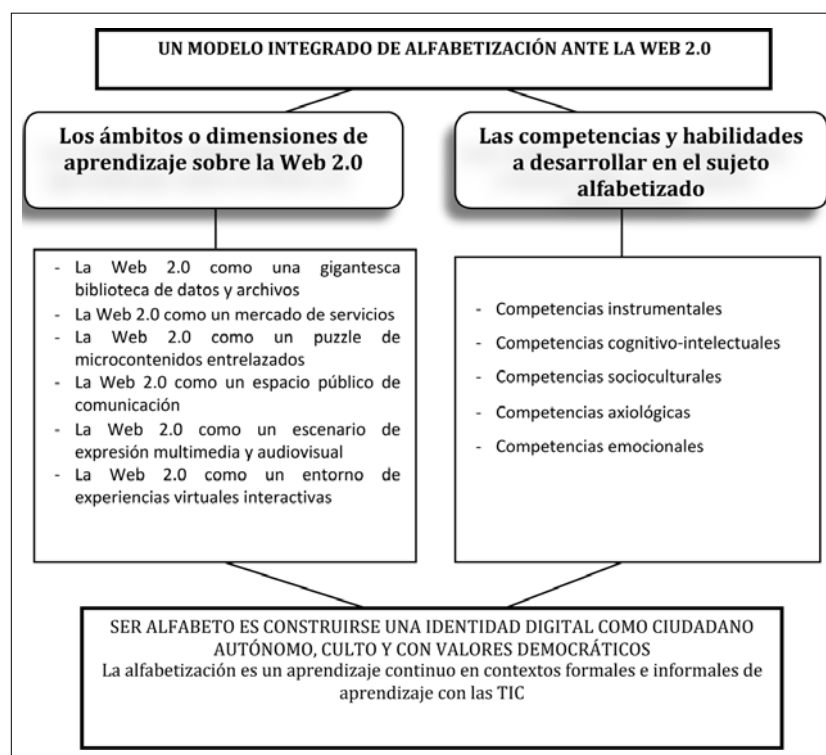
Como estamos sugiriendo, los hipertextos, los gráficos en 3D, los mundos virtuales, los videoclips, las simulaciones, la comunicación en tiempo real y simultánea entre varios sujetos a través de un ordenador, las comunidades humanas virtuales o redes sociales, la videoconferencia, los mensajes y correos escritos a través de telefonía móvil o de Internet, la navegación a través de la WWW, las presentaciones multimedia, entre otras, representan un caleidoscopio de códigos expresivos y acciones comunicativas bien diferenciadas de lo que es la comunicación a través de la escritura y lectura en documentos de papel.

Al respecto, desde hace casi una década, viene produciéndose una literatura sobre la alfabetización que, recogiendo por una parte, la tradición representada por el enfoque liberador y dialógico de Freire, y el enfoque de formación democrática del ciudadano

de Dewey, y, por otra, las aportaciones de la educación mediática crítica (critical media education) están pretendiendo elaborar una teoría de la alfabetización para la cultura digital. Al respecto, existen propuestas altamente influyentes, como el concepto de «multialfabetización» (Cope & Kalantzis, 2009), de «nuevas alfabetizaciones» (Lankshear & Knobel, 2009) o de Alfin –alfabetización informacional (Bawden, 2001)– impulsadas desde los ámbitos bibliotecarios y de documentación. Asimismo, también han aparecido distintos conceptos que adjetivizan la alfabetización del tiempo digital como «alfabetización tecnológica», «alfabetización mediática», «alfabetización digital», «alfabetización multimedia», o «alfabetización informacional» puede verse en Gutiérrez (2010), donde coinciden que la alfabetización ante la tecnología digital es un proceso más complejo que la mera capacitación en el manejo del hardware y el software y que lo relevante es la alfabetización ante los nuevos códigos y formas comunicativas de la cultura digital. Distintos autores (Gutiérrez, 2003; Snyder, 2004; Monereo & al., 2005; Tyner, 2008; Merchant, 2009; Leahy & Dolan, 2010) han abordado esta cuestión poniendo de manifiesto que la adquisición de destrezas de uso inteligente de las nuevas tecnologías pasa, al menos, por el dominio instrumental de las mismas junto con la adquisición de competencias relacionadas con la búsqueda, análisis, selección y comunicación de datos e informaciones cara a que el alumno transforme la información en conocimiento, que se convierta en un «prosumer» –productor y consumidor activo de información, así como que desarrolle las competencias de interacción comunicativa en entornos digitales. O dicho de otro modo, que tenga la competencia de apropiarse y otorgar significado a la densa información disponible en la Red y representada a través de múltiples lenguajes expresivos. Apropiación del significado y expresión multimodal serían los nuevos términos de los viejos conceptos de leer y escribir tradicionales en todo proceso alfabetizador. Pero, desde nuestra visión, hace falta ir más allá e incorporar nuevos elementos a los señalados en la formulación de una propuesta teórica para la alfabetización ante los cambios culturales derivados del desarrollo de la Web 2.0.

A continuación ofrecemos las líneas maestras o arquitectura básica de un modelo de alfabetización integrado para la formación del ciudadano de la sociedad digital. Hemos conjugado por una parte, los ámbitos o dimensiones de aprendizaje sobre los distintos planos o escenarios que representa la Web 2.0 y que hemos identificado en el apartado anterior. Y por otra, las competencias y habilidades implicadas en todo pro-

ceso alfabetizador como son la adquisición de competencias instrumentales, cognitivo-intelectuales, socio-comunicacionales, axiológicas y emocionales. El proceso alfabetizador implica, en consecuencia, el cruce de las competencias de aprendizaje con las dimensiones o contenidos de acción sobre la Web 2.0 con la finalidad de desarrollar –o facilitar la construcción– en el sujeto de una identidad digital como ciudadano que es capaz de actuar como persona culta, autónoma, crítica y con valores democráticos. La representación de este modelo integrador de la alfabetización puede verse en la figura.



### 3.1. Los ámbitos o dimensiones de aprendizaje ante la Web 2.0

El primer elemento o pilar de este modelo de alfabetización se refiere a qué es lo que debe saber hacer un sujeto alfabetizado con relación al uso de la Web 2.0. Para ello, ofrecemos un cuadro resumen en el que hemos identificado las seis dimensiones de la Web 2.0 anteriormente expuestas (biblioteca universal, mercado global, microcontenidos enlazados hipertextualmente, comunicación multimedia, redes sociales y entornos virtuales) describiendo los ámbitos de aprendizaje que debe propiciar cualquier plan, proyecto o programa alfabetizador del tiempo actual. Estos seis ámbitos o dimensiones representan los «con-

tenidos» de la alfabetización ya que la formación plena e integrada de un ciudadano del siglo XXI requiere que éste sepa actuar y participar de forma activa en los múltiples planos que se entrecruzan en la Web 2.0 (ver tabla de la página siguiente).

### 3.2. Las competencias implicadas en la alfabetización ante la cultura digital

El segundo elemento o pilar de este modelo teórico de la alfabetización se refiere a la identificación de los ámbitos competenciales del aprendizaje del sujeto. En ocasiones anteriores hemos abordado esta cuestión

(Area, 2001; Area & al., 2008) identificando cuatro ámbitos competenciales: instrumental, cognitivo, sociocomunicacional y axiológico. En el modelo que presentamos en este artículo hemos añadido una nueva competencia al proceso alfabetizador: la referida al ámbito emocional (Ibarrola e Iriarte, 2010). De este modo, el modelo educativo integral y globalizador para la alfabetización en el uso de las tecnologías de la información y comunicación requiere el desarrollo de cinco ámbitos competenciales que se desarrollan simultáneamente en el sujeto que aprende:

- Competencia instrumental: relativa al dominio técnico de cada tecnología y de sus procedimientos lógicos de uso. Es decir, adquirir el conocimiento práctico y habilidades para el uso del hardware (montar, instalar y utilizar los distintos periféricos y aparatos informáticos) y del software o programas informáticos (bien del sistema operativo, de aplicaciones, de navegación por Internet, de comunicación, etc.).

- Competencia cognitivo-intelectual: relativa a la adquisición de los conocimientos y habilidades cognitivas específicas que permitan buscar, seleccionar, analizar, interpretar y recrear la enorme cantidad de información a la que se accede a través de las nuevas tecnologías así como comunicarse con otras personas

mediante los recursos digitales. Es decir, aprender a utilizar de forma inteligente la información tanto para acceder a la misma, otorgarle significado, analizarla críticamente y reconstruirla personalmente.

- Competencia sociocomunicacional: relativa al desarrollo de un conjunto de habilidades relacionadas con la creación de textos de naturaleza diversa (hipertextuales, audiovisuales, icónicos, tridimensionales, etc.), difundirlos a través de diversos lenguajes y poder establecer comunicaciones fluidas con otros sujetos a través de las tecnologías. Asimismo supone adquirir y desarrollar normas de comportamiento que impliquen una actitud social positiva hacia los demás como puede ser el trabajo colaborativo, el respeto y la empatía en redes sociales.

- Competencia axiológica: relativa a la toma de conciencia de que las tecnologías de la información y comunicación no son asépticas ni neutrales desde un punto de vista social, sino que las mismas inciden significativamente en el entorno cultural y político de nuestra sociedad, así como a la adquisición de valores éticos y democráticos con relación al uso de la información y de la tecnología evitando conductas de comunicación socialmente negativas.

- Competencia emocional: relativa al conjunto de afectos, sentimientos y pulsiones emocionales provocadas por la experiencia en los entornos digitales. Estas tienen lugar bien con las acciones desarrolladas en escenarios virtuales, como pueden ser los videojuegos, o bien con la comunicación interpersonal en redes sociales. La alfabetización de esta dimensión tiene que ver con el aprendizaje del control de emociones negativas, con el desarrollo de la empatía y con la construcción de una identidad digital caracterizada por el equilibrio afectivo-personal en el uso de las TIC.

#### 4. Conclusión

La finalidad de la alfabetización es ayudar al sujeto a construirse una identidad digital como ciudadano autónomo, culto y democrático en la Red. La alfabetización en general, y de modo particular la denominada alfabetización digital, debemos analizarla como un problema sociocultural vinculado con la formación de la ciudadanía, y debiera plantearse como uno de los retos más relevantes para las políticas de las instituciones educativas destinadas a la igualdad de oportunidades en el acceso a la cultura. La educación, sea en escenarios formales como las escuelas, o no formales

como las bibliotecas, los centros juveniles, los culturales o el asociacionismo, además de ofrecer un acceso igualitario a la tecnología debiera formar —o alfabetizar— a los ciudadanos para que sean sujetos más cultos, responsables y críticos, ya que el conocimiento es una condición necesaria para el ejercicio consciente de la libertad individual y para el desa-

| Las dimensiones o ámbitos alfabetizadores ante las nuevas formas culturales de la Web 2.0 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aprender a usar la Web 2.0 como una biblioteca universal                                  | Esta dimensión de la alfabetización surge como respuesta a la complejidad del acceso a las nuevas fuentes bibliográficas distribuidas en bases de datos digitales. Se pretende desarrollar las competencias y habilidades para saber buscar información en función de un propósito dado, localizarla, seleccionarla, analizarla, y reconstruirla. Es la alfabetización informacional.                                                                                                                                                                      |
| Aprender a usar la Web 2.0 como un mercado de servicios                                   | Esta dimensión de alfabetización tiene que ver con la formación crítica del consumidor y del ciudadano. La compra de productos o la realización de gestiones administrativas on-line requiere no solo tener las habilidades de adquisición y pago, sino también formarse como trabajador y consumidor consciente de sus derechos y responsabilidades en la Red.                                                                                                                                                                                            |
| Aprender a usar la Web 2.0 como un puzzle de microcontenidos interenlazados               | Esta dimensión en su papel de alfabetización se dirige a la capacitación del sujeto como individuo que sabe navegar de forma consciente por la Red de un documento o unidad informativa a otra, que es capaz de reinterpretar y construir su propia narrativa de significados a partir de unidades básicas de contenidos que, aparentemente, están separados, pero que el sujeto les otorga un discurso. En definitiva, que domina las formas hipertextuales de organización de la información tanto como consumidor como productor de mensaje culturales. |
| Aprender a usar la Web 2.0 como espacio público de comunicación en redes sociales         | Esta dimensión de la alfabetización se refiere a la capacidad de participar de forma plena en comunidades o grupos humanos interconectados a través de redes de telecomunicaciones y, en consecuencia, desarrollar comportamientos sociales basados en la colaboración e intercambio de información compartida.                                                                                                                                                                                                                                            |
| Aprender a usar la Web 2.0 como un espacio de expresión multimedia y audiovisual          | Esta dimensión de la alfabetización se desarrolla con la finalidad de formar al alumnado como sujeto con capacidad para analizar y producir textos en formato multimedia y lenguaje audiovisual. Persigue formar a los sujetos tanto para el consumo crítico de los productos audiovisuales, así como para su producción, publicación y difusión a través de los entornos digitales. Es la alfabetización multimedia y/o audiovisual                                                                                                                       |
| Aprender a usar la Web 2.0 como un territorio de experiencias virtuales interactivas      | Esta dimensión de la alfabetización supone disponer de las habilidades para interactuar en entornos virtuales tridimensionales de realidad inmersiva, simulada o aumentada. Requiere adquirir habilidades de interacción no solo con la máquina, sino también con la información y con otros humanos en tiempo real y/o diferido para tomar decisiones inteligentes.                                                                                                                                                                                       |

rollo pleno de la democracia. Equidad en el acceso y capacitación para el conocimiento crítico son las dos caras de la alfabetización en el uso de las tecnologías digitales. Por ello, la alfabetización no debemos entenderla solamente como un problema de educación formal, sino también de aprendizaje informal.

En definitiva, la alfabetización en la cultura digital o líquida de la Web 2.0 es algo más complejo que el mero aprendizaje del uso de las herramientas de software social (blogs, wikis, redes, y demás recursos del «cloud computing»). La alfabetización, desde esta perspectiva, debe representar un proceso de desarrollo de una identidad como sujeto en el territorio digital, que se caracterice por la apropiación significativa de las competencias intelectuales, sociales y éticas necesarias para interactuar con la información y para recrearla de un modo crítico y emancipador. La meta de la alfabetización será desarrollar en cada sujeto la capacidad para que pueda actuar y participar de forma autónoma, culta y crítica en la cultura del ciberespacio, y en consecuencia, es un derecho y una necesidad de todos y de cada uno de los ciudadanos de la sociedad informacional. Sin alfabetización no podrá existir desarrollo social armonioso en la sociedad del siglo XXI. Sin población culta —es decir, que posea una cultura sólida— no habrá una sociedad líquida que sea democrática e inteligente.

## Referencias

- ALEXANDER, B. (2008). Web 2.0 and Emergent Multiliteracies. *Theory Into Practice*, 47; 150-160.
- APARICI, R. (Coord.) (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- AREA, M. (2001). La alfabetización en la cultura y tecnología digital: La tensión entre mercado y democracia. In AREA, M. (Coord.). *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- AREA, M.; GROS, B. & MARZAL, M.A. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y comunicación*. Madrid: Síntesis.
- BAUMAN, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BAWDEN, D. (2001). Information and Digital Literacies: A Review of Concepts. *Journal of Documentation*, 57, 2; 218-259. Versión castellana en *Anales de Documentación*. ([www.um.es/fccd/anales/ad05/ad0521.pdf](http://www.um.es/fccd/anales/ad05/ad0521.pdf)) (09-08-2011).
- BENITO-RUIZ, E. (2009). Infoxicación 2.0. In THOMAS, M. (Ed.). *Handbook of Research on Web 2.0 and Second. Language Learning*. Pennsylvania: IGI-InfoSci; 60-79. ([http://storage.vuzit.com/public/a71/Draft2ok\\_Ruiz.pdf](http://storage.vuzit.com/public/a71/Draft2ok_Ruiz.pdf)) (08-03-2011).
- CARR, N. (2010). *¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes superficiales?* Madrid: Taurus.
- CAWOOD, S. & FIALA, M. (2008). *Augmented Reality. A Practical Guide*. O'Reilly (<http://oreilly.com/catalog/9781934356036>) (06-02-2011).
- CHERBAKOV, L. & AL. (2009). *Virtual Spaces: Enabling Immersive Collaborative Enterprise. Part I: Introduction to the opportunities and technologies*. USA: DeveloperWorks ([www.ibm.com/developerworks/webservices/library/ws-virtualspaces/index.html?S\\_TACT=105AGX04&S\\_CMP=EDU#rate](http://www.ibm.com/developerworks/webservices/library/ws-virtualspaces/index.html?S_TACT=105AGX04&S_CMP=EDU#rate)) (06-04-2011).
- COPE, B. & KALANTZIS, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4; 3; 164-195. ([www.aab.es/aab/images/stories/Boletin/98\\_99/3.pdf](http://www.aab.es/aab/images/stories/Boletin/98_99/3.pdf)) (09-08-2011).
- FLORES, J.M. (2009). Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales. *Comunicar*, 33; 73-81 (<http://dx.doi.org/10.3916/c33-2009-02-007>).
- GUTIÉRREZ, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- GUTIÉRREZ, A. (2010). Creación multimedia y alfabetización en la era digital. In APARICI, R. (Coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- HARO, J.J. (2010). *Redes sociales en educación*. Madrid: Anaya.
- IBARROLA, S. & IRIARTE, C. (2010). Las emociones y la mejora del proceso comunicativo en la mediación. In Various: *En Educar para la comunicación y la cooperación social*. Pamplona: Consejo Audiovisual de Navarra. ([www.consejoaudiovisualdenavarra.es/publicaciones/documents/sextapublicacion.pdf#page=203](http://www.consejoaudiovisualdenavarra.es/publicaciones/documents/sextapublicacion.pdf#page=203)) (11-5-2011).
- KELLNER, D. & SHARE, J. (2007). Critical Media Literacy is Not an Option. *Learn Inquiry* 1; 59-69.
- LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. (2009). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y su aprendizaje en el aula*. Morata: Madrid.
- LEAHY, D. & DOLAN, D. (2010). Digital Literacy: A Vital Competence for 2010? In REYNOLDS, N. & TURCSÁNYI-SZABÓ, M. (Eds.). *Key Competencies in the Knowledge Society*. Berlin: Springer, IFIP AICT 324; 210-221. ([www.springerlink.com/content/b2q881452-1274838/fulltext.pdf](http://www.springerlink.com/content/b2q881452-1274838/fulltext.pdf)) (01-09-2011).
- MERCHANT, G. (2009). Web 2.0, New Literacies, and the Idea of Learning through Participation English Teaching. *Practice and Critique*. December, 2009, 8, 3; 107-122.
- MONEREO, C. & AL. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- O'REILLY, T. (2005). *What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. ([www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html](http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html)).
- SEDEÑO, A.M. (2010). Videojuegos como dispositivos culturales: las competencias espaciales en educación. *Comunicar* 34, XVII; 183-189 (<http://dx.doi.org/10.3916/C34-2010-03-18>).
- SNYDER, I. (Comp.) (2004). *Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. Málaga: Aljibe.
- TYNER, K. (2008). Audiencias, intertextualidad y nueva alfabetización en medios. *Comunicar*, 30, XV; 79-85.

● Alex Kendall y Julian McDougall  
Birmingham y Wolverhampton (Reino Unido)

Recibido: 12-07-2011 / Revisado: 28-07-2011  
Aceptado: 12-09-2011 / Publicado: 01-03-2012

<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-02>

# Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad

Critical Media Literacy after the Media

## RESUMEN

En este trabajo se reflexiona sobre las relaciones entre alfabetización, alfabetización mediática y educación para los medios, relacionándolas con los hallazgos de diferentes investigaciones etnográficas, a fin de proponer nuevas formas de práctica para la alfabetización crítica en los medios. Vivimos en la postmodernidad, en la era «después de los medios» –y no es que ya no existan los medios–, sino que, por el contrario, surge una forma de pensar –y enseñar– que se resiste a la idea de considerar los medios como algo ajeno a la ciudadanía en la vida cotidiana. Para el autor, la permanencia de preceptos y prácticas anquilosadas sobre educación en los medios dificulta la puesta en marcha de proyectos de alfabetización mediática, al igual que una visión tradicionalista de la literatura genera prácticas viciadas de lectura en el aula. La enseñanza formal de la lengua ha obstaculizado el desarrollo de lectores críticos y competentes, imponiendo un modelo de lector unidimensional. Igualmente, los estudios mediáticos han ensombrecido la alfabetización en los medios, subestimando la legitimidad del estudio de la cultura popular en sí misma desde un punto de partida erróneo. La educación en medios es aun una asignatura pendiente y requiere un cambio de perspectiva. En este artículo, fruto de investigaciones, se propone una «pedagogía del inexperto» como estrategia para la alfabetización crítica en los medios.

## ABSTRACT

This article questions the relationships between literacy, media literacy and media education. In the process, we connect the findings from a range of our ethnographic research and use these to propose new forms of practice for critical media literacy. By 'after the media', we do not posit a temporal shift (that 'the media' has ceased to be). Instead, we conceive of this as akin to the postmodern – a way of thinking (and teaching) that resists recourse to the idea of 'the media' as external to media literate agents in social practice. The preservation of an unhelpful set of precepts for media education hinder the project of media literacy in the same way as the idea of 'literature' imposes alienating reading practices in school. Just as the formal teaching of English has obstructed the development of critical, powerful readers by imposing an alienating and exclusive model of what it means to be a reader, so has Media Studies obscured media literacy. Despite ourselves, we have undermined the legitimization of studying popular culture as an area by starting out from the wrong place. This incomplete project requires the removal of 'the media' from its gaze. The outcomes of our research thus lead us to propose a 'pedagogy of the inexpert' as a strategy for critical media literacy.

## PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Educación crítica, educación en medios, lectura, pedagogía, estudio de medios, educación, alfabetización mediática. Critical media literacy, media education, reading, pedagogy, media studies, education, media literacy.

◆ Dra. Alex Kendall es Profesora en «Birmingham City University» de Birmingham (Reino Unido)  
(alex.kendall@bcu.ac.uk).

◆ Dr. Julian McDougall es Editor de «Media Education Research Journal» e Investigador en la Universidad de Wolverhampton (Reino Unido) (j.mcdougall@wlv.ac.uk).

## 1. Introducción: Alfabetización en los medios

La necesidad de establecer una alfabetización diferente se explica por la necesidad de emplear conceptos con otros fines, es decir, fortalecer el estatus de profesionalidad de sus destinatarios, o discrepar de los enfoques empleados por sus portavoces (Tyner, 1999: 104). La convergencia de los hallazgos obtenidos en los proyectos de investigación etnográficos llevados a cabo en los últimos tres años nos proporciona nuevas y polémicas cuestiones relacionadas con el término «alfabetización mediática» (Bennett, Kendall & McDougall, 2011). En este artículo, a partir de los resultados de esta investigación, proponemos nuevos modelos de práctica que integran el proceso de creación de significado, tan opuesto a los medios (o a sus formas de contenido) como decisivo para la alfabetización en los medios críticos.

El concepto de alfabetización en los medios no ha logrado englobar una idea definida y cohesionada. El OFCOM británico –organismo regulador de telecomunicaciones británico– ofrecía una definición pragmática de la alfabetización presentándola como un compendio de tres competencias: acceso, comunicación y creación. Pero Bazalgette opina, como otros muchos profesionales de los medios, que el término en cuestión es bastante problemático. La «alfabetización mediática» se enmarca en la tendencia propia del siglo XX de añadir el término «alfabetización» con el fin de impulsar ciertas áreas como aspectos esenciales del aprendizaje (Bazalgette, citado en Murphy, 2010: 24).

Teniendo en cuenta esto, un año después de presentar estas aportaciones en el Congreso Europeo de Profesionales de la Educación en los Medios, Bazalgette convocó una Conferencia sobre Alfabetización en los Medios en Londres, donde se analizó la evidente complejidad del asunto. Los profesionales de los medios emplean el término dentro del ámbito pragmático o político, y defienden semánticas alternativas con otro. La propuesta de Bazalgette consiste en retornar a una versión reestructurada de alfabetización, opuesta al conjunto de variantes como son la alfabetización mediática, la nueva alfabetización, la alfabetización digital o la alfabetización en los juegos. Buckingham (2010; 2011), experto destacado de la educación en medios, se muestra escéptico sobre las «alfabetizaciones multimodales». Este investigador ha observado recientemente el declive de la alfabetización en los medios en la retórica política y en la materialización de medidas. Este recorrido por la alfabetización pasa por un estelar momento, justo después de los comienzos de OFCOM, con su apuesta por equipar a los ciudadanos con las competencias necesarias para la partici-

pación responsable en los medios digitales, hasta hoy en día, con la reformulación actual del término, alejado de las prácticas conceptuales y críticas de la educación en los medios.

En este momento existe una necesidad urgente de preparar los argumentos y focalizar la energía, ante el riesgo de que la alfabetización mediática se disperse en la bruma de la retórica tecnológica. Otro riesgo posible es caer en la ambigüedad extrema y generalizada, poco definida. Algo así como un conjunto de buenas intenciones, pero insuficientes en la práctica (Buckingham, 2010: 10).

Se aprecia una profunda ironía en la conexión entre cualquier tipo de educación formal y la alfabetización digital, expresada de forma muy simple y acertada por Instrell (2011: 5): «todos somos conscientes de que el único momento en que los estudiantes no están conectados digitalmente es durante el tiempo de la clase». Para Buckingham, existen tres impedimentos a la hora de lograr una implementación más efectiva de la alfabetización crítica. Entre estos factores, se encuentra la transición hacia la «alfabetización digital». Los otros dos impedimentos son, de un lado, la aparición de un nuevo enfoque para el estudio de los medios (Media Studies 2.0) (Merrin, 2008; Gauntlett, 2002), que considera como una tecno-euforia paternalista e ingenua; y de otro lado, el renovado interés de los educadores por la «brigada alfabetizadora», a partir de la cual los educadores han desarrollado un conjunto de enfoques hacia una «lente multimodal de alfabetización mediática» (Instrell, 2011), que Buckingham considera como una extensión de la lingüística en la teoría social. Según Buckingham, estos tres planteamientos han servido para, con procedimientos distintos pero conectados, debilitar el potencial de la alfabetización mediática como forma de pensamiento crítico. En su lugar, se celebran la tecnología, los modos textuales y los reclamos de democratización sin sentido crítico alguno, y la respuesta educativa se reduce a una serie de competencias y destrezas.

La solución podría pasar por un enfoque más directo sobre los objetivos de la alfabetización crítica en el siglo XXI, una visión más clara de lo que queremos lograr. Nuestro argumento se centra en plantear si es cierto que la solución pasa por partir de la idea de los medios en sí mismos, pues consideramos que ese supuesto –ignorado por los educadores en las «políticas internas» que aquí se describen– ha empañado seriamente nuestras perspectivas.

## 2. El argumento: mirando a los medios

Los medios existen, como existe la literatura.



Ambas son representaciones marcadas por sus particulares formas de atención pedagógica, pero no se lleva a cabo una lectura crítica de las mismas en el sentido expresado por Gee y Hayes (2011: 63).

El argumento que desarrollamos a continuación no es una extensión de la ya discutida idea de los Media Studies 2.0, aunque hemos encontrado esas intervenciones útiles por la demanda de reconexión de la educación en los medios con la gente y menos con los medios. Aunque no suscribimos ningún cambio en el paradigma tecnológico, sugerimos que los nuevos medios digitales han creado un espacio visible para lo que está ocurriendo entre la gente y los medios de comunicación, y podemos apreciar con más claridad lo que ya existía de forma menos palpable. Los nuevos medios digitales complican irremediablemente la idea de texto singular.

Incluso sin aceptar la metáfora ecológica, no hay duda de que los ambientes informativos que subyacen son más complejos que nunca, en términos de número de participantes, densidad de interacción entre ellos, y el ritmo del cambio (Naughton, 2010: 10).

Laughey (2011) critica los Media Studies 2.0 por su determinismo tecnológico, lamentando lo que él aprecia como un alejamiento del «pensamiento crítico» y, en este sentido, su visión colinda con la de Buckingham. No obstante, a la búsqueda de una alternativa, Laughey (2011: 16) adopta una posición «leavisista»<sup>1</sup> de «enriquecimiento»: Los niveles de calidad ya sea en literatura, teatro, música, cine, televisión, radio, prensa o Internet, se mantienen inmóviles. En lugar de atraer al mínimo denominador común de las masas y el melodrama sentimental, lo mejor de la cultura popular captura lo original y progresista de lo social, la política y las actitudes morales del momento. Esta es la razón por la cual se valora el terror de Hitchcock sobre el de Hammer, a los Beatles sobre los Bee Gees, el periodismo serio por encima del periodismo ciudadano.

Laughey reafirma así la oposición binaria entre la adopción «incondicional» del supuesto impacto democratizador de los nuevos medios digitales y sociales y su idea «canónica» de estudio crítico «serio». Ninguno

de estos enfoques es del todo útil. Al contrario, para lograr un proyecto universal para la alfabetización crítica, debemos reflexionar sobre la forma en que los productos culturales conectan con la configuración de los individuos, y cómo los medios desempeñan un papel específico en la creación de la identidad dentro y fuera de la Red, a través de afiliaciones y afinidades significativas dentro de los juegos del lenguaje, promoviendo y favoreciendo la conexión de unos y otros. En este sentido, la «competencia clave» de esta alfabetización sería un análisis crítico sobre cómo atribuimos el significado al material cultural, y cómo nos atribuimos significado a nosotros mismos.

**A pesar de la polémica sobre el acceso, la participación, las posibilidades y lo que realmente ocurre con la alfabetización en los nuevos contextos mediáticos, existe un deseo común a todos los educadores: encontrar el modo de desarrollar la alfabetización crítica en los medios en este mismo momento, inmersos de este paisaje de continuos cambios. Esta pedagogía de la inexperiencia no es nueva, pero nos planteamos expandir ideas que ya existen sobre la construcción compartida del conocimiento con elementos de «desescolarización».**

### 3. Métodos

El argumento que presentamos a continuación es el resumen de la convergencia de un conjunto de resultados procedentes de estudios, estrategias pedagógicas y trabajo dialógico con textos de varios tipos llevados a cabo en los últimos tres años (Bennett, Kendall & McDougall, 2011). Nuestro objetivo es plantear una serie de cuestiones fundamentales para todos aquellos que participan de la educación en los medios y su variante más actual y controvertida: la alfabetización mediática. Los hallazgos obtenidos a partir de tres intervenciones específicas forman la base del debate y las propuestas de alfabetización crítica en el futuro. En este artículo no podemos profundizar en cada uno de los proyectos mencionados, pero éstos aparecen detallados en otros artículos. En este caso, el enfoque está dirigido al peso colectivo que añaden estos proyectos

a nuestro argumento, y cómo podemos situarlo en el debate actual sobre el futuro de la alfabetización en los medios. No obstante, a continuación se incluye un resumen de cada intervención.

De un modo general, un análisis crítico de Subject Media (la forma institucional de la educación en medios, esto es, los medios como asignatura) supuso la reconstrucción de los supuestos existentes, y su manifestación en las prácticas pedagógicas sociales en la enseñanza de los marcos conceptuales de educación en los medios. Con este fin, el poder, el género, la representación, la ideología, la identidad, la historia, el público, la narrativa, la tecnología y la pedagogía se convirtieron en temas de análisis del discurso, en respuesta a lo cual se propusieron una serie de estrategias para

tanto, en una serie de investigaciones etnográficas que han explorado varias formas de alfabetización mediática a partir de un enfoque centrado en los individuos, y en cómo éstos atribuyen significado a la cultura y a sus propias prácticas de lectura y alfabetización. Estudios que han explorado formas de ser con los otros y el papel que los medios juegan en estos procesos.

#### 4. Resultados 1: Del ser lector

Para este estudio (Kendall & McDougall, 2011) se analizaron los elementos para estimular el debate sobre novelas concretas en el sitio de web del grupo de lectura «Richard and Judy Book Club» ([www.richardandjudy.co.uk](http://www.richardandjudy.co.uk)). Estas cuestiones se plantearon en

relación con las ideas sobre literatura, lectura y el ser lector, con especial atención a la función del contexto interactivo de los nuevos medios.

Collins (2010) observa la transformación de la cultura literaria americana en cultura popular, y el papel que juegan los nuevos medios digitales en esta genealogía. Junto a los determinantes institucionales relacionados con la convergencia de las publicaciones y otras formas de medios de comunicación, Collins describe la frag-

mentación de la dinámica de acceso a la literatura del siguiente modo.

Existe una serie de factores que son el resultado de cambios en la jerarquía de gustos y preferencias, como son la devaluación radical de la academia y del escenario cultural neoyorkino, poblado de «brokers» que promueven la literatura comercial; el colapso de las dicotomías tradicionales que hacen de la lectura de un libro un hecho naturalmente antagónico al cine o a la televisión, y la transformación de la adquisición de gustos hacia una industria en la que los árbitros son los propios famosos de turno de los medios de comunicación. Es probable que la transformación fundamental, la noción de gusto refinado o la información necesaria para obtener placeres culturales sofisticados sea más accesible ahora fuera de la educación formal. Se trata simplemente de saber dónde acudir y en quién confiar (Collins, 2010: 8).

Collins no se ocupa específicamente de la desaparición de las nociones de «gusto refinado», «placeres culturales sofisticados», o la idea de literatura en sí. Sin

**Los nuevos medios digitales complican irremediablemente la idea de texto singular; incluso sin aceptar la metáfora ecológica, no hay duda de que los ambientes informativos que subyacen son más complejos que nunca, en términos de número de participantes, densidad de interacción entre ellos, y el ritmo del cambio.**

tratar cada concepto en relación con los medios (Bennett, Kendall & McDougall, 2011). Apoyando esta idea encontramos, de un lado, un análisis crítico del discurso del marco sociocultural de Subject Media (McDougall, 2010) y de otro, las tres intervenciones siguientes: la investigación de las percepciones en torno a la lectura y el ser lector llevada a cabo por los participantes en el «Richard and Judy Book Group» (Kendal & McDougall, 2011); un estudio de métodos sobre chicos adolescentes y sus experiencias con el videojuego Grand Theft Auto 4 (Kendall & McDougall, 2009), y una mezcla «multi-modal» del estudio «Morley's Nationwide» (1980) con aplicaciones contemporáneas a la implicación del público con la serie norteamericana «The Wire» (McDougall, 2010).

Cada uno de estos estudios ha sido analizado por su potencial para transgredir la ortodoxia de la «otredad» entre profesor-alumno y medios-audiencia, útil para reproducir la cultura y las relaciones de poder, excluidas por la imposición de prácticas de identidad auto-reguladas. Nuestra tesis está sustentada, por

embargo, se aprecia cierta resonancia con el proyecto de alfabetización mediática, y en particular con la afirmación de que los Medios 2.0 tienen un impacto similar en las jerarquías culturales. ¿Hasta qué punto entonces pueden estas dinámicas del gusto modificar el acceso si los elementos contextuales de distinción (Bordieu, 1984) y valor textual continúan intactos?

Según Collins, un buen ejemplo de este tipo de «árbitro famoso» al que hemos hecho referencia sería el grupo de lectura «Richard and Judy Book Club», en Reino Unido. Aunque aportan una vía extra académica de acceso a la literatura, nuestra investigación sugiere que este nuevo dominio cultural popular, en su intento por fomentar el debate en torno a su lista de novelas, opera en un espacio híbrido, entre la apertura a la lectura de una audiencia conectada diariamente al programa de televisión en cuestión y por otro lado, el mantenimiento de los discursos propios de la literatura escolar. En el ejemplo siguiente se debate la imposición de la idea de significación temática.

Se anima a los lectores a debatir elementos reales (significación temática) y se presenta como objetivo un tema significativo, por ser real y por poder ser examinado como tal, fuera del pensamiento del lector. No hay espacio para que el lector cuestione la falta de significación, para cuestionarse los temas o plantear que la idea de la trama en una novela reflejan otra subjetiva (Kendall & McDougall, 2011: 18).

Del mismo modo que esta práctica del grupo «Richard y Judy» puede parecer conservadora, la alfabetización mediática puede considerarse como una intervención que aparenta ser más progresiva de lo que se ha podido comprobar a partir de su impacto normativo y regulador.

La teoría y la investigación en torno a las prácticas de lectura en el área de la alfabetización resultan fundamentales para el estudio de la atribución de significado a los medios por parte de los usuarios, pero estos dominios han sido apartados durante mucho tiempo en favor de modelos reduccionistas de alfabetización. Las ideas sobre la lectura en los discursos de alfabetización mediática son muy similares a las que dominan otras asignaturas textuales como la Lengua, y por tanto, no suele plantearse la idea interdisciplinar de lectura, lo que Bernstein llamaría «discurso horizontal» (1996). Un enfoque multimodelo o «transmediático» no ayudaría mucho por y en sí mismo a la hora de cuestionar esta meta-narrativa de creación de sentido que comprende texto, lector, autor y a la lectura en particular, presentándolos como conceptos unidos, estables, fijos y determinados, contribuyendo a la creación de significado y tomando caminos obvios y predecibles.

#### 4.1. Resultados 2: Experiencia con un videojuego

El estudio en cuestión (Kendall & McDougall, 2009) se realizó con chicos jóvenes, jugadores del videojuego «Grand Theft Auto 4». Se analizaron sus procedimientos de comunicación verbal y escrita en torno a sus experiencias con el videojuego y en relación con las teorías de la narrativa de Subject Media. El enfoque de la investigación se centraba en el estudio de la negociación que se lleva a cabo con las formas particulares de ser en las distintas prácticas. Los participantes interactuaron con el juego, contra él y a través de él para múltiples audiencias (nosotros, ellos entre sí y la comunidad on-line) desarrollando y reconstruyendo versiones de su propio ser (masculino). Replantear la participación de estos chicos en las culturas del juego como forma de práctica ritual ofrece nuevas posibilidades para una relectura de la funcionalidad de los juegos en la vida de los jóvenes.

Un grupo de jóvenes de 16-17 años conectados a Facebook compartían en abierto aportaciones narrativas de sus experiencias con el juego en las semanas posteriores a su salida al mercado, y fueron entrevistados con posterioridad, respondiendo a un conjunto de preguntas seguidas de cuestiones adicionales para explorar el estilo y el contenido de los post publicados en sus blogs.

Partiendo de concepciones post-estructuralistas del ser, Gauntlett nos recuerda que «no tenemos opción de elegir a la hora de actuar. El ser se hace y rehace continuamente en sus interacciones diarias» (2002: 141) y sus acciones son decisivas para la construcción del género. Lo que trascendió rápidamente fue la forma en que nuestros participantes, a pesar de la interacción superficial con un texto que ha sido criticado por su aparente representación amorosa del vicio, desarrollaban identidades que bien podría encajar en los términos de Maclure (2006) como «frívolas». Maclure entiende por frivolidad «cualquier amenaza a la creación de fundamentos, marcos, límites, generalidades o principios. La frivolidad es lo que interfiere en la disciplina del mundo» (2006: 1). Es precisamente esta postura la que asocia Butler (1990) con la aparición de problemas de género.

A través de la posibilidad de cuestionar y desplazar esas nociones naturalizadas y materializadas del género, que apoyan la hegemonía masculina y el poder heterosexual —no a través de estrategias que configuren un futuro utópico, sino a través de la movilización, la confusión subversiva y la proliferación de esas categorías constitutivas que persiguen mantener el género en su sitio, postulándose como ilusiones fundamentales de la identidad (Butler, 1990: 33-34)—, pudimos

constatar con sorpresa que nuestros participantes se implicaban en tendencias radicales que amenazan la estabilidad de los binarios en torno a los cuales convergen los discursos morales del pánico. Los participantes compartieron una metaconciencia explícita y consciente de cómo jugar contra, con, o a pesar de la narrativa con la idea de Gauntlett del lector ecléctico postmoderno de revistas concebidas como un abanico de posibilidades para el «ser», que «puede» involucrarse en la dialógica, invitando a las lectoras en este caso a desenvolverse en otras formas de imaginaria (Gauntlett, 2002: 206). Esta «parología» compartida y cuasi convencional (Lyotard, 1985) de avances en el juego que interrumpen los análisis ortodoxos de la lectura en sí misma, es quizás la evidencia más destacable de que no existe una única identidad en el juego. Esto tiene implicaciones claras y presentes en el concepto clave de audiencia en la educación en los medios.

Estas aproximaciones hacia la identidad se presentan como una evidencia más —si fuera necesaria— de la necesidad de una relectura de la masculinidad, como forma de reposicionar a los jóvenes en relación con las prácticas textuales y de alfabetización. Rechazando los discursos que sitúan a los lectores masculinos como desaventajados en el campo de la alfabetización, la interpretación detallada de los datos nos permite construir la figura del «showman barroco», una fusión del «yo» jugador y el «yo» personaje (Nico). Esto constituye un acto de resistencia, en contra de la idea de devenir objeto de estudio, con la realidad de la identidad eclipsada por la extravagante interacción. Este autococonocimiento y posicionamiento crítico es, según Butler, lo que se deduce de la implicación de los jóvenes en las textualidades populares. Para el desarrollo de la alfabetización mediática crítica, sería fundamental la aceptación de este principio.

#### 4.2. Resultados 3: La audiencia

A partir de la cuarta temporada de la serie norteamericana «The Wire» (que trata sobre el sistema escolar norteamericano), hemos explorado (McDougall, 2010) las posibilidades de combinarlo con el estudio Morley's Nationwide. Durante el proceso analizamos gran parte de la tesis de los Medios 2.0 para cuestionar esa parte de la intervención que quizás presupone en exceso el final de la naturaleza jerárquica de la producción mediática y la recepción, en el intento de pasar los medios de comunicación a las personas en sí. En teoría, un componente esencial en la intervención fue la reflexión a través de la codificación secundaria refinando el modelo de Morley. No obstante, en este caso nos centraremos en la descripción de la experien-

cia de los estudiantes con «The Wire» en sus vidas textuales.

Cinco grupos participantes, relacionados de forma distinta con la educación formal, recibieron diferentes métodos para reflexionar sobre la serie en relación con sus vidas. En todos los casos emergió un lector tipo específico, construido de forma distinta en función del grupo.

Los educadores proporcionaron un metalenguaje intertextual codificado como una cadena semiótica de significado (o taxonomía en sus palabras), con sus propias identidades integradas. Asumieron que así se comprenderían las relaciones proximales con «The Wire», «Do the Right Thing» y «Public Enemy», así como los significados atribuidos por los «profesionales blancos» (como decidieron autodenominarse). Los docentes mostraron bastante interés por trabajar con «The Wire» como texto, pero se sentían más cómodos ante un discurso de valor cultural y más distante de la forma (televisión). A pesar de que la adquisición del capital cultural estaba próximo a sus homólogos mediáticos, la representación del texto en sus vidas reales fue menos instintiva. Los jóvenes trabajadores parecían tener más en juego que los docentes del ámbito de los medios (para los cuales la realidad descrita está mediada a través de otras referencias mediáticas) y que los profesores de teatro, que confesaron no tener apenas experiencia directa en estos aspectos de la realidad social.

Para los jóvenes trabajadores la lectura preferida estaba aparentemente articulada a través de la experiencia del presente o de un futuro proyectado. Como consecuencia, había menos interés rodeando al texto, el arte en sí o sus objetivos. Para los estudiantes de educación había mucho en juego: su experiencia de vida y la proximidad a la realidad social representada estaba más cercana a la de los jóvenes trabajadores, pero su optimismo por el cambio hizo que sus respuestas fueran distintas a las del resto de grupos, incluyendo a los fans críticos on-line.

Para la audiencia, lo que resulta verdaderamente interesante de este estudio sobre «The Wire» es cómo los métodos de investigación permitieron un trabajo más experimental y reflexivo con la gente. Las razones por las cuales se aprecian estos matices en los datos obtenidos de cada grupo no son solo producto del contexto de la práctica social educativa, sino también de los propios métodos de investigación, diferentes para cada grupo. La investigación en el campo de la alfabetización crítica debería por tanto adoptar esta «combinación etnográfica» para lograr la transición del texto a nuevas formas de exploración que indaguen en cómo los individuos, inmersos en la cultura, atribuyen significado a los medios.

## 5. Debate

Jenkins (Berger & McDougall, 2011) llama nuestra atención sobre un nuevo tipo de relación entre los usuarios y los medios: representa una cultura fundamentalmente distinta de aquella en la que la producción mediática y la circulación están totalmente profesionalizadas. En muchos casos observamos lo que los teóricos de la educación denominan como «participación periférica legítima», consecuencia de observar cómo se genera cultura, reconociendo que se puede formar parte y participar del proceso cuando se está preparado (Berger & McDougall, 2011: in press).

Jenkins se basa en el trabajo de Lave y Wenger (1991), donde se observa el proceso mediante el cual los individuos pasan de la participación periférica en el aprendizaje social a la participación plena. Con esta analogía podemos desarrollar un modelo de aprendizaje social con el que los estudiantes, a través de su participación en los medios de educación social, progresan desde la periferia a la práctica plena. De esta forma, dejamos de considerar a la audiencia como un mero objeto de estudio, y tampoco nos centramos en la reflexión de nuestro comportamiento como audiencia. En lugar de eso, concebimos la participación plena en esa cultura como el resultado clave del aprendizaje. Esta participación total ('situacionalidad' en términos de Lave and Wenger) conduce a la creación de significado y a la articulación de la identidad, aprendiendo a articular en cultura, a través y con los medios, en lugar de aprender a partir de las articulaciones de otros (productores de élite, textos canonizados o fans legítimos). Una vez más, es el supuesto de los medios el que nos ha denegado la oportunidad de ser críticos, bien a través de la imposición de modelos distributivos de capital social y comercial o a través de la modalidad vocacional, forzados a trabajar en determinadas líneas para lograr acceso. El término medio será una comunidad de práctica en la que los textos, intercambios y eventos se produzcan en la práctica ignorando los medios.

No obstante, puede ser que este tipo de participación periférica haya existido desde siempre como característica de nuestra implicación con la cultura y la mediación, y que hayan sido los medios digitales los encargados de hacerla visible. En este sentido y hasta

ahora podemos apreciar en el dominio público atribuciones de significado, afinidad y creatividad, pero si queremos encontrar nuevas formas de alfabetización crítica en este contexto, precisamos de un nuevo tipo de pedagogía, la pedagogía del inexperto. Haciendo uso de la terminología de Lave y Wenger, el aprendizaje que queremos no está determinado por destrezas, sino por el hecho de que sean los propios estudiantes quienes teoricen sobre su propia cultura. La enseñanza de la alfabetización crítica ha de facilitar el dominio en un metalenguaje que dé voz a la negociación reflexiva de la identidad, una dimensión más de la «alfabetización cultural».

A través de esa pedagogía del inexperto podemos extraer posiciones alternativas para estudiantes y profesores del ámbito de la alfabetización crítica, basados

**Un enfoque multimodelo o «transmediático» no ayudaría mucho por y en sí mismo a la hora de cuestionar esta meta-narrativa de creación de sentido que comprende texto, lector, autor y a la lectura en particular, presentándolos como conceptos unidos, estables, fijos y determinados, contribuyendo a la creación de significado y tomando caminos obvios y predecibles.**

en modelos de prácticas educativas post estructuralistas, pero adaptándolas a un ambiente contemporáneo en el que proponemos que se prioricen las formas más ordinarias y comunes del contexto y la naturaleza social de las relaciones textuales. La aparente paradoja del profesor inexperto está dirigida a comunicar un cambio en la profesionalización del docente, pasando de la orientación hacia un modelo de dominio sobre el contenido especializado, y hacia un modelo etnográfico co-constructivista de conocimiento que tome como eje principal al objeto textual entendido como una ficción de la textualización en la cual se indizan modelos de lectura y de la cual emergen las herramientas tradicionales de alfabetización crítica.

El modelo de práctica que se propone se basa en un modelo de lectura que explora la creación de significado como categoría. En lugar de aclarar cuestiones sobre el género, la narrativa, el contenido o el autor, la práctica consiste en cuestionar cómo se aprende esa

creación de significado, cuántos tipos hay, qué es exactamente, para qué sirve, qué implica el dominio de la misma y qué tipo de proceso de creación de significado se lleva a cabo en cada contexto. Este enfoque afirma como primario el principio de la constructividad de la lectura –y atribución del significado– en el contexto de la práctica cultural, al tiempo que deja constancia del posicionamiento y el arraigo de la entidad individual en relaciones sociales a escala más amplia. Couldry (2000) se centra en las trayectorias de agentes individuales negociando «campos textuales» en un «medio totalmente textual», y esto ofrece un nuevo enfoque para el tipo de trabajo de exploración que invierte la dinámica tradicional de investigación, pasando del enfoque en el texto al enfoque en los individuos, sin caer en la idea de masas. Lectores en contextos reales, que Hills (2005: 29) reconoce como «agentes textualizados que conceden importancia a los textos permitiendo la aparición de nuevos grupos sociales derivados de los mismos».

Podemos apreciar que una pedagogía crítica fundada sobre estas ideas puede resultar muy distinta al tipo de análisis textual y a los modelos de investigación de la audiencia a los que estamos habituados, puesto que principalmente está orientada hacia el proceso en lugar de hacia el contenido. De esta forma, el enfoque del estudio no es el texto en sí, sino el seguimiento y el análisis de los campos textuales, las elecciones del individuo ante un sinfín de textos, y los patrones comunes en sus selecciones. El trabajo del docente en esta versión de la práctica textual es promover investigaciones etnográficas que permitan a los jóvenes leer «historias textualizadas de sus vidas» (Kehler & Greig, 2005: 367). Esto es lo que nosotros entendemos por alfabetización crítica en los medios. Se trata de un concepto alejado de las competencias clave enunciadas por el OFCOM, de la seguridad en Internet y la alfabetización digital y resistente al determinismo tecnológico y a la oposición de los planteamientos, el enfoque de los «Media Studies 2.0», y sus escépticos defensores. Es un concepto resistente fundamentalmente más crítico –en su camino hacia el ser con otros y con los medios– que el determinismo lingüístico de la multimodalidad.

Para Gee y Hayes (2011), el efecto más destacado de los medios digitales es la ruptura de las restricciones en el campo de la alfabetización, que al fin y al cabo es la vía de acceso a los medios de producción del conocimiento. Las implicaciones que tiene esto sobre la pedagogía son evidentes, y hacen referencia a las barreras entre el experto y el estudiante, entre el autor profesional, periodista o productor y el amateur o aprendiz. Realizar este tipo de práctica pedagógica re-

quiere un modelo docente distinto, y se necesita por tanto una lectura renovada de la identidad del profesor para aceptar la conciencia y la inexperiencia en los campos textuales de los estudiantes y en los procesos a través de los cuales ellos mismos dan sentido a los textos. El papel del docente en esta dinámica es facilitar y armar el relato auto-etnográfico de los estudiantes, y aceptar y apoyar los espacios de aprendizaje desconocidos e inexplorados que puedan surgir; espacios de aprendizaje que, afirmamos, están cargados de posibilidades productivas.

En otros términos, a pesar de la polémica sobre el acceso, la participación, las posibilidades y lo que realmente ocurre con la alfabetización en los nuevos contextos mediáticos, existe un deseo común a todos los educadores: encontrar el modo de desarrollar la alfabetización crítica en los medios en este mismo momento, inmersos de este paisaje de continuos cambios. Esta pedagogía de la inexperiencia no es nueva, pero nos planteamos expandir ideas que ya existen sobre la construcción compartida del conocimiento con elementos de «desescolarización».

No obstante, la observación de que las categorías exclusivas de profesor/estudiante no deben cuestionarse mientras no se cuestionen también las de medios/audiencia es –esperamos– una observación más cauta, sutil y crítica que aquella de los Medios 2.0. El cambio en las prácticas actuales constituye el foco central de nuestro análisis. El proyecto incompleto de la alfabetización crítica puede resurgir a partir de la formulación de nuevas reglas y microestrategias de aprendizaje que traten la experiencia textual –y no únicamente a los medios– como parte de la creación de nuestro propio sentido, y cómo crearlo juntos.

### Notas

<sup>1</sup> Referido a libro de Leavis y Thompson (1933) en el inicio de la educación para los medios. Masterman se refiere a esta obra en su libro «Teaching the Media» (1985), señalando a Leavis dentro de la corriente de los que veían a los productos mediáticos como una amenaza a la «auténtica cultura». La postura «leavisista» es sinónimo de elitista y defiende la calidad de unos productos culturales indiscutibles frente a la cultura popular. [Nota del traductor].

### Referencias

- BENNETT, P.; KENDALL, A. & MCDUGALL, J. (2011). *After the Media: Culture and Identity in the 21st Century*. London (UK): Routledge.
- BERGER, R. & MCDUGALL, J. (2011). Apologies for Cross-posting: a Keynote Exchange (interview with Henry Jenkins). *Media Education Research Journal* (02-01-2011).
- BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London (UK): Taylor & Francis.
- BOURDIEU, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London (UK): Routledge.

- BUCKINGHAM, D. (2010). The Future of Media Literacy in the Digital Age: Same Challenges for Policy and Practice. *Media Education Journal*, 47; 3-10.
- BUCKINGHAM, D. (2011). *Keynote Address: Breaking Barriers*. AMES Conference, Dundee (UK), (14.4.11).
- BUTLER, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. London (UK): Routledge.
- COLLINS, J. (2010). *Bring on the Books for Everybody: How Literary Culture Became Popular Culture*. London (UK): Duke University Press.
- COULDRY, N. (2000). *Inside Culture: Re-imagining the Method of Cultural Studies*. London (UK): Sage.
- GAUNTLETT, D. (2002). *Media, Gender and Identity: an Introduction*. London (UK): Routledge.
- GEE, J. & HAYES, E. (2011). *Learning and Language in the Digital Age*. London (UK): Routledge.
- HILLS, M. (2005). *How to do Things with Cultural Theory*. London (UK): Hodder Arnold.
- INSTRELL, R. (2011). Breaking Barriers: Multimodal and Media Literacy in the Curriculum for Excellence. *Media Education Journal*, 49; 4-11.
- KEHLER, M. & GREIG, C. (2005). Reading Masculinities: Exploring the Socially Literate Practices of High School Young Men. *International Journal of Inclusive Education*, 9; 4; 351-370.
- KENDALL, A. & MCDUGALL, J. (2009). Just Gaming: on Being Differently Literate. *Eludamos: Journal for Computer Game Culture*, 3; 2; 245-260.
- KENDALL, A. & MCDUGALL, J. (2011). Different Spaces, Same Old Stories? on Being a Reader in the Richard and Judy Book Club. In COUSINS, H. & RAMONE, J. (Eds.). *The Richard and Judy Book Club Reader*. London (UK): Ashgate.
- LAUGHEY, D. (2011). Media Studies 1.0: Back to Basics. 3D, 16; 13-15.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated Learning: legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEAVIS, F.R. & THOMPSON, D. (1933). *Culture Environment*. London: Chatto and Windus.
- LYOTARD, J. & THEBAUD, J. (1985). *Just Gaming*. Minneapolis, MN: Minnesota University Press.
- MACLURE, M. (2006). Entertaining Doubts: on Frivolity as Resistance. In SATTERTHWAITE, J.; MARTIN, W. & ROBERTS, L. (Eds.). *Discourse, Resistance and Identity Formation*. London (UK): Trentham.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia.
- MCDUGALL, J. (2010). Wiring the Audience. *Participations* 7, 1; 73-101.
- MERRIN, W. (2008). *Media Studies 2.0* (twopointzeroforum.blogspot.com) (20-06-11).
- MORLEY, D. (1980). *The «Nationwide» Audience: Structure and Decoding*. London (UK): BFI.
- MURPHY, D. (2010). Euromeduc: the Second Congress of Media Education Practitioners. *Media Education Journal*, 47; 23-27.
- NAUGHTON, J. (2010). Everything You Ever Needed to Know about the Internet. *The Observer* (www.guardian.co.uk/technology/2010/jun/20/internet-everything-needed-to-know) (20-06-11).
- TYNER, K. (1999). *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. London (UK): Routledge.





● Alfonso Gutiérrez y Kathleen Tyner  
Segovia (España) y Austin (Estados Unidos)

Recibido: 04-07-2011 / Revisado: 18-07-2011  
Aceptado: 12-09-2011 / Publicado: 01-03-2012

<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>

# Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital

Media Education, Media Literacy and Digital Competence

## RESUMEN

El presente trabajo aborda las posibles relaciones entre educación y medios en la sociedad actual, y el papel que le corresponde a la educación formal tanto en la integración curricular de los medios como en la alfabetización digital necesaria para el siglo XXI. Se parte de distintas concepciones y enfoques que en las últimas décadas han predominado en el estudio de los medios y en la educación y alfabetización mediáticas en el panorama internacional; se intentan subsanar algunos problemas terminológicos derivados de la riqueza idiomática del mundo global e intercultural en el que nos movemos; se buscan posturas integradoras y se propone una alfabetización para el siglo XXI que se caracteriza por ser mediática, digital, multimodal, crítica y funcional. Se analizan posibles interpretaciones de educación mediática y competencia digital prestando especial atención al actual marco normativo europeo y se advierte de dos posibles peligros: reducir la educación mediática al desarrollo de la competencia digital, y reducir la competencia digital a su dimensión más tecnológica e instrumental: centrarse en los conocimientos técnicos, en los procedimientos de uso y manejo de dispositivos y programas, olvidando las actitudes y los valores. Para evitar el reduccionismo y el sesgo tecnológico se recomienda recuperar para el desarrollo de la alfabetización mediática y de la competencia digital los enfoques más críticos e ideológicos de la educación para los medios.

## ABSTRACT

This article addresses some possible relationship between education and media in contemporary society and explores the role that formal education should play in both the integration of media in the curriculum and the digital literacy skills necessary for the 21<sup>st</sup> century. The authors discuss here different theories and approaches that have dominated international media studies, media education and media literacy in recent decades. Confusion and misunderstandings in terminology for contemporary literacy in a complex, global and intercultural environment are explored and the authors present some inclusive categories for 21<sup>st</sup> century literacy such as media literacy, digital, multimodal, critical and functional. Interpretations of media literacy and digital competencies are discussed with particular emphasis on the current European regulatory framework. The authors warn that reductionist interpretations that focus on applied technical competencies with devices, hardware and software have the potential to severely limit media literacy education. Instead, the authors stress critical approaches as central to media literacy. In addition to technical competency, the authors highlight the need to include a broader and deeper analysis of the social uses, attitudes, and values associated with new media tools, texts and practices.

## PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Medios, educación, alfabetización digital, alfabetización mediática, competencia digital, educación mediática.  
Media, education, literacy, digital, media literacy, digital competence, media education.

◆ Dr. Alfonso Gutiérrez Martín es Profesor Titular de la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid) ([alfguti@pdg.uva.es](mailto:alfguti@pdg.uva.es)).

◆ Kathleen Tyner es Profesora Asociada en el Departamento de Radio, Televisión y Cine de la Universidad de Texas en Austin (Estados Unidos) ([kttyner@mail.utexas.edu](mailto:kttyner@mail.utexas.edu)).

## 1. Introducción

Tal vez el sector de nuestra sociedad que mayor cambio ha experimentado en las últimas décadas, y que más cambio ha generado en otros sectores, ha sido el de las tecnologías de la información y comunicación. Independientemente de los efectos de la tecnología de la información en el mundo contemporáneo, de los cambios sociales, económicos y políticos que se han producido a gran escala en torno al desarrollo tecnológico, es un hecho evidente e incuestionable la omnipresencia de los dispositivos multimedia en nuestra vida diaria. En el caso concreto de las generaciones más jóvenes, esta omnipresencia va acompañada del interés que los nuevos medios y los nuevos modos de aproximación a la información suscitan entre los usuarios.

La educación, como preparación básica para la vida, no puede pasar por alto ni el entorno donde se desarrolla y que, lógicamente, la condiciona, ni tampoco el modelo cultural y social que pretende conseguir. La evolución de la educación en esta sociedad tan cambiante en la que vivimos y para la que debemos preparar, no ha seguido el ritmo del cambio social. Podríamos, por tanto, decir que nuestros sistemas educativos siguen capacitando a los estudiantes para desarrollarse como personas y ciudadanos en una sociedad que ya no existe. Entre las principales características de la sociedad global de comienzos del siglo XXI podríamos destacar la multiculturalidad, la digitalización de la información y la importancia de las redes sociales. Ninguno de estos aspectos se aborda suficientemente en nuestras aulas.

Suele valorarse el retraso tecnológico de la educación formal con respecto a la vida fuera de las aulas, comparando el número y el tipo de dispositivos presentes en la vida del alumno dentro y fuera de la escuela. Se critica frecuentemente que nuestros jóvenes tengan que desconectar no solo su teléfono móvil para entrar en las aulas, sino también sus formas habituales de trabajar con la información y sus propios intereses culturales. Se habla de esquizofrenia; de que los alumnos tienen que volver resignados al pasado al entrar a los centros educativos; de que aceptan la formación oficial como un mal menor, alejado de sus intereses y necesidades reales; de que los niños y jóvenes se acostumbren a vivir en dos mundos paralelos (sociedad y escuela) entre los que apenas se preocupan en buscar alguna relación.

Desde nuestro punto de vista, lo más peligroso del desfase de la educación formal con respecto a la sociedad en general no es la cantidad de aparatos o «gadgets» de uso habitual entre los jóvenes que no solo no

han llegado a las aulas, sino que están prohibidos en los centros educativos. Lo más preocupante sería que la escolaridad obligatoria no cumpliera su función básica de alfabetizar, entendida ésta como preparación para la vida en la sociedad digital. Nos referimos a una alfabetización crítica, dignificante y liberadora, no a una capacitación como usuario de cualquier nuevo dispositivo que vaya surgiendo. Para una alfabetización puramente instrumental y tecnológica no es imprescindible la escuela. Es más, actualmente estas destrezas básicas de manejo de tecnología se adquieren en su mayor parte en entornos no escolares. La escuela, sin embargo, la educación formal, sí es imprescindible para que no se confunda esta capacitación tecnológica con la necesaria alfabetización digital y mediática para la sociedad del siglo XXI a la que aquí nos referimos. La educación mediática o la alfabetización digital no pueden convertirse en un medio para crear consumidores y usuarios de tecnología, ni puede depender en modo alguno de los intereses comerciales de las empresas dominantes en cada momento.

Aunque el niño entra en contacto con los medios antes de ir a la escuela y adquiere una alfabetización informal básica, el principal ámbito de la alfabetización digital debe ser la educación formal, pero no una educación formal endogámica centrada en capacitar al individuo para aprobar unas asignaturas y pasar al curso siguiente, sino una educación desde la escuela para la vida, una educación básica que tenga además en cuenta tanto las destrezas ya adquiridas y la alfabetización informal de los alumnos, como el potencial educativo de las TIC en la vida de los niños fuera de la escuela.

Desde hace ya algunos años venimos señalando la necesidad de revisar el concepto, contenidos y objetivos de «alfabetización», que, en los comienzos del siglo XXI, habrá de ser digital, multimodal y mediática. En anteriores propuestas (Tyner, 1998; Gutiérrez, 2003) planteábamos la alfabetización digital o alfabetización mediática como preparación básica en la Era de la Información. Así se ha venido poniendo de manifiesto en estos últimos años, en los que la idea básica de una capacitación cada vez más necesaria para los nuevos tiempos se ha traducido en conceptos como educación para los medios, alfabetización audiovisual, digital, multimodal, alfabetización mediática, informacional, competencia digital, etc.

## 2. El proceso de integración curricular de los medios

El uso de los medios y las TIC como recursos didácticos, como herramienta para favorecer la ense-

ñanza de los contenidos curriculares, y casi siempre en manos del profesor, suele ser el primer paso de integración de este medio en el desarrollo curricular de los centros educativos. La tecnología educativa, si nos referimos específicamente a las tecnologías de la información y la comunicación, data de los comienzos del siglo XX, cuando se utilizaron las primeras películas educativas. Desde entonces hasta las nuevas pizarras digitales, se han venido cantando las ventajas (más que los posibles inconvenientes) de cada nuevo dispositivo que pudiera tener alguna aplicación didáctica.

Dada la importancia de medios como la televisión, videojuegos o Internet en la educación informal de los niños y jóvenes, sería impensable que la escuela permaneciese ajena a la influencia de los medios. En los centros educativos, además de estudiar y aprender «con» los medios y las TIC, pronto se vio necesario estudiar y analizar el mundo de las nuevas tecnologías, la televisión y otros medios de comunicación. La integración curricular de los medios como objeto de estudio y análisis crítico da lugar, sobre todo en el mundo anglosajón, a una nueva asignatura: «media studies». En ella se abordan contenidos de los medios de masas, los procesos de producción y su influencia en la sociedad, y se hace desde el campo de las ciencias sociales y las humanidades. Ahora más que nunca es necesario aclarar este enfoque ya que, con la llegada de la tecnología digital, el estudio de los medios se limita en algunos casos al estudio de su funcionamiento y manejo. A veces, desde planteamientos puramente tecnológicos, incluso se confunde la educación para los medios con la capacitación técnica para el uso de las TIC, de las redes de ordenadores, plataformas virtuales, redes sociales y de distintos dispositivos de edición de vídeo, texto e imagen, etc. Esta preparación técnica de los usuarios de medios también ha sido denominada por algunos autores como «alfabetización digital».

La dicotomía educar «con» medios / educar «so-

bre» los medios se ha mantenido en las instituciones educativas con predominio casi siempre de la primera. Mientras que la tecnología educativa se ha incluido, al menos teóricamente, en los planes de formación del profesorado, el estudio de los medios y la educación para los medios ha venido luchando sin demasiado éxito por hacerse un hueco en los currícula de la enseñanza obligatoria en distintos países. No olvidemos que en torno a la integración curricular de los medios como recursos siempre han existido más intereses co-

**Tal vez la brillantez y fascinación de los nuevos medios nos impidan ver los fines que la educación para los medios comparte con la educación en general sobre la formación integral de la persona; tal vez las expectativas creadas por el discurso tecnológico en torno a las TIC como solución a nuestros problemas sociales nos exija una desmitificación previa a cualquier otro planteamiento de uso e integración; tal vez en nuestra sociedad neoliberal la idea de mercado convierta la educación para los medios en una capacitación para generar riqueza consumiendo y produciendo información;... Tal vez, o seguramente, si este es el caso, resulte ahora más necesario que nunca recuperar los enfoques más críticos e ideológicos de la educación para los medios para el desarrollo de la alfabetización mediática y la competencia digital.**

merciales que los asociados a la educación para los medios. También es cierto que la incorporación sin más de tecnología a las aulas, principal interés de los comerciantes, no supone su integración curricular.

Nos hemos referido anteriormente a «media studies», que se constituye como una asignatura independiente en los currícula de educación secundaria de los países anglosajones, pero el estudio de los medios en la educación obligatoria no se limita a esta asignatura, sino que también se considera la educación para los medios como parte de otras asignaturas y como materia transversal. La educación para los medios o educa-

ción mediática estaba centrada el pasado siglo en la recepción crítica de los tradicionales medios de comunicación de masas. Una de las definiciones más extendidas y que mejor recoge el enfoque dominante de finales del siglo XX es la que nos propuso en su día el Ministerio de Educación de Ontario (Canadá): «Con la alfabetización mediática se pretende que los estudiantes desarrollen una comprensión razonada y crítica de la naturaleza de los medios de comunicación de masas, de las técnicas que utilizan, y de los efectos que estas técnicas producen. Más en concreto, se trata de una educación que se propone incrementar la comprensión y el disfrute de los alumnos al estudiar cómo funcionan los medios, cómo crean significado, cómo

nologías de la información y la comunicación, modificaron sustancialmente los medios y la relación del usuario con la información, lo que lógicamente ha dado lugar a nuevos enfoques de la educación mediática. No se trata ya de educar como receptores de prensa radio y televisión, sino de capacitar para un uso crítico de TIC (dispositivos móviles de todo tipo, Internet, videojuegos, redes sociales, WebTV, pantallas digitales interactivas, comunidades virtuales, etc.).

Desde que Gilster (1997) popularizase el concepto de «alfabetización digital» (digital literacy), han ido apareciendo otros muchos términos para designar esta preparación básica para la sociedad digital: Multialfabetizaciones (Multiliteracies) (Cope & Kalantzis, 2000;

Kress, 2000; Jenkins et al., 2006; Cope & Kalantzis, 2009; Robinson, 2010); alfabetización multimedia (Multimedia Literacy) (The New Media Consortium, 2005); nuevas alfabetizaciones (New Literacies) (Jenkins & al., 2006), (Dussel, 2010); alfabetización mediática e informacional (Media and Information Literacy) UNESCO (2008: 6); educación para la alfabetización mediática (Media Literacy Education) (Alliance of Civilizations: [www.aocmedialiteracy.org](http://www.aocmedialiteracy.org)).

Aunque no es nuestra intención entrar aquí en una discusión terminológica, sí consideramos conveniente, por una

**Las cinco posibles competencias básicas en las que, según la UNESCO, se centra la alfabetización mediática e informacional –comprensión, pensamiento crítico, creatividad, conciencia intercultural y ciudadanía– pueden ser dignas herederas de los aspectos clave de la educación para los medios del siglo pasado. Estas competencias estarían más relacionadas con la «competencia social y ciudadana» o con la «competencia cultural y artística» que con «el tratamiento de la información y competencia digital».**

están organizados y cómo construyen su propia realidad. La alfabetización mediática tiene también como objetivo desarrollar en los estudiantes la capacidad de crear productos mediáticos» (Media Literacy Resource Guide, Ministry of Education Ontario, 1989).

Son muchos los autores e investigadores que a lo largo de las tres últimas décadas nos han ofrecido distintas visiones y enfoques de la educación para los medios y la alfabetización mediática, y que, obviamente, no podemos incluir aquí. Remitimos al lector a Aparici (1996) para ver una interesante muestra de autores de finales del siglo pasado. Más recientes, e igualmente ilustrativos, son los dos monográficos que la revista «Comunicar» ha dedicado a la educación para los medios y la alfabetización mediática (Comunicar, 2007; 2009)

La digitalización, y la expansión de las nuevas tec-

parte, poner de manifiesto nuestras reticencias a hablar de diferentes alfabetizaciones relacionadas con los medios y TIC (alfabetización informacional, multimodal, multimedia, digital, audiovisual, mediática...). Por otra parte, nos parece pertinente hacer algunas aclaraciones terminológicas que vemos necesarias en entornos académicos bilingües (español-inglés) o multilingües, como es la revista «Comunicar» donde aparece este artículo.

Grizzle (2011) aborda este problema terminológico y distingue dos tendencias básicas derivadas de las relaciones entre dos campos convergentes: «alfabetización mediática» y «alfabetización informacional». Según una de estas escuelas de pensamiento la alfabetización informacional es más amplia e incluiría a la mediática, mientras que, según la otra, la alfabetización informacional no es más que una parte de la alfa-

betización mediática. Con su término «alfabetización mediática e informacional» (Media and information literacy) la UNESCO (2008: 6) trata de integrar ambos enfoques, y considera la alfabetización mediática e informacional como un compendio de destrezas, competencias y actitudes que niños, jóvenes y ciudadanos en general han de desarrollar.

Defendemos la postura integradora de la UNESCO ya que la consideración de distintas «alfabetizaciones» se traduce con demasiada frecuencia en la competencia y la lucha entre unas y otras por un espacio en el currículo escolar. Se ponen de manifiesto las diferencias para defender la especificidad de cada término y se olvida el fin común de la formación integral.

Somos más partidarios de considerar estas «alfabetizaciones» o «multialfabetizaciones» como diferentes características o dimensiones, complementarias entre sí, de una alfabetización múltiple y global. En lugar de hablar de «nuevas alfabetizaciones», podría resultar más conveniente hablar de nuevas dimensiones de la alfabetización. Así la alfabetización necesaria para el siglo XXI habrá de ser necesariamente «mediática» – dada la importancia de los medios hoy en día–, «digital» –ya que la mayor parte de la información que se maneja está digitalizada–, y multimodal –por la convergencia de texto, sonido, imagen, vídeo, animación–.

Cuando aquí hablamos de alfabetización, en español, entendemos ésta como un proceso, similar al de educar, enseñar o instruir, más que como un resultado. Si consideramos necesario hacer esta aclaración terminológica es porque en inglés, según el diccionario de Merriam-Webster's Collegiate ([www.m-w.com/cgi-bin/dictionary](http://www.m-w.com/cgi-bin/dictionary)), literacy is «the quality or state of being literate». Es decir, se concibe más como una competencia, resultado de un proceso como la educación: «La educación mediática, por lo tanto, es el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre los medios; la alfabetización mediática es el resultado: el conocimiento y las destrezas que los alumnos adquieren (Buckingham, 2003: 4). Aunque en el diccionario de la RAE ([www.rae.es/rae.html](http://www.rae.es/rae.html)) también se define alfabetización como «acción y efecto de alfabetizar», cuando hablamos de alfabetización mediática, por ejemplo, solemos referirnos más a un proceso, a la acción, que a un resultado. Recientemente la RAE ha incorporado el término «alfabetismo» como el «conocimiento básico de la lectura y la escritura» (en oposición a «analfabetismo»), que estaría más próximo al concepto inglés de «literacy». Expresiones como «education for media literacy» o «media literacy education», que nos encontramos habitualmente traducidas al español, solo pueden entenderse si tenemos en cuenta estos matices.

La alfabetización –entendida como educación básica– que habría de ser mediática, digital y multimodal, y que aquí proponemos, tendría además otras características básicas, y no precisamente nuevas, que no podemos pasar por alto:

- Alfabetización crítica. Algunos de los autores que hablan de nuevas alfabetizaciones, sobre todo aquéllos más centrados en los nuevos dispositivos digitales que en el desarrollo integral de las personas, parecen olvidar los enfoques más críticos de la educación para los medios en las pasadas décadas. Como señala Gutiérrez (2008) los principios básicos de una educación crítica para los medios de masas tradicionales son perfectamente aplicables, y deben de ser aplicados, a la educación de los individuos para un uso responsable de los nuevos medios.

- Alfabetización funcional en el sentido que ya le diera la UNESCO en 1970: «La alfabetización funcional se distingue de la tradicional en que no se trata de una acción aislada, distinta, ni siquiera de un fin en sí, sino que permite considerar al analfabeto como individuo o como miembro de un grupo, en función de un medio dado y de una perspectiva de desarrollo» (UNESCO, 1970: 9). En posteriores documentos se precisaba el carácter social y la contribución al bien común de la alfabetización: «La alfabetización funcional se refiere a aquellas personas que pueden realizar todas las actividades necesarias para el funcionamiento eficaz de su grupo y comunidad, y que además le permite continuar usando la lectura, la escritura y el cálculo para su propio desarrollo y el de su comunidad». (UNESCO, 1986).

Si en esta frase entendemos la lectura y escritura como la capacidad de codificar y decodificar mensajes en distintos lenguajes y soportes, su contenido es perfectamente aplicable a lo que a lo largo de estas páginas denominamos «alfabetización mediática». Si el concepto de «comunidad» al que se refiere la UNESCO en 1986, lo interpretáramos desde la sociedad global en la que hoy día nos encontramos, podríamos decir que la alfabetización, al ser mediática, es también social y universal, como los propios medios.

### 3. Alfabetización mediática y competencia digital

Aunque el término «alfabetización» va en sus orígenes muy ligado al código verbal escrito, puede ahora ser considerado, en su sentido más general, como una preparación básica para la vida, capacitación que ha existido incluso antes de que se acuñasen los términos alfabetización y alfabetismo. La generalización del texto impreso en un momento dado hizo que la capacidad lectora se incluyese entre esa preparación básica

y después de la competencia de decodificar textos escritos aparece también como necesaria la de producirlos. Desde la segunda mitad del siglo pasado, esa formación básica o alfabetización debía incluir también la decodificación del lenguaje audiovisual. En la actualidad el desarrollo de las TIC ha dado lugar a nuevas formas de codificar la información y estructurar el conocimiento. La alfabetización, por lo tanto, es un término vivo y en continua evolución. Sus características dependen de las competencias básicas necesarias para afrontar con dignidad la vida en cada época. Como ya hemos señalado, la alfabetización del siglo XXI ha de ser mediática, digital, multimodal, crítica y funcional.

En diciembre de 2009 la Eurocámara aprobó la introducción de una asignatura de «Educación mediática» (expresión que ha venido a sustituir a «educación para los medios» en nuestro idioma). Se recomienda que esta asignatura forme parte de los planes de estudio en todos los niveles de educación escolar. En el informe aprobado por el pleno, los diputados también subrayan la necesidad de mejorar las infraestructuras en las escuelas para que todos los niños tengan acceso a Internet y proponen impulsar la alfabetización mediática de los adultos, quienes influyen en los hábitos de utilización de los medios desarrollados por los niños. En el citado informe se aclara que «la alfabetización mediática implica la capacidad de comprender y valorar críticamente los diversos aspectos de los distintos medios de comunicación, consiguiendo filtrar certeramente la información recibida a través del torrente de datos e imágenes. Desarrollar dicha capacidad es fundamental para aprovechar las oportunidades que la actual era digital ofrece» (Nota de prensa en [www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?language=es&type=IM-PRESS&reference=20081216-IPR44614](http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?language=es&type=IM-PRESS&reference=20081216-IPR44614)).

Tan sospechoso como novedoso resulta que el texto aprobado recomiende «que la educación mediática informe sobre los aspectos de los derechos de autor que implica el uso de los medios y sobre la importancia de respetar los derechos de propiedad intelectual». Este aspecto parece responder más a los intereses económicos de quienes comercializan los contenidos que a las necesidades educativas de quienes han de consumirlos. Aunque la Eurocámara recomienda también la elaboración de productos mediáticos con la participación de alumnos y profesores como medida de formación práctica, se echan de menos en la explicación del concepto de educación mediática referencias explícitas a la creación de productos multimedia, al conocimiento compartido, la cultura libre, a la licen-

cia Creative Commons o cualquier otra licencia libre; algo que es difícil de comprender en la Sociedad 2.0, donde la mayor parte de la información presente en Internet ha sido generada por los propios usuarios o «prosumers».

Más acertada y prudente nos parece la definición que la UNESCO (2008: 6) da a la «alfabetización mediática e informacional», a la que anteriormente nos referíamos: la capacidad de pensamiento crítico para recibir y elaborar productos mediáticos. Esto implica conocimiento de los valores personales y sociales y de las responsabilidades derivadas del uso ético de la información, así como la participación en el diálogo cultural y la preservación de la autonomía en un contexto con posibles y difícilmente detectables amenazas a dicha autonomía. La alfabetización mediática e informacional se centran en cinco posibles competencias básicas, a las que nos referimos como las «5Cs: comprensión, pensamiento crítico, creatividad, consciencia intercultural y ciudadanía» (comprehension, critical thinking, creativity, cross-cultural awareness and citizenship).

En la alfabetización de nuestra era, en este modelo de educación integral que proponemos para el nuevo milenio, atención especial merece lo que se ha dado en llamar «competencia digital», que viene a unirse al maremágnum terminológico y que en nuestra opinión estaría más cerca del término inglés «digital literacy» que lo está «alfabetización digital» (traducción habitual al español). Desde la última década del siglo XX se viene hablando del aprendizaje basado en competencias, lo que se ha convertido ya en lenguaje oficial de las autoridades educativas europeas. La Comisión Europea de Educación ha establecido unas competencias clave o destrezas básicas necesarias para el aprendizaje de las personas a lo largo de la vida y ha animado a los estados miembros a dirigir sus políticas educativas en esta dirección. En este contexto, España a través de la Ley Orgánica de Educación, pasa a considerar las competencias básicas como una meta educativa básica en la escolarización obligatoria.

En el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, se contemplan ocho competencias básicas.

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.

- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

La competencia número 4, que aquí nos interesa especialmente, consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. Está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.

La consideración del tratamiento de la información y competencia digital como una de las competencias clave –que, según la Comisión de las Comunidades Europeas, «son aquéllas en las que se sustentan la realización personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo»– parece ser un claro reconocimiento de la importancia de la dimensión digital o mediática de una nueva alfabetización. Sin duda lo es, pero interpretaciones restrictivas y sesgadas de esta competencia, que las hay, pueden dar al traste con la alfabetización crítica que aquí proponemos para esta sociedad de la información. Si nos preocupamos más en fijar las diferencias entre «educación mediática» y «competencia digital» que en procurar su convergencia, terminaremos dividiendo esfuerzos e incluso generando enfrentamientos.

Hemos apuntado anteriormente que el gran desa-

rollo de las TIC puede, paradójicamente, estar perjudicando a la alfabetización y educación mediáticas, ya que el constante cambio en los dispositivos digitales puede desviarnos, más o menos inconscientemente, hacia enfoques más tecnológicos y descriptivos de la educación para los medios o educación mediática, centrados en el uso y el manejo de aparatos. Del mismo modo, la importancia y relevancia que parece darse ahora a la «competencia digital», asociada a menudo a la tecnología educativa, puede ir en detrimento de la merecida atención que ha de prestarse también a otros aspectos de la alfabetización mediática.

Buckingham (2011) analiza la confusión generada en torno a los conceptos «media literacy» y «digital literacy» (alfabetización mediática y alfabetización digital).

**Somos más partidarios de considerar estas «alfabetizaciones» o «multialfabetizaciones» como diferentes características o dimensiones, complementarias entre sí, de una alfabetización múltiple y global. En lugar de hablar de «nuevas alfabetizaciones», podría resultar más conveniente hablar de nuevas dimensiones de la alfabetización. Así la alfabetización necesaria para el siglo XXI habrá de ser necesariamente «mediática» –dada la importancia de los medios hoy en día–, «digital» –ya que la mayor parte de la información que se maneja está digitalizada–, y multimodal –por la convergencia de texto, sonido, imagen, vídeo, animación–.**

El significado que se atribuye a esta última suele ser más restringido y relacionado con la tecnología en sí, en la misma línea que lo que hemos considerado anteriormente «competencia digital». Según Buckingham, se está extendiendo una visión reduccionista de la alfabetización mediática, por la influencia de la tecnología digital y el modo en que las autoridades educativas plantean la integración curricular en los nuevos medios. Se priorizan los contenidos en torno al «saber cómo» utilizar la tecnología para el manejo de la información. Por otra parte, como también señala este autor, la alfabetización mediática aparece con frecuencia asociada a los peligros de Internet. Puede, por



tanto que los nuevos medios revivan viejos enfoques en la educación mediática. No olvidemos que una de las principales razones por las que se defendía la educación para los medios en las escuelas de los años ochenta, era la necesidad de proteger a los niños de la influencia negativa de la televisión y otros medios de comunicación. A menudo nos encontramos con este enfoque inoculador al hablar de Internet y los niños. Ojalá, como ya ocurriese en la última década del pasado siglo, el enfoque crítico, que entonces propugnaba Masterman (1985), se convierta en el predominante en la educación y alfabetización mediáticas del siglo XXI.

La alfabetización mediática, o mejor, la alfabetización (sin calificativo), por su actual condición de «mediática», debería abordar todos los aspectos, objetivos, contenidos, implicaciones, etc. relacionados con la presencia e importancia de los medios en nuestra sociedad. En cierto modo se trata de recordar los aspectos clave de los enfoques críticos de educación para los «viejos» medios de comunicación en la medida que sean aplicables a los nuevos medios. Considerar Internet, las redes sociales, los videojuegos, etc. como agentes educativos —o empresas de concienciación, según Masterman (1985)—; ser conscientes de que existen grandes intereses ideológicos y económicos en torno a las TIC; analizar el papel de las audiencias, usuarios, «prosumers»; observar los productos mediáticos como construcciones y representaciones de la realidad; etc. Las cinco posibles competencias básicas en las que, según la UNESCO, se centra la alfabetización mediática e informacional (comprensión, pensamiento crítico, creatividad, consciencia intercultural y ciudadanía) pueden ser dignas herederas de los aspectos clave de la educación para los medios del siglo pasado. Estas competencias estarían más relacionadas con la «competencia social y ciudadana» o con la «competencia cultural y artística» que con «el tratamiento de la información y competencia digital». Esta última es, sin duda, la más ligada a la alfabetización mediática, pero no podemos limitar la formación del ciudadano en medios al desarrollo de la competencia digital.

No nos gustaría finalizar este artículo sin advertir sobre dos riesgos o dos peligros que deberíamos a toda costa tratar de evitar:

- Reducir la educación mediática al desarrollo de la competencia digital.
- Reducir la competencia digital a su dimensión más tecnológica e instrumental: centrarse en los conocimientos técnicos, en los procedimientos de uso y manejo de dispositivos y programas, y olvidar las actitudes y los valores.

Tal vez el gran desarrollo de las TIC y el constante cambio en los dispositivos digitales nos desvíe —como ya hemos apuntado— hacia enfoques más tecnológicos y descriptivos centrados en el uso y el manejo de aparatos; tal vez la brillantez y fascinación de los nuevos medios nos impidan ver los fines que la educación para los medios comparte con la educación en general sobre la formación integral de la persona; tal vez las expectativas creadas por el discurso tecnológico en torno a las TIC como solución a nuestros problemas sociales nos exija una desmitificación previa a cualquier otro planteamiento de uso e integración; tal vez en nuestra sociedad neoliberal la idea de mercado convierta la educación para los medios en una capacitación para generar riqueza consumiendo y produciendo información... Tal vez, o seguramente, si este es el caso, resulte ahora más necesario que nunca recuperar los enfoques más críticos e ideológicos de la educación para los medios para el desarrollo de la alfabetización mediática y la competencia digital.

## Referencias

- APARICI, R. (Coord.) (1996). *La revolución de los medios audiovisuales: educación y nuevas tecnologías*. Madrid: De la Torre.
- BUCKINGHAM, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning, and Contemporary Culture*. Cambridge/Oxford: Polity Press-Blackwell Publishing.
- BUCKINGHAM, D. (2011). *Media Literacy: New Directions or Losing our Way? Manifesto for Media Education Symposium*. London: Royal Institute of British Architects (10-06-2011).
- COMUNICAR (Ed.) (2007). La educación en medios en Europa. *Comunicar*, 28.
- COMUNICAR (Ed.) (2009). Políticas de educación en medios: aportaciones y desafíos mundiales / Mapping Media Education Policies in the World. *Comunicar*, 32.
- COPE, B. & KALANTZIS, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- COPE, B. & KALANTZIS, M. (2009). *Multiliteracies: New Literacies, New Learning*. *Pedagogies. An International Journal*, 4, 3; 164-195.
- DUSSEL, I. (2010). *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela*. ([www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20\\_confDussel.pdf](http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf)) (29-05-2011)
- GILSTER, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley & Sons, Inc.
- GRIZZLE, A. (2011). Media & Information Literacy: The UNESCO Perspective. In *School 2.0. A global perspective*. *The Journal of Media Literacy*, 57; 1-2. ([www.journalofmedialiteracy.org/index.php/current-issue/133-media-a-information-literacy-the-unesco-perspective](http://www.journalofmedialiteracy.org/index.php/current-issue/133-media-a-information-literacy-the-unesco-perspective)) (29-05-2011).
- GUTIÉRREZ, A. (2003). *Alfabetización digital: Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- GUTIÉRREZ, A. (2008). Educar para los medios en la era digital / Media education in the digital age. *Comunicar*, 31, XVI; 451-456 (<http://dx.doi.org/10.3916/c31-2008-03-034>).
- JENKINS, H. & AL. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. ([www.newmedialiteracies.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf](http://www.newmedialiteracies.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf)) (29-06-2011).

- KRESS, G. (2000). Multimodality. In COPE, B. & KALANTZIS, M. (Eds). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- MASTERMAN, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia.
- ROBISON, A. (2010). New Media Literacies by Design. In TYNER, K. (Ed.). *Media Literacy. New Agendas in Communication*. New York & London: Routledge.
- THE NEW MEDIA CONSORTIUM (Ed.) (2005): *A Global Imperative. The Report of the 21<sup>st</sup> Century Literacy Summit*. NMC. (California).
- TYNER, K. (1998). *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. New Jersey: Lawrence Erlbaum and Associates.
- TYNER, K. (Ed.) (2010). *Media Literacy. New Agendas in Communication*. New York & London: Routledge.
- UNESCO (1970). *La alfabetización funcional. Cómo y por qué*. Paris: UNESCO (COM.70/11./31).
- UNESCO (Ed.) (1986). *Revised Recommendations Concerning the International Standardization of Educational Statistics*. UNESCO's Standard-setting Instruments, V3 B4. Paris.
- UNESCO (2008). *Teacher Training Curricula for Media and information Literacy. Report of the International Expert Group Meeting*. Paris: International UNESCO. ([http://portal.unesco.org/ci/fr/files/-27508/12212271723Teacher-Training\\_Curriculum\\_for\\_MIL\\_-\\_final\\_report.doc/Teacher-Training%2BCurriculum%2Bfor%2BMIL%2B-%2Bfinal%2Breport.doc](http://portal.unesco.org/ci/fr/files/-27508/12212271723Teacher-Training_Curriculum_for_MIL_-_final_report.doc/Teacher-Training%2BCurriculum%2Bfor%2BMIL%2B-%2Bfinal%2Breport.doc) (29-06-2011)).
- VARIOUS (1989). *Media Literacy. Resource Guide*. Ontario: Ministry of Education. Queen's Printer.



● Erin M. McCloskey  
Madison (Estados Unidos)

Recibido: 10-07-2011 / Revisado: 03-08-2011  
Aceptado: 12-09-2011 / Publicado: 01-03-2012

<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-04>

# Docentes globales: un modelo para el desarrollo de la competencia intercultural on-line

## Global Teachers: A Model for Building Teachers' Intercultural Competence Online

### RESUMEN

La competencia en lenguas extranjeras, la conciencia global y la comunicación intercultural están cada vez más reconocidas como aspectos esenciales de la participación productiva en el ámbito económico, cívico, político y social del siglo XXI. Como consecuencia, la promoción internacional de estas competencias adquiere una importancia única en el espectro de la educación infantil, básica y secundaria en Estados Unidos. El conjunto de nuevos objetivos para estudiantes de hoy implica el desarrollo de nuevas competencias entre docentes que no han sido contempladas hasta ahora en las iniciativas de desarrollo profesional llevadas a cabo en Estados Unidos, y poco se sabe sobre la adquisición de estas competencias entre educadores. Estas competencias pueden entenderse según el modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram (1997), cuyos principios de desarrollo se basan en señalar el aprendizaje on-line como una herramienta eficaz para la adquisición de competencias entre docentes. En este artículo se presenta el análisis de varios estudios sobre el aprendizaje intercultural; aprendizaje intercultural y tecnología; y el desarrollo profesional on-line de profesores, con el fin de plantear la posibilidad de las tres dimensiones. En suma, se nos ofrece una serie de principios sobre el diseño educativo que promueven la construcción de estas competencias interculturales en los profesores, entre los que destaca la evidencia de que las tecnologías en red aplicadas al aprendizaje on-line poseen aspectos únicos para desarrollar las competencias interculturales en todas las áreas.

### ABSTRACT

Foreign language ability, global awareness, and intercultural communication skills are increasingly recognized as essential dimensions of productive participation in the emerging economic, civic, political and social arenas of the 21<sup>st</sup> century. Consequently, these skills are being promoted more intentionally than ever across the spectrum of K16 education. This newly articulated set of objectives for today's students implies a concomitant set of competencies in educators. These competencies have not traditionally been a focus of professional development efforts in the United States, and little is known about how best to cultivate these competencies in educators. These competencies can be understood in terms of Byram's (1997) model of intercultural communicative competence (ICC). The principles of ICC development point to online learning as a potentially powerful lever in cultivating teachers' own competencies in this arena. A review of studies of intercultural learning, technologically-mediated intercultural learning and online teacher professional development is offered to suggest how these three domains might overlap. A synthesis of the findings across these literatures suggests a set of principles and educational design features to promote the building of teachers' intercultural competencies. A key finding reveals the unique affordances of networked technologies in online learning opportunities to support the development of intercultural competencies in teachers across all subject areas.

### PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Competencia, intercultural, docente, desarrollo profesional, on-line, modelo conceptual, tecnologías en red. Intercultural, competence, teacher, professional development, on-line, conceptual model, networked technologies.

◆ Dr. Erin M. McCloskey es Director de «Curriculum, Distance Education Professional Development» en el Departamento de Formación Permanente de la Universidad de Wisconsin-Madison (Estados Unidos) ([emcclosk@gmail.com](mailto:emcclosk@gmail.com)).

## 1. Introducción

En Estados Unidos, la competencia en lenguas extranjeras, la conciencia global y la comunicación intercultural adquieren cada vez más importancia como dimensiones esenciales de la participación productiva en el ámbito de la economía, la política o la sociedad del siglo XXI, y la necesidad de promocionar estas competencias se ha extendido en la educación básica y superior, y también en organizaciones transversales relacionadas con la competitividad en la economía global (American Council on Education, 2007; Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills, 2009). Estas nuevas expectativas implican una serie de competencias paralelas en los docentes, pero hasta la fecha no se han puesto en práctica formas de articular éstas o promoverlas. La noción más próxima procede del área educativa de lenguas extranjeras, que promueve el aprendizaje intercultural desde hace un siglo. Documentos de preparación profesional, como los del «American Council on the Teaching of Foreign Languages» (2002), describen a docentes dotados de competencias sofisticadas, interpretativas y analíticas para interactuar con miembros de otras culturas, dirigiendo investigaciones culturales y recopilando información. Docentes capaces de diseñar oportunidades educativas que promuevan competencias similares en los estudiantes. Los estudios sobre lengua y cultura en el aula reafirman el conocimiento, las destrezas y disposiciones detalladas en estos documentos (Byram, Nichols & Stevens, 2001; Fox & Diaz-Greenberg, 2006; Kramsch, 2003). Aunque estas descripciones fueron diseñadas para profesores de idiomas, esta descripción puede aplicarse directamente a profesores de cualquier ámbito en este mundo global, móvil y multilingüe.

Hemos observado que los docentes capacitados para la promoción de competencias interculturales poseen un amplio conocimiento cultural, reflexivo y en evolución constante, al servicio de tareas comunicativas complejas y reflexivas. Los docentes son críticos, inquisitivos y conscientes, y sus disposiciones reflejan una orientación flexible hacia la naturaleza del conocimiento y la experiencia. Toleran la incertidumbre porque están preparados para ampliar sus perspectivas a través de la investigación de textos y experiencias culturales. El modelo de competencia intercultural de Byram (1997) engloba las capacidades ideales en docentes integrando las competencias y el conocimiento requerido para el aprendizaje eficaz de cultura con las disposiciones, la metacognición y la conciencia requerida para emplearlas de forma significativa. Este modelo de competencia intercultural se emplea en este artículo

como representación de las competencias que precisan los docentes para desarrollar la conciencia propia y global de los estudiantes, haciéndolos sensibles a la interculturalidad y participantes multilingües en sociedades globales.

### 1.1. El aprendizaje on-line en el desarrollo de la competencia intercultural entre docentes

La escasez de estudios sobre docentes y cuestiones culturales es una muestra inequívoca de la falta de competencias y objetivos al respecto. Algunos docentes plantean la utilidad de estos objetivos entroncados con aspectos culturales, o que tienen poca experiencia en la dirección de exploraciones rigurosas y culturales (Sercu, 2005) o dudan de su preparación para enseñar en profundidad contenidos culturales (Sercu, Méndez & Castro, 2005). El desarrollo profesional docente debe adoptar un enfoque más sofisticado que se adapte mejor a las competencias que requieren los docentes en cuestiones culturales y pedagógicas, y el aprendizaje on-line ofrece una vía única para satisfacer estas necesidades. Para los que empiezan, podría ofrecer una alternativa atractiva en términos logísticos y financieros a los desplazamientos, facilitando la interacción del profesor con otros profesionales de otros países y culturas. Sobrepasando estas barreras logísticas, el desarrollo profesional docente en línea puede convertirse en un contexto eficaz para el aprendizaje docente. Los estudios sobre innovación en el campo del desarrollo profesional docente presentan el aprendizaje on-line como una vía para la participación en la comunidad profesional, la participación en el diálogo y la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento (Barnett & al., 2002; Wiske & al., 2006). Estos mecanismos para la interacción y la formación colaborativa han resultado efectivos en la consecución de impactos significativos y duraderos en el desarrollo profesional (Hawley & Valli, 1999; Wilson & Berne, 1999). Además, el aprendizaje on-line ofrece la oportunidad de practicar e implicarse dentro de medios tecnológicos, cada vez más presentes en todos los sectores de participación social. Todo esto parece indicar que sería apropiado que los docentes adquirieran formas de reflejar los contextos comunicativos que rodean a sus estudiantes, pues al fin y al cabo es en esos contextos donde aplicarán su competencia intercultural emergente.

## 2. Materiales y métodos

En este artículo se presenta un marco analítico para guiar el desarrollo de oportunidades docentes en materia de competencia intercultural a través de la

incorporación del aprendizaje on-line. Se pretende representar la intersección entre este conjunto de competencias inexploradas (competencia intercultural), un contexto (desarrollo profesional docente) y un medio (la Red); todo ello dirigido a un público específico (profesores en su papel de aprendices). Existen muy pocos estudios que investiguen esta intersección única y, por ello, el siguiente marco integra principios clave extraídos de un estudio de literatura empírica que incluye una dimensión o subconjunto de dimensiones expresadas con anterioridad: aprendizaje intercultural, aprendizaje intercultural basado en la tecnología y desarrollo profesional docente en línea.

### 3. Resultados

#### 3.1. Aprendizaje intercultural

Si revisamos el trabajo conceptual sobre los modelos de aprendizaje cultural y las investigaciones llevadas a cabo en otros países, llegamos a la conclusión de que existe un consenso en los principios fundamentales del aprendizaje efectivo que conducen a la competencia comunicativa intercultural (de ahora en adelante, CCI). En primer lugar, los aprendices han de tomar contacto con la cultura meta, exponiéndose a productos culturales auténticos y a interacciones interculturales en la segunda lengua (Lo Bianco, Liddicoat & Crozet, 1999). Es necesario reflexionar sobre la experiencia para poder aprender de ella, y postular el aprendizaje conceptual y el experimental (Lange, 2003). De esta combinación se extrae la cognición, componente esencial del aprendizaje intercultural (Byram, 1997). El desarrollo de la CCI se reconoce como un proceso que requiere tiempo y varios ciclos de aprendizaje (Byram & al., 2001; Lange, 2003; Levy, 2007). Algunos expertos apuestan por comparaciones culturales explícitas (Byram, 1997; Lange, 2003). Se consideran fundamentales las oportunidades de reflexión, el debate entre representantes de ambas culturas, la negociación de significados culturales y la revisión de conceptos tradicionales (Lange, 2003; Levy, 2007; Lo Bianco & al., 1999).

Los procesos mencionados son rigurosos, requieren tiempo, implican dificultades logísticas y son potencialmente polémicos. La información cultural no se en-

cuentra siempre disponible en contextos locales de aprendizaje. El contacto regular y sostenido con miembros de otras culturas puede resultar difícil de establecer y manejar. Además, los debates y reflexiones productivas no surgen de forma automática (De Nooy & Hanna, 2003) y requieren una dedicación específica.

Por otra parte, cabe señalar que, al estar inmersos en nuestra propia cultura, no acostumbramos a identificarnos a nosotros mismos como seres culturales, y podemos trasladar de forma inconsciente nuestros marcos de referencia a otros (Kramsch, 1993).

**El desarrollo profesional docente relacionado con la competencia comunicativa intercultural debe reflejar en su diseño, organización e implantación una conciencia que englobe las distintas dimensiones de las tecnologías y la comunicación. Además, las actividades comunicativas y de aprendizaje deben capitalizar la habilidad tecnológica para promover el acceso a varios recursos, tiempo para la reflexión, el almacenamiento de comunicación, así como debates y comentarios sobre los procesos.**

#### 3.2. Aprendizaje intercultural y tecnologías

El diseño de experiencias de aprendizaje en respuesta a las necesidades de la CCI (competencia comunicativa intercultural) puede verse beneficiado por la incorporación de las tecnologías en red, y las ventajas más evidentes son quizás la eliminación de barreras geográficas y el acceso a fuentes de distinto contenido cultural. El siguiente resumen trata sobre el debate en torno a una propuesta de diseño educativo para la promoción de la competencia comunicativa intercultural (CCI), incluyendo la contribución de Internet y las comunicaciones en red para el diseño de estrategias. En consonancia con las tendencias de la investigación en educación en lenguas extranjeras (FL), la mayoría de estos estudios se llevan a cabo en clases de idiomas que se imparten según el modelo tradicional (sin preparación docente ni desarrollo profesional), practicando formas de tele-colaboración entre clases para el aprendizaje lingüístico y cultural. Los resultados se presentan agrupados por categorías se-

gún el modelo de CCI de Byram, partiendo de la idea de que estas categorías son flexibles, y que los objetivos de aprendizaje a menudo coinciden en varias de las categorías.

Además de la información cultural, en el aprendizaje on-line se han cultivado el análisis del discurso, los procesos de comunicación y la variedad cultural. En un caso, Osuna (2000) detectó que la abundancia de texto, vídeo y recursos de audio en Internet ayudaban a los estudiantes a adquirir un amplio conocimiento cultural. La construcción de este conocimiento gracias

rales y la reflexión sobre el aprendizaje intercultural, este hallazgo no fue muy destacable. Lo que sí merece mención es cómo, a pesar del ritmo irregular de la comunicación on-line, se mantuvo el proceso de reflexión. Por ejemplo, en el estudio presentado por O'Dowd (2006), los estudiantes usaban el correo electrónico para componer descripciones detalladas de su propia cultura para sus tele-colaboradores, estimulando así la reflexión y el diálogo sostenido a lo largo del semestre. El autor afirma que esta reflexión no sería posible en casos de comunicación sincrónica,

pues las respuestas son más inmediatas. Estos estudios confirman la importancia de crear oportunidades para la reflexión y el diálogo en múltiples perspectivas culturales, al tiempo que destacan la ventaja de la comunicación asíncrona en el proceso del diálogo reflexivo.

Las tele-colaboraciones interculturales proporcionaron oportunidades para practicar y mejorar las destrezas de los estudiantes en términos de descubrimiento e interacción. La posesión innata de estas destrezas varió de forma significativa: algunos estudiantes estaban naturalmente predispuestos a mantener una postura etnográfica durante el diálogo, otros no (Bauer & al., 2006; Belz & Muller-Hartmann, 2003; Furstenberg &

al., 2001; Hanna & de Nooy, 2003; O'Dowd, 2003, 2006). Estas destrezas adquirieron una mayor relevancia en la comunicación en red, donde algunas interacciones no contaban con signos no verbales que facilitan el entendimiento (Schneider & Von der Emde, 2006). Belz y Muller-Hartmann (2003) constataron que incluso los docentes más comprometidos con los objetivos del aprendizaje intercultural muestran a veces rasgos de etnocentrismo en situaciones de estrés o en contextos del mundo real, por ejemplo, en la tele-colaboración para coordinar intercambios para sus estudiantes. Promover estas destrezas es esencial para el aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural (CCI). En el intercambio de correos electrónicos, Bauer & al. (2006), O'Dowd (2003), y Schneider y Von der Emde (2006) descubrieron asociaciones

**Las tecnologías en red se presentan como una elección adecuada para mediar la presentación yuxtaposición y el almacenamiento del lenguaje a través del cual nos comunicamos y aprendemos, y las perspectivas culturales o pedagógicas, que revelamos a través del lenguaje. Estas tecnologías podrían promover de forma efectiva la competencia comunicativa intercultural entre docentes y las capacidades pedagógicas asociadas si facilitamos las interacciones interculturales, proporcionando mecanismos para apoyar los ciclos de reflexión y meta reflexión durante el proceso, dirigiendo la atención hacia los procesos comunicativos y de aprendizaje.**

a los recursos y ejemplos de lengua que se aportan es un hecho constatado en numerosos estudios (Furstenberg & al., 2001; O'Dowd, 2003, 2007; Ware & Kramsch, 2005).

Hay dos casos incluidos en estudios que muestran claramente los beneficios de las destrezas interpretativa y de relación (Bauer & al., 2006; Furstenberg & al., 2001; O'Dowd, 2006; Osuna, 2000; Schneider & Von der Emde, 2006). En primer lugar, los estudiantes que utilizaron Internet para construir conocimiento cultural y participaron en colaboraciones a distancia con miembros de otra cultura (C2), tuvieron acceso a opiniones múltiples y contradictorias. En segundo lugar, el tiempo de reflexión motivó el aprendizaje desde los diversos puntos de vista representados. Teniendo en cuenta la importancia de las comparaciones cultu-

entre las características de una postura etnográfica (solicitar perspectivas personales, incitar a escribir más) y los beneficios en la conciencia cultural y el cambio de perspectiva. Por el contrario, la ausencia de un enfoque etnográfico condujo a menudo a la falta de comunicación, a la tensión o la falta de participación (O'Dowd, 2003; Schneider & Von der Emde, 2006; Ware & Kramsch, 2005).

En conjunto, estos estudios sugieren que los aprendices pueden beneficiarse de factores como la instrucción explícita para hacer un uso respetuoso y etnográfico de la comunicación, de oportunidades para estudiar comunicaciones satisfactorias y no satisfactorias y de autoevaluaciones periódicas de las propias destrezas, llevando a cabo de este modo el análisis cultural. La naturaleza archivística de la comunicación a través de la tecnología facilitaría estos procesos y proporcionaría a los estudiantes el acceso y el tiempo necesario para reflexionar sobre la comunicación, enseñándoles a componer mensajes apropiados y a procesar reacciones emocionales a las producciones de otros. Sin embargo, estas tecnologías no pueden abarcar «culturas de uso» universales (Thorne, 2003); la finalidad y el uso de estas tecnologías puede diferir en función del contexto cultural y, como consecuencia, limitar la comunicación. Shih y Cifuentes (2003) argumentan que la invisibilidad de la cultura de uso de la tecnología implica la necesidad de instrucción explícita en estos obstáculos potenciales para la comunicación, o en otras palabras, para tratar el contexto de la comunicación como objeto de estudio.

En la mayoría de los casos de tele-colaboración el creciente entendimiento cultural despertó la curiosidad y la apertura de los estudiantes, promoviendo la participación constante en un proceso de descubrimiento cultural. Por el contrario, las actitudes más favorables se vieron socavadas por interacciones que por algún motivo no funcionaron, reforzando en estos casos los estereotipos negativos y creando resistencia hacia un desarrollo posterior del aprendizaje intercultural (Bauer & al., 2006; O'Dowd, 2003; Shih & Cifuentes, 2003; Ware & Kramsch, 2005).

O'Dowd (2003) y Schneider y Von der Emde (2006) descubrieron la importancia de la selección cuidadosa de temas (los toros en España y la violencia escolar, respectivamente) a la hora de despertar el interés entre los estudiantes motivándoles a explicar con rigor y atención sus propias perspectivas. Poniendo por escrito estas explicaciones, aumentó su conciencia metacognitiva y crítica de la cultura, haciéndoles conscientes de la dificultad de articular creencias culturales tácitas. Ware y Kramsch (2005) constatan y advierten

del potencial de temas con cierta carga emocional. En ausencia de una postura etnográfica para contextualizar el debate sobre la presencia militar americana en Alemania, algunas colaboraciones por correo electrónico entre americanos e ingleses se deterioraron por falta de destrezas comunicativas. Esta carencia afectó a la negociación de perspectivas conflictivas, pero puede servir de ejemplo para fomentar el desarrollo de la metacognición y la conciencia cultural si se estudian atentamente las interacciones textuales (Belz, 2003; Schneider & Von der Emde, 2006). Schneider y Von der Emde (2006) defienden la inclusión de los modelos de competencia comunicativa intercultural (CCI) como los de Byram (1997) como contenido explícito para ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre sus experiencias en relación con el conocimiento formal del tema.

Además de archivar los errores de comunicación públicos, la comunicación asíncrona y su ritmo de funcionamiento parecen apoyar el desarrollo metacognitivo del proceso de comunicación. Un beneficio adicional de esta comunicación es que permite el análisis de conflictos después de que las emociones se hayan disipado.

En algunos estudios sobre «Cultura Project» se analizan consideraciones adicionales sobre el diseño de estrategias. «Cultura Project» es un enfoque bien estructurado y secuenciado al desarrollo de la CCI (competencia comunicativa intercultural) que ha logrado progresos duraderos en múltiples dimensiones de la CCI (Bauer & al., 2006; Furstenberg & al., 2001). En primer lugar, se presenta una exploración rigurosa del individuo que posteriormente los estudiantes comparten con sus tele-colaboradores, contrastando sus resultados con textos formales, como películas o textos escritos. Los autores afirman que, a través de esta revisión del entendimiento cultural en complejo contexto que los rodea, los estudiantes configuran al mismo tiempo sus destrezas comunicativas y su conocimiento cultural. Estos procesos se apoyan en la figura de un instructor competente, que guía a los estudiantes a través de los procesos de interpretación de esas perspectivas contradictorias que surgen, sintetizando información, absteniéndose de juicios y desarrollando nuevas líneas y cuestiones para el análisis. El docente debe modelar su proceso de análisis intercultural posicionándose como co-aprendiz, co-investigador y co-etnógrafo.

### 3.3. Desarrollo profesional docente on-line (DPD)

A partir de los hallazgos constatados en los apartados anteriores, podría establecerse un conjunto de



pautas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI). En este apartado se presentan algunas apreciaciones útiles para el conjunto de propuestas de diseño, centradas en las necesidades de los docentes como aprendices, teniendo en cuenta que el objetivo último de los docentes es estar capacitados para promover las competencias interculturales en los estudiantes.

Hay un alto grado de coincidencia entre los estudios sobre aprendizaje intercultural on-line y los estudios sobre el desarrollo profesional docente; no solo coinciden en afirmar la utilidad de las tecnologías en red como mecanismos para el diálogo público, la reflexión y la metacognición, sino también en lo que respecta a los retos que plantea la implicación en estos procesos de entendimiento a niveles avanzados (Barnett & al., 2002; Celentin, 2007). En cierto modo, esta conexión es predecible teniendo en cuenta que los principios básicos de desarrollo de la CCI se solapan entre sí. En la articulación de estos principios, Lieberman y Wood (2001) describen cuestiones esenciales del aprendizaje docente, similares a las que se han discutido en este artículo. La siguiente tabla ilustra la sinergia entre ellas.

Existen otras pautas o modelos para el aprendizaje docente adulto que convergen con estas ideas. Eraut (1994) destaca cómo el aprendizaje tradicional en el desarrollo profesional de adultos aporta pocos cambios en la práctica si no se conceden oportunidades de aplicación en el mundo real. Para el desarrollo de competencias profesionales, la práctica y la adquisición de conocimiento son la misma cosa. La idea de simultaneidad de ambos conceptos presentada por Eraut evoca el planteamiento de Byram (1997): la mayor parte del aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural consiste en tener oportunidades de ponerlo en práctica. Los programas de desarrollo profesional docente han asumido esta ecuación enseñando (como contenido explícito) y modelando (dise-

ño y producción) las destrezas pedagógicas deseadas, proporcionando la oportunidad de experimentar la técnica y reflexionar desde dos perspectivas: la del aprendiz y la del docente (Dooly, 2007; Muller-Hartmann, 2006).

Hay dos programas relacionados con la cultura que merecen ser mencionados. El primero es el estudio de Dooly (2007: 70) sobre formación de profesores internacionales de inglés. En este programa se codisearon programaciones en grupos interculturales. Al tiempo que negociaban las normas de participación, desarrollaron un análisis paralelo sobre el proceso. A medida que aumentaba el conocimiento sobre el papel del aprendiz en la tele-colaboración intercultural, cambiaron su perspectiva sobre el papel del moderador, siendo «más conscientes de su papel en la determinación del proceso, reduciendo las expectativas sobre el docente como moderador del conocimiento».

En el segundo estudio se analiza un programa on-line diseñado para mejorar la capacidad docente para enseñar la competencia comunicativa intercultural. Muller y Hartmann (2006) analizaron una tele-colaboración a dos niveles en la que un grupo de profesores alemanes en proceso de formación para convertirse en profesores de inglés, participaron en una tele-colaboración observada y estudiada por un segundo grupo de tele-colaboración formado también por profesores alemanes de inglés y estudiantes americanos y alemanes. El primer grupo analizó el aprendizaje intercultural surgido del intercambio del segundo grupo y la pedagogía que se modeló en el mismo, al tiempo que experimentaban su propia tele-colaboración. A través de una serie de aspectos surgidos de este análisis (varios ejemplos de reflexión, diálogo público sobre conocimiento académico y extra académico, tareas colaborativas, análisis de transcripciones para analizar errores de comunicación), los aprendices del primer grupo configuraron su capacidad para enseñar la competencia comunicativa intercultural (CCI). Después de ha-

| Desarrollo profesional docente                                                       | Desarrollo de la CCI (competencia comunicativa intercultural)                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| «El conocimiento del docente es el punto de partida para el aprendizaje» (p. 181)    | Estudiantes con perspectivas y conocimientos a nivel C1 (comunidad nativa lingüísticamente); investigación del nivel C1.                                |
| «Los docentes aprenden de... la crítica y el debate en el grupo de colegas» (p. 181) | El diálogo con compañeros C1 y C2 (comunidad con lengua extranjera primaria) ayuda al entendimiento de la competencia comunicativa intercultural (CCI). |
| Se recomiendan métodos y medios de aprendizaje «no ideológicos» (p. 183)             | Se aconsejan técnicas de entrevista etnográfica y suspensión de juicios.                                                                                |
| Percepción «desordenada, incierta e inacabada» del docente (p. 183)                  | Apreciación del análisis intercultural como un proceso en marcha; Inclusión de ciclos reflexivos.                                                       |
| «Los docentes aprenden... observando el mundo desde distintas perspectivas» (p. 184) | Exposición a perspectivas múltiples y variadas de C1 y C2.                                                                                              |

Tabla 1: Comparación de los principios para el desarrollo profesional e intercultural del docente.

ber experimentado y analizado varias dimensiones del desarrollo de la CCI, incluyendo las dificultades logísticas, pedagógicas y sociales, los docentes afirmaron sentirse capacitados para enseñar la CCI en el aula.

Finalmente, encontramos el modelo de Garrison y Anderson's (2003), que encaja con las dimensiones de desarrollo profesional docente identificadas por Lieberman y Wood (2001) y recogidas al principio de este apartado. La diferencia entre los dos modelos reside en que el de Garrison y Anderson está orientado al e-learning en lugar del aprendizaje presencial. Garrison y Anderson's (2003) proponen un modelo muy específico para guiar la participación de los adultos en el e-learning. De forma breve, este modelo promueve ciclos de lo que denominan investigación práctica. El término «práctico» se refiere a la importancia de contextualizar el aprendizaje en acontecimientos y experiencias del mundo real, un principio ampliamente aceptado en la formación de adultos (Kolb & Fry, 1975). El término 'investigación' engloba la naturaleza cíclica del desarrollo del conocimiento. Los adultos participan en la reflexión individual y colectiva de ideas, apoyadas por las posibilidades de la comunicación asíncrona y la tecnología.

#### 4. Debate

Los estudios descritos en los apartados anteriores ofrecen a los docentes formas de afrontar los retos que se plantean en la experiencia educativa del desarrollo de su competencia intercultural. Entre estos retos están la incorporación de aplicaciones prácticas de aprendizaje, como el diseño de programaciones en diálogo con otros, la contextualización de las actividades de aprendizaje en comunidades de reflexión, invitar a la reflexión sobre la dualidad de perspectivas de profesor y alumno, centrando la atención de los alumnos en las pedagogías modeladas sobre la implantación del desarrollo profesional y asegurar la colaboración de moderadores, cuyos modelos de participación contribuyan a crear comunidades críticas y reflexivas.

De forma colectiva, los estudios sobre el desarrollo de la CCI y del desarrollo profesional docente on-line plantean una sinergia entre tecnología, profesor-alumno, desarrollo profesional efectivo y los procesos de desarrollo de la CCI. La expansión docente y el desarrollo de CCI requieren un cambio de perspectiva y un análisis de múltiples experiencias, a menudo contradictorias. Las tecnologías en red se presentan como una elección adecuada para mediar la presentación, yuxtaposición y el almacenamiento del lenguaje a través del cual nos comunicamos y aprendemos, y las perspectivas culturales o pedagógicas, que revelamos a

través del lenguaje. Estas tecnologías podrían promover de forma efectiva la CCI entre docentes y las capacidades pedagógicas asociadas si facilitamos las interacciones interculturales, proporcionando mecanismos para apoyar los ciclos de reflexión y meta reflexión durante el proceso, dirigiendo la atención hacia los procesos comunicativos y de aprendizaje.

Este análisis ha puesto de relieve que existe una relación entre las posibilidades de la tecnología y los procesos de desarrollo de la CCI, valorando la importancia de un detallado diseño educativo y la facilitación para asegurar que la tecnología conduce efectivamente al logro de los objetivos de la CCI.

##### 4.1. Hipótesis sobre desarrollo profesional docente

En los apartados anteriores se ha descrito cómo tres corrientes de la literatura arrojan ideas sobre el desarrollo profesional docente y la promoción del conocimiento, las destrezas y disposiciones que caracterizan al modelo competente de docente en materia de competencia intercultural. También se han descrito: a) Las coincidencias favorables entre los procesos de desarrollo de la CCI y el desarrollo docente; b) Los beneficios que podrían obtenerse a partir del desarrollo profesional docente en relación con la CCI; c) Ideas sobre cómo puede el aprendizaje on-line facilitar la adquisición de la CCI y los procesos de desarrollo docente simultáneamente.

La integración y el análisis de estas conclusiones plantean un conjunto inicial de principios que podrían incorporarse a las oportunidades de desarrollo profesional dirigidas a la mejora de su competencia intercultural y a la habilidad para cultivar competencias similares en sus estudiantes. Cabe señalar que los docentes pueden pertenecer a cualquier área, y que el desarrollo profesional puede adquirir múltiples formas. La clave está en localizar oportunidades para construir estas competencias interculturales, buscando la forma de integrar alguna forma de CCI en las oportunidades de desarrollo profesional existentes o en las nuevas que se proyecten. Independientemente del formato, la organización de estas oportunidades de desarrollo profesional, de acuerdo a estos principios, respondería a las necesidades detectadas y maximizaría los beneficios que el aprendizaje on-line puede aportar a profesores y alumnos:

- Perspectivas: Profesores y alumnos deben tener la oportunidad de interactuar con perspectivas culturales variadas y abundantes, representaciones y representantes de la cultura propia y la cultura meta.
- Ciclos de reflexión: Profesores y alumnos deben tener la oportunidad de participar en ciclos de refle-

xión coordinados y organizados durante el proceso, experimentando ambas perspectivas y los conceptos formales relacionados con la cultura, así como las pedagogías para la enseñanza de la CCI.

- **Etnografía:** Profesores y alumnos deben tener la oportunidad de observar, experimentar, aprender y desarrollar posturas etnográficas hacia el análisis intercultural, reflexionando sobre las posturas durante el proceso mismo de desarrollo profesional.

- **Metacognición:** Profesores y alumnos deben tener la oportunidad de observar, experimentar, aprender y desarrollar la metacognición sobre el aprendizaje intercultural, incluyendo la reflexión sobre los procesos de aprendizaje durante el proceso de desarrollo profesional.

- **Tecnología:** El desarrollo profesional docente relacionado con la CCI debe reflejar en su diseño, organización e implantación una conciencia que englobe las distintas dimensiones de las tecnologías y la comunicación. Además, las actividades comunicativas y de aprendizaje deben capitalizar la habilidad tecnológica para promover el acceso a varios recursos, tiempo para la reflexión, el almacenamiento de comunicación, así como debates y comentarios sobre los procesos.

## Referencias

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (Ed.) (2002). *Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers*. ([www.actfl.org/files/public/ACTFLNCATES-standardsRevised713.pdf](http://www.actfl.org/files/public/ACTFLNCATES-standardsRevised713.pdf)) (06-04-11).

AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION (2007). *Annual Report*. Washington, DC: American Council on Education.

BARNETT, M.; KEATING, T. & AL. (2002). Using Emerging Technologies to Help Bridge the Gap between University Theory and Classroom Practice: Challenges and Successes. *School Science & Mathematics*, 102 (6); 299-313.

BAUER, B.; DEBENEDETTE, L. & AL. (2006). The Cultura Project. In BELZ, J.A. & THORNE, S.L. (Eds.). *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston: Thomson Heinle; 31-62.

BELZ, J.A. (2003). Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2); 68-117.

BELZ, J.A. & MULLER-HARTMANN, A. (2003). Teachers as Intercultural Learners: Negotiating German-American Telecollaboration along the Institutional Fault Line. *Modern Language Journal*, 87(1); 71-89.

BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.

BYRAM, M.; NICHOLS, A. & STEVENS, D. (Eds.). (2001). *Developing Intercultural Communicative Competence in Practice*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

CELENTIN, P. (2007). Online education: Analysis of Interaction and Knowledge Building Patterns Among Foreign Language Teachers. *Journal of Distance Education*, 21(3); 39-58.

DE NOOY, J. & HANNA, B.E. (2003). Cultural Information Gathering by Australian Students in France. *Language and Intercultural Communication*, 3; 64-80.

DOOLY, M. (2007). Joining forces: Promoting Metalinguistic Awareness through Computer-supported Collaborative Learning. *Language Awareness*, 16(1); 57-74.

ERAUT, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Bristol, PA: Falmer Press.

FOX, R.K. & DIAZ-GREENBERG, R. (2006). Culture, Multiculturalism and Foreign/World Language Standards in U.S. Teacher Preparation Programs: Toward a Discourse of Dissonance. *European Journal of Teacher Education*, 29(3); 401-422.

FURSTENBERG, G.; LEVET, S. & AL. (2001). Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture: The Cultura Project. *Language Learning & Technology*, 5(1); 55-102.

GARRISON, D.R. & ANDERSON, T. (2003). *E-learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. London: Routledge Falmer.

HANNA, B.E. & DE NOOY, J. (2003). A Funny Thing Happened on the Way to the Forum: Electronic Discussion and Foreign Language Learning. *Language Learning & Technology*, 7(1); 71-85.

HAWLEY, W. & VALLI, L. (1999). The Essentials for Effective Professional Development: A new Consensus. In DARLING-HAMMOND, L. & SYKES, G. (Eds.). *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Jossey Bass; 127-150.

KOLB, D.A. & FRY, R. (1975). Toward an Applied Theory of Experiential Learning. In COOPER, C. (Ed.). *Theories of Group Process*. London: John Wiley; 33-57.

KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

KRAMSCH, C. (2003). Teaching Language along the Cultural Faultline. In LANGE, D.L. & PAIGE, R.M. (Eds.). *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing; 19-35.

LANGE, D.L. (2003). Implications of Theory and Research in Second Language Classrooms, in LANGE, D.L. & PAIGE, R.M. (Eds.). *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing; 271-336.

LEVY, M. (2007). Culture, Culture Learning and new Technologies: Towards a Pedagogical Framework. *Language Learning & Technology*, 11(2); 104-127.

LIEBERMAN, A. & WOOD, D. (2001). When Teachers Write: Of Networks and Learning. In LIEBERMAN, A. & MILLER, L. (Eds.). *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*. New York: Teachers College Press; 174-187.

LO BIANCO, J. LIDDICOAT, A.J. & CROZET, C. (Eds.). (1999). *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Language Australia.

MULLER-HARTMANN, A. (2006). Learning How to Teach Intercultural Communicative Competence via Telecollaboration: A Model for Language Teacher Education. In BELZ, J.A. & THORNE, S.L. (Eds.). *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston: Thomson Heinle; 63-84.

O'DOWD, R. (2003). Understanding the «Other Side»: Intercultural Learning in a Spanish-English E-mail Exchange. *Language Learning & Technology*, 7(2); 118-144.

O'DOWD, R. (2006). The Use of Videoconferencing and E-mail as Mediators of Intercultural Student Ethnography. In BELZ, J.A. & THORNE, S.L. (Eds.). *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston: Thomson Heinle; 86-120.

O'DOWD, R. (2007). Evaluating the Outcomes of Online Intercultural Exchange. *ELT Journal: English Language Teachers Journal*, 61(2); 144-152.

OSUNA, M. (2000). Promoting Foreign Culture Acquisition via the Internet in a Sociocultural Context. *Journal of Educational Com-*

puting Research, 22(3); 323-345.

PARTNERSHIP FOR 21<sup>ST</sup> CENTURY SKILLS (2009). *P21 Framework Definitions*. Tucson, AZ: The Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills.

SCHNEIDER, J. & VON DER EMDE, S. (2006). Conflicts in Cyberspace: From Communication Breakdown to Intercultural Dialogue in Online Collaborations. In BELZ, J.A. & THORNE, S.L. (Eds.). *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston: Thomson Heinle; 178-206.

SERCU, L. (Ed.). (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*. Clevedon (UK): Multilingual Matters.

SERCU, L.; MÉNDEZ, M. & CASTRO, P. (2005). Culture Learning from a Constructivist Perspective: An Investigation of Spanish Foreign Language Teachers' Views. *Language and Education*, 19(6); 483-495.

SHIH, Y.C. & CIFUENTES, L. (2003). Taiwanese Intercultural Phenomena and Issues in a United States-Taiwan Telecommunications

Partnership. *Educational Technology, Research & Development*, 51(3); 82-90.

THORNE, S.L. (2003). Artifacts and Cultures-of-use in Intercultural Communication. *Language Learning & Technology*, 7(2); 38-67.

WARE, P.D. & KRAMSCH, C. (2005). Toward an Intercultural Stance: Teaching German and English through Telecollaboration. *Modern Language Journal*, 89(2); 190-205.

WILSON, S.M. & BERNE, J. (1999). Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development. *Review of Research in Education*, 24; 173-209.

WISKE, M.S.; PERKINS, D. & EDDY SPICER, D. (2006). Piaget Goes Digital: Negotiating Accommodation of Practice to Principles. In DEDE, C. (Ed.). *Online Professional Development for Teachers: Emerging Models and Methods*. Cambridge, MA: Harvard Education Press; 49-68.





● Roberto Aparici y Marco Silva

Madrid (España) y Río de Janeiro (Brasil)

<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-05>

# Pedagogía de la interactividad

## Pedagogy of Interactivity

### RESUMEN

En este artículo se analizan la pedagogía transmisiva, caracterizada por su sentido unidireccional, que tiene algunos rasgos comunes con los medios de comunicación, y la pedagogía interactiva, caracterizada por la participación, el diálogo, la coautoría que tiene rasgos comunes con los principios de la Web 2.0. Los nuevos medios ponen en práctica modelos comunicativos que permiten que cada ciudadano pueda ser, potencialmente, un medio de comunicación. Este ecosistema comunicativo permite pensar en una sociedad de comunicadores donde todos alimentan con sus creaciones y participaciones los saberes individuales y colectivos. Se hace una revisión de las prácticas comunicativas que utilizan la retroalimentación (feed-back) como estrategia de interacción, cuando en verdad no dejan de ser un refuerzo planteado desde la óptica del emisor, y se ofrece una propuesta centrada en la alimentación de saberes colectivos que denominamos «modelo feed feed», basado en la participación individual y colectiva para la construcción de conocimientos. Estos saberes, que pueden organizarse presencial o virtualmente, caracterizan los principios fundamentales de la interactividad, que para algunos sectores no deja de ser una estrategia de marketing. En la cultura de la participación se hace referencia al silencio virtual y a sus consecuencias en el campo de la educación. El artículo concluye con la búsqueda de otros modelos pedagógicos, y con el análisis de las consecuencias que implicaría seguir reproduciendo el modelo transmisivo frente a las posibilidades que ofrece la pedagogía de la interactividad.

### ABSTRACT

This paper analyzes the pedagogy of transmission, with its unidirectional nature and features that it has in common with traditional media, and the pedagogy of interaction, one of participation, dialogue and co-authorship which harmonizes with the principles of Web 2.0. New media have implemented new communication models that allow every citizen to become a potential media communicator. This communicative ecosystem suggests a society of communicators in which everyone feeds each other with his or her creations and shares individual and collective knowledge. We review communication practices that utilize feedback as a strategy of interaction, when in fact these practices still favor the perspective of the sender. We then propose a model for the collective power of knowledge called the «feed-feed model», based on the individual and collective construction of knowledge. This knowledge, which can be organized in a virtual or real setting, characterizes the fundamental principles of interactivity, even though some sectors still view these as marketing strategies. We examine the virtual silence that exists in the culture of participation, and its implications for education. The article concludes with a search for other pedagogical models, and the analysis of the consequences of perpetuating the transmission model in the face of the possibilities offered by the pedagogy of interaction.

### PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Transmisión, participación, interactividad, silencio virtual, modelo feed-feed, modelos comunicativos.

Transmission, participation, interactivity, virtual silence, feed-feed model, culture of participation, knowledge.

◆ Dr. Roberto Aparici es Profesor Titular del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid (España) ([raparici@edu.uned.es](mailto:raparici@edu.uned.es)).

◆ Dr. Marco Silva es Profesor de la Facultad de Educación en la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) y de la Universidad Estácio de Sá (UNESA) (Brasil) ([mparangole@gmail.com](mailto:mparangole@gmail.com)).

## 1. Introducción

En la mayoría de los cursos presenciales o virtuales predomina el modelo transmisivo de información. Los ambientes «virtuales» de aprendizaje permanecen estáticos, continúan centrados en los mecanismos de distribución de datos, carecen de la interactividad, no tienen en cuenta la colaboración de edición ni tampoco el aprendizaje construido y conectado.

Mucho se ha cuestionado la práctica pedagógica basada en la memorización y la repetición, pero se hizo poco para modificarla. Además de toda la tradición de la pedagogía crítica que han realizado autores clásicos de la educación, nos enfrentamos a las exigencias comunicativas y cognitivas de las generaciones emergentes con la cibercultura.

En la enseñanza on-line el profesor sigue tratando a los alumnos como recipientes de la información y no como agentes de colaboración, sin tener en cuenta el intercambio y la co-creación, que son las prácticas predominantes en el ciberespacio. Continúa utilizándose la «lógica de la distribución», propia de los medios de comunicación de masas y subutiliza las potencialidades comunicativas que ofrece la web. Aun utilizando foros y correos electrónicos, la interacción es muy pobre y sigue repitiéndose el modelo transmisivo y analógico en un contexto conversacional y digital.

A partir de la crítica al modelo de comunicación predominante en la enseñanza presencial y virtual, este artículo sugiere estrategias de organización y funcionamiento de la mediación que permiten redefinir la actuación de docentes y alumnos como agentes del proceso de comunicación y de aprendizaje en sintonía con la dinámica comunicacional que ofrece la Red.

## 2. La pedagogía de la transmisión

Desde la segunda mitad del siglo XX, se viene realizando una seria crítica al modelo pedagógico transmisivo caracterizado por la unidireccionalidad o una pseudobidireccionalidad basada en los modelos funcionalistas de comunicación, que establece una división entre emisores y receptores y donde la retroalimentación (feed-back) no deja de operar como un refuerzo del emisor. McLaren y Kincheloe (2008) abogan por una transformación dialéctica que afecte a todos los actores del acto comunicativo para lo que se hace necesario desarrollar sistemas autogestionarios del conocimiento. Kaplún (1998), en este sentido, precisaba que solo hay un verdadero

aprendizaje cuando hay proceso; cuando hay autogestión de los educandos.

Hace más de cuarenta años, Porcher (1976: 24) ya cuestionaba que las escuelas preparan a los escolares para desempeñarse en un mundo que ya no existe. Esta situación se ha agravado con el paso de los años, hasta tal punto que se puede hablar de una concepción de «escuela museo» donde se reproduce la cultura de «toda la vida» y una concepción de escuela fuera de las aulas y de la cultura escolar.

El sistema escolar predominante en la actualidad está basado en la lógica de la sociedad industrial donde la escuela sigue basándose en los principios de la producción fabril y los procesos de enseñanza-aprendizaje se articulan según Freire e Illich (2002: 43) como si fueran «una línea de montaje de 30 a 50 individuos alrededor de una figura que determina lo que constituye o no educación». Para Tapscott (2010) el modelo pedagógico que se pone en práctica aún hoy fue proyectado para el contexto de la sociedad industrial cuando la industria precisaba de operarios que hicieran lo que les era requerido en un proceso de producción fragmentado y en serie. Este modelo basado en el aprendizaje de masas, se diferencia sustancialmente de entornos de aprendizaje donde se llevan a cabo otras prácticas pedagógicas y comunicativas. Para Tapscott (2010), a fines del siglo XX e inicios del siglo XXI, comienzan a extenderse prácticas pedagógicas centradas en el alumnado basadas en la colaboración y la solidaridad entre los propios estudiantes. Este autor establece una clasificación extremadamente sencilla pero que ofrece algunos de los rasgos característicos del modelo basado en el aprendizaje de masas y el modelo basado en el aprendizaje interactivo.

| Aprendizaje de masas            | Aprendizaje interactivo         |
|---------------------------------|---------------------------------|
| Centrado en el profesor         | Centrado en el estudiante       |
| Estandarizado, masivo           | Personalizado                   |
| Instrucción: aprender sobre alg | Descubrimiento: aprender a ser. |
| Aprendizaje individualista.     | Aprendizaje colaborativo.       |

Tapscott (2010: 163).

Diferentes autores (Silva, 2010; Tapscott, 2010; Santaella & Lemos, 2010; Aparici, 2010) afirman que el modelo pedagógico industrial está tan arraigado en las prácticas escolares cotidianas que un cambio real va a demorar mucho tiempo, hasta tal punto que los ordenadores e Internet siguen utilizándose en función del sistema educativo basado en profesores que transmiten contenidos. Frente al paradigma transmisivo hegemónico, podemos hablar de una práctica dialógica

que está cada vez más presente fuera de las aulas. Así lo especifican Aubert y otros (2008, 31), quienes precisan que «en la actual sociedad de la información, es a través del diálogo con las personas 'no expertas' como es posible el desarrollo de teorías más inclusivas y científicas. No hay personas expertas que posean todo el conocimiento social y cultural necesario para realizar propuestas eficaces para todas las personas. Todos y todas podemos aportar argumentos desde nuestras diferentes experiencias y recursos culturales» y agregan que este «fenómeno de cuestionamiento al monopolio del saber se ha descrito como desmonopolización del conocimiento experto». En este sentido también se manifiesta García Canclini (2007) al señalar que la comunicación dialógica a través de las redes virtuales cambian los modos de relacionarse, de reunirse, amar y saberse amados o acaso imaginarlo.

### 3. El «modelo «feed-feed»

El modelo hegemónico de comunicación que ponen en práctica los medios convencionales y los sistemas educativos están centrados, fundamentalmente, en la relación emisor-receptor-mensaje. A los principios iniciales de este modelo se agregó luego el concepto de «feed-back» (retroalimentación) entre los participantes de un modelo que establece una división entre emisores y receptores. El «feed-back» actúa como refuerzo de los mensajes de la fuente de información y reproduce el camino y las pautas de la emisión. Este modelo está presente en los medios de comunicación a partir de la fidelidad de la audiencia a un medio, programa-producto, etc. y en la educación por reproducir o seguir los itinerarios informacionales de docentes y/o libros de textos.

Desde hace muchos años, se considera al «feed-back» como las interacciones que se establecen entre emisor y receptores y, a partir de esas respuestas preestablecidas o prefijadas, se analizan las relaciones comunicativas entre los participantes. Pero, la concepción del «feed-back» está pensada, diseñada y articulada desde el punto de vista de quien controla el acto informacional.

El feed-back hay que considerarlo como uno de los principios de los modelos funcionalistas de la co-

municación y de la pedagogía de la transmisión. El tipo de interacción que se establece entre todos los participantes está prefijado y sirve para conocer el «éxito» de los objetivos propuestos por el emisor. Este modelo no tiene en cuenta que el conjunto de participantes pueden ser sujetos de la emisión y establecer una comunidad de emisores que se interrelacionan entre sí con el mismo estatus comunicativo.

El actual contexto comunicativo nos permite hablar de un «modelo feed-feed» (Aparici, 2011) en el que los participantes en el proceso comunicativo se alimentan comunicacional e informativamente todos con todos. Más que un proceso de refuerzo de mensajes, debe entenderse como un acto de construcción y de

**Radicalmente distinta de la televisión como máquina restrictiva, centralizadora y articulada a partir de la transmisión de informaciones elaboradas por un centro de producción, la Red se presenta como un sistema abierto a los interactuantes que permite la autoría y la co-creación en el intercambio de información y la construcción del conocimiento. En este escenario sociotécnico, ocurre la transición de la lógica informacional del modelo «uno-todos» (modelo transmisivo) a la lógica de la comunicación «todos-todos» modelo (interactivo).**

conexión entre todos los interactuantes donde no se establecen divisiones de ninguna naturaleza, todos tienen el mismo estatus y rango, independientemente del tipo de enunciación que se realice.

Desde los años setenta del siglo pasado ha habido precursores para la construcción de otro modelo de comunicación que integre a los sujetos de la comunicación. Es así como en 1973 Jean Cloutier enuncia su teoría del «emerec» en la que un individuo es al mismo tiempo emisor y receptor o en 1980 Alfin Toffler acuñó el término «prosumidor» en el que un individuo era al mismo tiempo productor y consumidor de mensajes. Ambas concepciones, aunque constituyen importantes precedentes para la construcción de otro modelo de comunicación, separaban la emisión y la recepción, la producción y el consumo.



Con los nuevos medios, nos encontramos con un ecosistema comunicativo e informacional de otra naturaleza donde todos los individuos potencialmente son emisores, están en una situación continua de crear contenidos y de interrelacionarse a partir de la participación conversacional que establecen los participantes en y con las diferentes herramientas de la comunicación.

La web no es un medio de transmisión de la información como la televisión, la prensa o la radio. Es un medio para la inmersión y manipulación de ventanas

En el contexto de los medios de «comunicación» convencionales, el mensaje es unidireccional y cerrado, ya que la recepción está separada de la producción. En este modelo observamos que el emisor es un sujeto, institución o grupo que impone al receptor de manera invisible su universo mental, su imaginario, su construcción representacional y el receptor mantiene una relación desequilibrada, basada en la asimilación pasiva independiente de la emisión.

La lógica de la transmisión masiva pierde su fuerza en el escenario digital que toma forma a partir de las re-

cientes transformaciones sociales y tecnológicas y del antiguo papel de espectadores puede pasar a ser interactuante de los procesos de comunicación y producción.

Diferentes autores (Martínez Pandiani, 2008; Lemos & Lévy, 2010; Shirky, 2011) señalan que en los últimos años se ha producido una migración de la pantalla de TV a múltiples pantallas que permiten diferentes grados de participación donde pueden intervenir, manejar e interactuar, crear y alimentar su experiencia comunicativa. En este ecosistema comunicacional, el sujeto puede crear y controlar los procesos de interacción a través de herramientas de información e in-

**Un docente puede redimensionar su autoría: porque deja de prevalecer el hablar-dictar del sistema basado en la distribución de la información unidireccional, en una perspectiva de la proposición del conocimiento abierta a la participación activa del alumnado que en su mayoría ha experimentado otros modelos en la Red y en la telefonía móvil. En síntesis, un docente tiene la responsabilidad de mediar en la construcción de otro modo de pensamiento, de reinventar una nueva arquitectura de los saberes y, de alguna manera, de reinventar su profesión docente.**

móviles, abiertas a múltiples conexiones entre los contenidos e interactuantes, dispersos geográficamente, que pueden realizar acciones y encuentros de colaboración sincrónica y asincrónica más allá de las relaciones de tiempo y espacio a las que se ven sometidos los medios convencionales. El escenario digital es un campo de posibilidades para la interacción a partir de imágenes, sonidos y textos. Su existencia da la libertad de interactuar crear y recrear nuevas posibilidades para la representación y la navegación de manera multidireccional.

Así entendida, la web permite cambiar el tamaño y las categorías preestablecidas acerca del mensaje, la emisión y la recepción, además de la distribución y difusión de paquetes de información articulados en una estructura que va de A a B o de A en B, típica de los medios de comunicación convencionales utilizados tradicionalmente en la educación a distancia o en la enseñanza presencial.

terfaces de gestión.

Radicalmente distinta de la televisión como máquina restrictiva, centralizadora y articulada a partir de la transmisión de informaciones elaboradas por un centro de producción, la Red se presenta como un sistema abierto a los interactuantes que permite la autoría y la co-creación en el intercambio de información y la construcción del conocimiento. En este escenario sociotécnico, ocurre la transición de la lógica informacional del modelo «uno-todos» (modelo transmisivo) a la lógica de la comunicación «todos-todos» modelo (interactivo). Esto significa un cambio profundo en el esquema clásico de comunicación basado en:

a) Un ecosistema de emisores que no difunden sus mensajes de manera unilateral.

b) El mensaje ya no es más emitido, no es más un mundo cerrado, paralizado, inmutable, intocable, sagrado, es un mundo abierto en red, modificable a partir de quienes lo utilizan.

c) Una transformación del papel de receptor clásico en coautor. Este nuevo sujeto es invitado a la libre creación y los mensajes obtienen, adquieren y ganan sentido con su intervención.

#### 4. Participación e interactividad

Shirky (2011) y Jenkins (2008) especifican que crear una cultura participativa que tienda al bien común es mucho más difícil que compartir fotos, archivos de música, etc. Participar requiere, normalmente, un alto grado de conexión, compromiso, colaboración, solidaridad entre los miembros de una comunidad. Dussel (2010), citando a Ito, dice que hay dos tipos de participación en los nuevos medios: el que es guiado por el interés (grupos de fans, por ejemplo) y el que es guiado por la afectividad y la amistad. Estas dos modalidades pueden darse de manera simultánea o independiente.

El término usuario no refleja la nueva realidad que estamos viviendo, el uso de dicho término sigue perpetuando la distinción entre editor y consumidor. En este sentido autores como Karp citado por Vacas (2010) establecen que quienes crean blogs o páginas en una red social son editores y que están a la altura de los profesionales independientemente de los resultados. Esta concepción hace hincapié en las posibilidades expresivas y comunicativas que tiene ahora la ciudadanía, frente a las dimensiones estéticas y expresivas que para algunos significa un deterioro en los cánones de calidad técnica y estética.

El modelo «uno-todos» que ponen en práctica los medios de comunicación convencional y los sistemas educativos van a persistir mucho tiempo más, pero, también crecerá el modelo dialógico «todos-todos» en los medios digitales y redes.

Según Lemos y Lévy (2010) destacan que el uso que se hace de las redes sociales es en buena parte para el intercambio de banalidades, pero al mismo tiempo observan un número creciente de contenidos que tienden a elevar la calidad de la información. Para estos autores durante siglos «la masa fue solo eso: masa sin forma, sin posibilidad de producir información y contenido, colocada siempre en el papel de consumidor» (Lemos & Lévy, 2010: 86), ahora por primera vez se encuentra en una situación totalmente diferente, la de ser autores y producir, y llevará tiempo para que, en su conjunto, asuman que son productores, realizadores y autores.

En este sentido, es importante destacar que una sociedad en la que todo el mundo tiene algún tipo de acceso a la esfera pública es diferente a la de las sociedades en la que los ciudadanos se relacionan con los medios solo como meros consumidores y que, aunque

potencialmente, cada persona puede ser un medio de comunicación. Es importante destacar que cuanto más grande es el sistema social en la red, más acentuada es la diferencia entre los más y los menos activos en los procesos comunicativos.

##### 4.1. Principios de la interactividad

El término interactividad adquiere notoriedad a partir de la década de los ochenta con la divulgación y expansión de las tecnologías de la información y de la comunicación. El concepto de interactividad implica:

- a) Intervención por parte del usuario sobre el contenido.
- b) Transformación del espectador en actor.
- c) Diálogo individualizado con los servicios conectados.

d) Acciones recíprocas en modo dialógico con los usuarios, o en tiempo real con los aparatos (cada uno de los comunicadores responde al otro o a los otros).

El concepto más elevado de interactividad se asocia con la acepción más profunda de comunicación. Los dos términos pueden ser sinónimos; la expresión «comunicación interactiva sería una redundancia si no fuese por la necesidad de garantizar precisión del término comunicación, dado que comunicar no es transmitir, y comunicar no es manipular» (Silva, 2005).

Santaella (2007) señala que la interactividad en la red permite acceder a informaciones a distancia de manera no lineal, enviar mensajes que quedan disponibles sin valores jerárquicos, realizar acciones colaborativas, actuar en lugares remotos, visualizar espacios lejanos, coexistir en contextos reales y virtuales, pertenecer e interactuar en ambientes virtuales a través de diferentes procesos de inmersión. Los principios de la interactividad son básicamente tres:

- a) La participación-intervención: participar no es solo responder «sí» o «no» o elegir una opción determinada, supone interferir, intervenir en el contenido de la información o modificar un mensaje.
- b) Bidireccionalidad-hibridación: la comunicación es la producción conjunta de la emisión y la recepción, es la co-creación, los dos polos de codificar y decodificar se conjugan en uno solo.
- c) Permutabilidad-potencialidad: la comunicación supone múltiples redes articulatorias de conexiones y la libertad de realizar cambios, asociaciones y producir múltiples significados.

Estos fundamentos pueden inspirar una ruptura de la lógica de la transmisión y abrir un espacio para el ejercicio de una participación genuina, verdadera, es decir, participación sensomotora y semántica y no solo mecánica (Silva, 2005; Aparici, 2010).

Observamos que la interactividad es el mayor reto al que se enfrentan los medios de comunicación de masas, porque un público cada vez más numeroso de internautas no se contenta con la mera recepción, es decir, ver, oír, leer, sino que desea interactuar, ser sujeto de la comunicación. Y es uno de los mayores retos a los que se enfrentan los sistemas educativos a la hora de desarrollar y poner en práctica modelos y prácticas basadas en la interactividad, porque afecta a los principios de construcción del conocimiento, a la micropolítica del poder y al establecimiento de nuevas formas de aprender y de enseñar que no tiene precedentes a nivel masivo, excepto experiencias puntuales desarrolladas por comunicadores o pedagogos en contextos o espacios determinados.

En los últimos 30 años el término interactividad ha pasado por diferentes etapas:

- Un periodo que teorizaba sobre las posibilidades de creación y autonomía de los usuarios frente a los mensajes estandarizados. Es importante destacar que el sentido depurado del término interactividad encuentra sus fundamentos en el arte «participacionista» de la década de los sesenta del siglo pasado, definida también como «obra abierta» por Umberto Eco.
- Un periodo tecnocrático que identificaba la interactividad como la relación del individuo con la máquina y sus posibilidades de navegación.
- Un periodo de banalización porque el término «interactividad» era usado, sobre todo, como estrategia de marketing para la venta de cualquier producto. En este periodo observamos la aplicación del término a los más variados productos de consumo, incluso se llega a hablar de escuela interactiva por el solo hecho de estar equipada con ordenadores e Internet sin haber superado la pedagogía transmisiva que la caracteriza.

Un periodo de reactivación de la vuelta a los orígenes ligada al «hacktivismo» y a los movimientos sociales. A partir de 2004 la Web 2.0 ofrece unas posibilidades comunicativas que permiten llevar a la práctica un modelo y una práctica diferente a las estandarizadas en el que cada persona puede ser, potencialmente, un medio de comunicación. A partir de este momento se visualiza la potencialidad de autoría de la ciudadanía que de usuarios o consumidores pueden llegar a ser editores, productores, autores. En síntesis, desde este momento podemos comenzar a hablar de la gestación de una sociedad de comunicadores (Aparici, 2011).

Hay sectores de la sociedad que critican el término «interactividad» porque lo identifican con una estrategia de marketing destinada a influir en la opinión

pública para vincular los medios como «instrumentos inteligentes» o que tienen un beneficio añadido a las propias cualidades del producto. Para muchos, además de la «industria cultural» tendríamos ahora la industria de la interactividad, entendida como industria de la participación que busca garantizar la adhesión del consumidor a un producto, a un medio de comunicación o a un partido político.

#### 4.2. El silencio virtual

Uno de los aspectos que no se suelen abordar al hablar de interactividad o de la cultura de la participación es el silencio virtual. Burbules y Callister en este sentido señalan que lo que más les llama la atención de Internet son sus silencios. Estos autores afirman que muchas ideas y puntos de vista permanecen ausentes; y muchas personas y grupos carecen de representación en la Red. Consideran que este planteamiento exige «formular preguntas sobre la propia Internet, puesto que uno de sus rasgos principales es la ilusión de que es exhaustiva, y dicha ilusión está tan generalizada que resulta difícil imaginar que algo importante quede excluido de ella» (Burbules & Callister, 2008: 129-130).

Una investigación realizada por Gonçalves (2003) entre diferentes comunidades de internautas constituida por alumnos a distancia españoles y brasileños, cuyas edades oscilaban entre 30 y 45 años, distinguió que los participantes necesitaban estar integrados, ser dinámicos y comprometidos, mientras que, quienes no participaban opinaban que no sabían con qué o cómo contribuir. Uno de los aspectos centrales de esta investigación señalaba que el silencio virtual es una de las herencias del modelo transmisivo de enseñanza en el cual se formaron. Algunos participantes precisaron que tuvieron serias dificultades para interactuar porque fueron formados exclusivamente para asimilar conocimientos y reconocieron que las dimensiones creativas, comunicativas o expresivas no fueron potenciadas durante su proceso de formación.

#### 5. La búsqueda de otros modelos y propuestas pedagógicas

Un docente puede establecer relaciones comunicativas y de producción de conocimiento colaborativas, donde todos aprenden con todos, frente al modelo uno-todos, que es el hegemónico en el mundo de la educación y en los medios de comunicación. Esto supone modelar los dominios del conocimiento como espacios conceptuales donde los alumnos pueden construir sus propios mapas y conducir sus exploraciones, considerando los contenidos como punto de par-

tida y no como punto de llegada en el proceso de construcción del conocimiento. La participación del alumno se inscribe en los estados potenciales del conocimiento diseñados colaborativamente. El alumno no se ve reducido a mirar, oír, copiar y rendir cuentas. El alumnado crea, modifica, construye, se convierte en coautor, tiene una serie de elementos dispuestos para la construcción del conocimiento colectivo.

El profesor o profesora ofrecen un campo de posibilidades, de caminos que se abren cuando los alumnos accionan los dispositivos comunicativos. El docente garantiza la posibilidad de significaciones libres y plurales, sin perder de vista la coherencia con su opción crítica, ha de estar abierto a ampliaciones y modificaciones propuestas por los alumnos. Una pedagogía basada en esa disposición a la coautoría, a la interactividad, requiere la muerte de un modelo de profesor y el nacimiento de un docente democrático y plural. Esto significa exponer su opción crítica a la intervención, a la modificación y para ello se requiere humildad. Pero decir humildad no significa debilidad o minimización de la autoría, de la voluntad, de la osadía. Ya sea en el aula presencial o virtual, el docente debe tomar conciencia de que el conocimiento no está centrado en la emisión, en la transmisión de contenidos (Silva, 2010).

En la era digital, los actores de la comunicación ya no están restringidos a la separación de la emisión y la recepción propia de los medios de comunicación masiva o de la «cultura escrita», en los cuales el autor y el lector no están en interacción directa. Un docente puede redimensionar su autoría: porque deja de prevalecer el hablar-dictar del sistema basado en la distribución de la información unidireccional, en una perspectiva de la proposición del conocimiento abierta a la participación activa del alumnado que en su mayoría ha experimentado otros modelos en la Red y en la telefonía móvil.

En síntesis, un docente tiene la responsabilidad de mediar en la construcción de otro modo de pensamiento, de reinventar una nueva arquitectura de los saberes y, de alguna manera, de reinventar su profesión docente.

## 6. Conclusiones

En este periodo de conflicto y de transición que viven los sistemas educativos se observa que mientras que la escuela se basa en la lentitud, la reflexión, la acción lenta, el trabajo simultáneo en grupo y promueve una forma de autoría individual de las producciones y las calificaciones, el nuevo ecosistema comunicativo proponen la inmediatez, la aceleración, el shock emocional, la intuición, el trabajo colaborativo, la interacción rápida, la pantalla individual y una forma de autoría grupal.

En este contexto dilemático entre lo que significa la cultura escolar y la cultura fuera de las aulas, Dussel (2010) caracteriza cuatro grandes dimensiones que se dan en esos dos ámbitos:

**En este periodo de conflicto y de transición que viven los sistemas educativos se observa que mientras que la escuela se basa en la lentitud, la reflexión, la acción lenta, el trabajo simultáneo en grupo y promueve una forma de autoría individual de las producciones y las calificaciones, el nuevo ecosistema comunicativo proponen la inmediatez, la aceleración, el shock emocional, la intuición, el trabajo colaborativo, la interacción rápida, la pantalla individual y una forma de autoría grupal.**

a) La escuela reconoce la función de autor individual mientras que la cultura participativa y la producción colectiva en la red crean otros cánones sobre el proceso de coautoría e inteligencia colectiva.

b) La escuela da una primacía a lo racional sobre lo emocional mientras que en las redes los sentimientos y las emociones ocupan un lugar privilegiado.

c) La escuela se basa en mostrar, ver, definir verbalmente, mientras que en la Red la simulación y la inmersión son dos características destacadas en medio de la convergencia tecnológica y la integración de múltiples y variados lenguajes.

d) La escuela centra sus saberes en el maestro, el currículum y el libro de texto, mientras que la Red es un inmenso archivo, una biblioteca de saberes diferentes e inconmensurables hipertextuales.

Estos dos contextos, el de la cultura escolar y el de la cultura fuera del aula, definen de manera dilemática la encrucijada en la que se encuentran los sistemas educativos en el inicio de esta segunda década del siglo XXI.

Por un lado, seguir reproduciendo la pedagogía transmisiva que Freire (1985) caracterizaba como un sistema que dicta ideas donde no se producen verdaderos debates o se discuten temas y se impone al alumno un orden que no comparte y que no le ofrece medios para pensar auténticamente, porque recibe fórmulas dadas, como si fueran recetas de cocina; o por el contrario, introducir la pedagogía de la interactividad donde todos aprenden con todos en un contexto de incertidumbres que exige un esfuerzo de re-creación, de invención por parte de todos los que participan en un proceso de auténtica comunicación, siendo el diálogo y la participación dos de sus motores principales. Como ya lo anticipó Kaplún (1998: 51), «solo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento. Se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, lo que se reinventa y no lo que simplemente se lee y se escucha. Solo hay un verdadero aprendizaje cuando hay proceso; cuando hay autogestión de los educandos».

## Referencias

- APARICI, R. (Coord.) (2010). *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: Uned.
- APARICI, R. (Coord.) (2011). *La educación 2.0 y las nuevas alfabetizaciones*. Barcelona: Gedisa.
- AUBERT, A.; FLECHA, C.; GARCÍA, R.; FLECHA & RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- BURBULES, N.C. & CALLISTER, T.A. (2008). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- DUSSEL, I. (2010). *La educación alterada. Aproximaciones a la escuela del siglo XXI*. Córdoba: Salida al Mar.
- FREIRE, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P.E & ILLICH, I. (2002). *La educación*. Buenos Aires: Galerina.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- GONÇALVES, M.I. (2003). *Educación digital*. Tesis doctoral. Madrid: Uned.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence Culture*. Barcelona: Paidós.
- LEMO, A. & LÉVY, P. (2010). *O futuro da Internet*. São Paulo: Paulus.
- KAPLÚN, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: De la Torre.
- MARTÍNEZ PANDIANI, G. (2008). *La revancha del receptor. Política, medios y audiencias*. Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- MCLAREN, P. & KINCHELOE, J.L. (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- PORCHER, L. (1976). *La escuela paralela*. Buenos Aires: Kapelusz.
- SANTAELLA, L. (2007). *Navegar no ciberespaço. O perfil do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus.
- SANTAELLA, L. & LEMOS, R. (2010). *Redes sociais digitais. A cognição conectiva do Twitter*. São Paulo: Paulus.
- SHIRKY, C. (2011). *A cultura da participação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- SILVA, M. (2005). *Educación Interactiva: enseñanza y aprendizaje presencial y online*. Barcelona: Gedisa.
- SILVA, M.; PESCE, L. & ZUIN, A. (Org.) (2010). *Educação online: cenário, formação e questões didático-epistemológicas*. Rio de Janeiro: WAK.
- TAPSCOTT, D. (2010). *A hora da geração digital*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira Participações.
- VACAS, F. (2010). *La comunicación vertical. Medios personales y mercados de nicho*. Buenos Aires: La Crujía.

● Michael Dezuanni y Andres Monroy-Hernandez  
Brisbane (Australia) y Boston (Estados Unidos)

Recibido: 22-06-2011 / Revisado: 24-07-2011  
Aceptado: 12-09-2011 / Publicado: 01-03-2012  
<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-06>

# «Prosumidores interculturales»: creación de medios digitales globales entre jóvenes

«Prosuming» across Cultures: Youth Creating and Discussing  
Digital Media across Borders

## RESUMEN

La «Scratch Online Community» permite a los jóvenes compartir sus proyectos digitales internacionalmente con una facilidad impensable años atrás. Como todas las comunidades creativas de este tipo, no es solo un espacio para compartir productos, trabajos, técnicas o consejos, sino también un espacio para la interacción social. Los educadores del ámbito de la alfabetización en los medios encuentran en estas iniciativas retos y oportunidades sin precedentes para aprovechar el volumen de conocimiento de la comunidad y promover el aprendizaje. Ofrece también oportunidades para implementar una forma de alfabetización digital sensible a la representación social y cultural. Una de las funciones de la alfabetización digital es ayudar a los jóvenes a cuestionar representaciones y a romper con procesos de otredad para que los miembros de la comunidad puedan expresarse e integrarse en esos contextos. Este artículo analiza cómo estas comunidades, a través de la interacción social, pueden impulsar el entendimiento intercultural y el aprendizaje a través del diálogo y la práctica creativa. El artículo incluye estadísticas para indicar la cantidad de interacción internacional en la comunidad que se analiza (Scratch). Asimismo, también incluye análisis cualitativos a partir de discusiones en el foro, con el fin de analizar los tipos de interacción intercultural que se llevan a cabo.

## ABSTRACT

The Scratch Online Community enables young people to share their creative digital projects internationally with a level of ease that was impossible only a few years ago. Like all creative communities, Scratch is not just a space for sharing products, work, techniques and tips and tricks, but also a space for social interaction. Media literacy educators have unprecedented challenges and opportunities in digital environments like Scratch to harness the vast amount of knowledge in the community to enhance students' learning. They also have challenges and opportunities to implement a form of digital media literacy education that is responsive to social and cultural representation. One role of digital media literacy is to help young people to challenge unfair and derogatory portrayals of people and to break down processes of social and cultural «othering» so that all community members feel included and safe to express themselves. This article considers how online community spaces like Scratch might draw on social interaction to enhance intercultural understandings and learning through dialogue and creative practice. The article uses statistics to indicate the amount of international interaction in the Scratch community. It then uses qualitative analysis of forum discussions to analyse the types of intercultural interaction that occurs.

## PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Medios de comunicación, alfabetización digital, producción, educación, interculturalidad, representación, jóvenes.  
Media, literacy, digital, production, education, cross-cultural, representation, youth.

◆ Dr. Michael Dezuanni es Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Queensland (Australia) ([m.dezuanni@qut.edu.au](mailto:m.dezuanni@qut.edu.au)).

◆ Dr. Andres Monroy-Hernandez es Investigador del «Microsoft Research» y del «Center for Internet & Society» de la Universidad de Harvard (Estados Unidos) ([andresmonroy@gmail.com](mailto:andresmonroy@gmail.com)).

Uno de los objetivos de la alfabetización mediática es fomentar el entendimiento intercultural a través de la capitalización del potencial de los nuevos medios, cuestionando los límites sociales, culturales y nacionales (Castells, 1996; Benkler, 2006; Jenkins, 2006). La educación para la alfabetización en los medios cuenta con un largo recorrido de análisis de conceptos interculturales a través de su enfoque en las distintas formas que tienen los medios de representar a personas, lugares e ideas. Por ejemplo, el ámbito académico de los Estudios Culturales ha influenciado la educación para la alfabetización mediática a través de su estudio del género, la etnicidad, las clases y las culturas nacionales (Williamson, 1990; Hall & Open University, 1997). En el contexto de los medios digitales, este enfoque en la representación se vuelve más complejo debido a las nuevas posibilidades de los individuos para interactuar y usar los medios. Los medios tradicionales, como el cine o la televisión, se caracterizaron por una centralización de la producción y la distribución, lo que ha conducido a la reproducción de culturas nacionales que son potencialmente homogéneas y monoculturales (Bruns, 2008). Los medios digitales, por el contrario, se caracterizan por ser más autónomos en los procesos de distribución, descentralizados e individuales (Benkler, 2006), y por su potencial para ser internacionalmente colaborativos y promover el conocimiento intercultural. Este artículo analiza el funcionamiento de la «Scratch Online Community», un espacio on-line para la producción digital a cargo de niños y jóvenes, y su capacidad para promover la colaboración intercultural y el entendimiento, además de su potencial para alcanzar objetivos a niveles más amplios.

### 1. Alfabetizaciones digitales y entendimiento intercultural

La educación para la alfabetización mediática combina enfoques ya establecidos de la alfabetización en los medios con la educación en las TIC (Dezuanni 2010: 23-25). Según afirman Buckingham y Domaille (2009), la educación para la alfabetización en los medios tiene diferentes objetivos según el país y, a menudo, pretende fomentar la respuesta crítica frente al uso de los medios, posibilitando la participación democrática a través del desarrollo de las competencias de producción. Los marcos en los que se incluyen estos objetivos son bastante diversos, pero generalmente se dirigen a desarrollar las competencias de lectura y escritura con los medios, en sentido instrumental y crítico. Los estudiantes aprenden a analizar críticamente los textos mediáticos que se les presentan, identificando cómo comunicar sus mensajes y distribuir las normas

sociales y culturales a través de procesos de representación. Los estudiantes analizan también de forma crítica los contextos e influencias institucionales sobre la producción y el consumo, y las formas que tiene la audiencia de responder a los medios. Aprenden a «escribir» los medios a través del aprendizaje de los procesos y competencias de la producción. La educación para la alfabetización en niños y jóvenes forma parte ya de la educación formal en países como Reino Unido, Canadá, Australia, los países nórdicos y otras partes del mundo. También se ha implementado en programas de educación superior y en proyectos especializados a nivel internacional. En los últimos años, las tecnologías digitales han ampliado los enfoques tradicionales, incluyendo áreas que pertenecían al dominio de la educación en tecnologías de la información y la comunicación. Específicamente, se han introducido aspectos de la educación multimedia como la producción de videojuegos y la animación digital o la programación (Dezuanni, 2009). La presencia de los medios sociales ha conducido por su parte a incrementar la atención hacia prácticas éticas y seguras en los espacios virtuales (Boyd, 2008). La educación para la alfabetización digital en los medios es una forma contemporánea de educación para la alfabetización en los medios que participa en la distribución de los nuevos formatos, cada vez más habituales entre los jóvenes en su vida cotidiana.

Este tipo de alfabetización en los medios viene analizando, desde hace años, el entendimiento intercultural y los contextos digitales que proporcionan a los docentes nuevas oportunidades para animar a los jóvenes a profundizar en estos conceptos. El ámbito de la «representación» ha estado influenciado por el desarrollo y el análisis del concepto en el campo de los Estudios Culturales (Hall & Open University, 1997; Williamson, 1990). El objetivo principal en torno a la representación pasa por considerar cómo representan a la gente, lugares e ideas los textos culturales atendiendo a normas sociales y culturales concretas. En las clases de alfabetización, esto implica el análisis de textos mediáticos, identificando ejemplos de representaciones estereotípicas, desvirtuadas o injustas. Un concepto asociado a la representación es la otredad, estudiada por Said (1985), en relación con el imperialismo cultural, y entendida como un proceso que enfatiza la debilidad percibida de otros reforzando la superioridad de los que se encuentran en condiciones de autoridad.

En los contextos digitales, los procesos de representación son complejos. Los medios sociales proporcionan posibilidades de representación a los individuos

para con ellos mismos y para interactuar con otros de una forma que no es accesible fuera del contexto virtual. Por ejemplo, los usuarios pueden conocer a personas con las que no interactuarían fuera de ese contexto, lo que proporciona una dinámica para formas de interacción potencialmente nuevas y más democráticas. Es cierto que los espacios en los medios sociales no son utopías en las que las relaciones sociales estén libres de procesos normativos que existen fuera del contexto on-line. Pero los expertos han demostrado que las interacciones en línea refuerzan las relaciones sociales fuera del contexto virtual (Boyd, 2008; Livingstone, 2009). Fenómenos como el «ciberbullying» o la proliferación de grupos violentos en línea sugieren que estos espacios en los medios sociales proporcionan nuevas posibilidades de comportamiento destructivo, pero también constructivo y positivo. La cuestión es convertir estos espacios de los nuevos medios en una versión de la alfabetización digital que dote a los jóvenes de experiencias útiles para cuestionar representaciones injustas y despectivas, y para eliminar los procesos de otredad.

## 2. La «Scratch Online Community»

El sitio web de esta comunidad (imagen 1), apodada «YouTube de la programación», ofrece a los jóvenes la posibilidad de compartir sus propios videojuegos, historias animadas y arte interactivo (Monroy-Hernandez & Resnick, 2008). Sus miembros o «scratchers» emplean la programación desarrollada por el

grupo Lifelong Kindergarten en el MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts) para crear sus propios trabajos agrupando bloques de códigos para controlar las interacciones de objetos visuales y sonidos (Resnick & al., 2009). Dos años y medio después de su creación en 2007 se han compartido más de 800.000 proyectos, desde simulaciones físicas o videojuegos protagonizados por Obama o McCain, a historias animadas de gatos que cantan. Más de medio millón de personas de todo el mundo visitan cada mes el sitio web. Cuentan con más de 400.000 miembros registrados y el 25% de ellos ha compartido un proyecto. La mayoría de los usuarios tienen entre 8 y 17 años (información proporcionada por ellos mismos), y hay una minoría activa de adultos que a menudo actúan como mentores.

A través de la página web los usuarios no solo comparten sus trabajos, sino que también interactúan con otros creadores, intercambian ideas, trabajan en proyectos colaborativos y debaten sobre su vida diaria. Gracias a esfuerzos colectivos han surgido con éxito docenas de proyectos en los que los «scratchers» se denominan como «compañía» o grupo de personas que colabora en la creación de proyectos. La web está completamente abierta: cualquiera puede consultar, descargar e interactuar con los proyectos de otros, o registrarse para colgar los suyos propios. Se anima a los participantes a descargar proyectos de otros usuarios para analizar su proceso de creación o reutilizar parte de los mismos. De hecho, el 28% de los proyectos son remezclas. Todos los proyectos se comparten bajo licencia Creative Commons. Los usuarios registrados pueden etiquetar y marcar sus preferencias en los distintos proyectos. Siguiendo el espíritu de las tan populares redes sociales, tipo Facebook, pueden añadir como amigos a otros creadores, sin perder de vista que el objetivo es la creación de proyectos. «Scratch» ha contribuido a promover la nueva alfabetización aportando a niños y jóvenes las herramientas y el medio social adecuado para convertirse en participantes plenos en la creación de la cultura digital.

Este artículo analiza las distintas formas que tiene la «Scratch Online Community» de proporcionar a sus usuarios oportunidades para experimentar la diferencia y desarrollar así nuevos conocimientos interculturales. «Scratch» y la «Scratch Online Community» son claros ejemplos de espacios y herramientas para el desarrollo de alfabetizaciones digitales, distintas de aquellas proporcionadas por las formas más tradicionales de alfabetización mediática. Hasta hace relativamente po-



Imagen 1. Página principal del sitio web «Scratch» en junio de 2011.



co, los medios que producían los jóvenes en el aula de alfabetización en los medios solo podían ser compartidos y debatidos entre compañeros de clase, familiares y ocasionalmente un tipo de audiencia más general. La distribución global estaba a cargo de corporaciones internacionales, y los debates entre jóvenes de distintos países se sucedían por correspondencia o a través de oportunidades de intercambio internacional. Las redes sociales on-line orientadas a la creatividad, como es el caso de «Scratch», han revolucionado por completo estas dinámicas, de forma que el intercambio de productos mediáticos y el diálogo intercultural entre los jóvenes es algo natural. En esta presentación se plantea de qué forma puede «Scratch» enriquecer el conocimiento intercultural, y cómo puede mejorarse el espacio virtual para estimular el diálogo intercultural productivo y constructivo, y para compartir producciones mediáticas.

### 3. Cuestiones y métodos

El primer punto de la investigación consiste en explorar los tipos de intercambio intercultural que tienen lugar en el medio on-line de «Scratch». Para ello, se analiza la localización de los usuarios, la frecuencia con la que comparten sus trabajos y con cuánta frecuencia visitan sus productos usuarios de otros países. Estas cuestiones serían contestadas a partir de las estadísticas generadas directamente en la base de datos con la información registrada de cada miembro de la comunidad, el número de proyectos creados y el número de visitas. Sin embargo, estas estadísticas no son suficientes para responder a otras cuestiones, en relación por ejemplo con el intercambio de información entre miembros o el diálogo que establecen sobre temas culturales. Asimismo, nos gustaría saber de qué forma puede ofrecer el sitio oportunidades para el intercambio cultural, respondiendo en particular a las siguientes cuestiones: ¿Se impulsan la participación internacional y el intercambio intercultural? A la hora de compartir y debatir sobre los proyectos, ¿se tratan asuntos ligados a la etnicidad o la cultura? ¿Cuenta la comunidad con estrategias para asegurar que los debates sobre etnicidad y cultura sean positivos y productivos?

En el estudio se emplean diferentes métodos cualitativos para responder a estas tres cuestiones. Para analizar las conversaciones entre miembros de la comunidad en torno a temas culturales y las estrategias para asegurar conversaciones positivas se analizaron los contenidos de los foros relacionados con estos temas. Este planteamiento presenta algunas limitaciones, como no contemplar la frecuencia de estas con-

versaciones. No obstante, en este artículo tratamos de centrarnos en los tipos de conversación y las respuestas que se producen en la comunidad más que en la frecuencia. Para identificar cómo se potencia la participación internacional y el intercambio cultural, y para identificar posibles estrategias futuras con estos fines, Monroy-Hernández se basa en su experiencia como observador desde los inicios de la comunidad; fue además responsable de la conceptualización y el desarrollo de la comunidad y, por ello, ciertos aspectos de la investigación son autorreflexivos.

### 4. Participación internacional en «Scratch Online Community»

Desde el 13 de mayo de 2011 «Scratch Online Community» registra a usuarios de más de 135 países, que van desde un alto desarrollo tecnológico, como es el caso de Estados Unidos, Reino Unido o Australia, a países como Zambia, donde el acceso a la tecnología está más restringido. Una de las iniciativas del proyecto de desarrollo «Scratch» consistió en introducir «Scratch» en el programa de dotación tecnológica «One Laptop per Child» (Un portátil para cada niño), para que niños y jóvenes de los países con menor desarrollo tecnológico tuvieran acceso al programa. En estos casos, existe una gran diferencia entre el número de usuarios y los proyectos que producen. La tabla 1 muestra el alcance internacional de «Scratch» y su comunidad on-line.

El variado número de usuarios que visualizan y cuelgan contenidos y sus países indica que se trata de un fenómeno internacional, y su nivel de aceptación evidencia el potencial que posee como herramienta transcultural para el uso creativo de la tecnología. Algunas características del sitio web han contribuido a

| País           | Usuarios | Proyectos |
|----------------|----------|-----------|
| Australia      | 27.233   | 14.366    |
| Bangladesh     | 1.060    | 105       |
| China          | 7.572    | 4.120     |
| Brasil         | 28.542   | 9.390     |
| Egipto         | 1.229    | 118       |
| Indonesia      | 2.421    | 222       |
| Japón          | 4.409    | 2.771     |
| México         | 11.498   | 9.945     |
| Pakistán       | 1.139    | 128       |
| Perú           | 2.580    | 1.658     |
| Rusia          | 3.337    | 1.550     |
| España         | 6.747    | 6.749     |
| Tajikistan     | 38       | 7         |
| Estados Unidos | 308.781  | 489.947   |
| Vietnam        | 2.066    | 568       |
| Zambia         | 140      | 1         |

Tabla 1: Algunos de los 135 países de procedencia de los usuarios de «Scratch».

su aceptación internacional. Es el caso de las versiones mexicana e israelí, especialmente adaptadas para los usuarios. Los creadores de «Scratch» en Estados Unidos han establecido acuerdos con colaboradores para apoyar el desarrollo de la comunidad. Otro signo de la naturaleza internacional de «Scratch» es la aplicación que se muestra en la imagen 2, diseñada para informar de las palabras más populares para etiquetar proyectos, en varios idiomas.



Imagen 2: Nube de etiquetas representando la participación internacional.

Otra forma de medir el nivel de interacción internacional es la identificación del número de visitas internacionales de los proyectos de los usuarios de otros países. Desde la creación de la «Flash Online Community», han tenido lugar 15.839 491 interacciones de este tipo. La tabla 2 muestra la frecuencia desde el 13 de mayo de 2011. Aunque lo más común es visitar proyectos producidos en los países propios, hay una cantidad importante de visitas internacionales (esta información la proporcionan los propios usuarios).

## 5. Debate en torno a etnicidad y cultura

La interacción social es una característica importante, y el sitio funciona en muchos sentidos como una red social. Los usuarios pueden dejar comentarios, añadir notas, responder a comentarios de otros usuarios y participar en debates en foros. Para ofrecer una idea aproximada del nivel de participación en estos foros, desde junio de 2011 se han registrado 2.288 temas y 18.538 posts en el foro «New Scratch Members». En el foro «Advanced Topics» hay registrados 2.923 temas y 46.386 posts. Los foros están disponibles en 12 lenguas además del inglés: alemán, español, francés, italiano, chino, griego, portugués, noruego, holandés, turco y polaco. En un tercer foro (Other languages) hay registrados 117 te-

mas y 1.191 posts. Estos foros son básicos para la naturaleza social de la comunidad y se llevan a cabo debates en torno a multitud de temas.

La naturaleza internacional de «Scratch», y su fomento de la creatividad y la interacción social, proporcionan un espacio único para el intercambio cultural a través del desarrollo de una alfabetización digital, que engloba temas sociales y éticos. Los foros y otras características de la comunidad posibilitan la combinación de la creatividad multimedia y la interacción social. Los aspectos técnicos y creativos de la

alfabetización digital se desarrollan al tiempo que los usuarios trabajan en sus proyectos y solicitan asistencia a otros miembros de la comunidad o a docentes fuera de ella. En este contexto, los usuarios pueden beneficiarse de la ayuda de otros usuarios de cualquier parte del mundo con la facilidad con la que lo harían si estuvieran a su lado. También se aprende a responder a comentarios de otros usuarios sobre el contenido de sus producciones, favoreciendo la creatividad y las implicaciones socioculturales. En casos en los que los proyectos o comentarios son potencialmente ofensivos, la comunidad se presenta como un espacio para la enseñanza y el aprendizaje a través del intercambio cultural. Con esto, no queremos decir que la comuni-

| País de origen  | Destino | Frecuencia | País de origen | Destino | Frecuencia |
|-----------------|---------|------------|----------------|---------|------------|
| Estados Unidos  | US      | 9.122.454  | Estados Unidos | DE      | 44.421     |
| Estados Unidos  | GB      | 657.275    | Alemania       | US      | 49.200     |
| Reino Unido     | GB      | 61.8521    | Países Bajos   | US      | 48.498     |
| Reino Unido     | US      | 560.654    | Canadá         | GB      | 41.649     |
| Canadá          | US      | 330.781    | Irlanda        | US      | 38.096     |
| Estados Unidos  | CA      | 305.770    | Reino Unido    | AU      | 36.969     |
| Canadá          | CA      | 229.313    | Taiwán         | TW      | 36.246     |
| Estados Unidos  | AU      | 197.200    | Reino Unido    | CA      | 35.987     |
| Australia       | US      | 160.470    | Corea          | US      | 35.802     |
| Antártida*      | US      | 157.254    | Italia         | US      | 32.650     |
| Tailandia       | TH      | 129.104    | Hong Kong      | HK      | 32.600     |
| Islas Christmas | US      | 128.136    | Francia        | US      | 32.222     |
| Australia       | AU      | 118.323    | México         | MX      | 28.876     |
| Japón           | US      | 112.436    | Brasil         | US      | 27.172     |
| Estados Unidos  | NZ      | 94.897     | Estados Unidos | IE      | 27.116     |
| Nueva Zelanda   | US      | 79.533     | Estados Unidos | BR      | 27.020     |
| Nueva Zelanda   | NZ      | 58.048     | Australia      | GB      | 25.604     |
| Corea           | KR      | 53.156     | Brasil         | BR      | 25.541     |
| Alemania        | DE      | 51.139     |                |         |            |

Tabla 2: Número de visitas a proyectos en «Scratch» clasificados por origen internacional y destino.

\* Las cifras de la Antártida aparecen infladas porque los usuarios seleccionan el país a partir de un menú desplegable donde éste es el primer país de la lista.

dad esté siempre preparada para responder a este tipo de representaciones negativas, pero sí proporciona una opción de respuesta. El fragmento que se incluye a continuación es parte del intercambio llevado a cabo en un foro, y es ejemplo de cómo actúa la comunidad potenciando la alfabetización digital socialmente responsable. Los nombres de los usuarios han sido alterados, y parte del texto ha sido modificado para proteger las identidades de los usuarios implicados: «Hola a todos. Estoy aquí para hablar de los «scratcher» de Japón, Indonesia y otros países no angloparlantes. No quiero ser racista, pero parece que hay gente que no entiende las cosas. Parece que no saben qué. Ojalá hubiera una forma de convertir lo que dicen. No quiero ofender a nadie, solo quiero saber si hay alguna posibilidad de cambiarlo. Creo que deberíamos tenerlos en cuenta y ayudarlos. ¡Gracias!» (MickeyMantle1234: Scratcher. Posts: 4).

— «Hola MickeyMantle1234. «Scratch» es una comunidad diversa donde gente distinta puede acudir a colaborar y compartir proyectos e ideas. Algunos usuarios no proceden de países angloparlantes (de hecho, hay galerías de proyectos dedicadas a otras lenguas y culturas). Para ti, estos usuarios son extranjeros, pero «Scratch» es una comunidad global, no americana. Sé que no has querido ofender a nadie, pero quizás algunos usuarios no estén de acuerdo con tu idea de que no pueden utilizar «Scratch» como nosotros. [...] Asegúrate de ser respetuoso con todos, seguro que puedes enseñarles cosas, pero ten en cuenta que también podrás aprender mucho de ellos» (Halfmoon: Community Moderator. Posts: 1802).

— «Sé consciente también de que «Scratch» se utiliza en escuelas en otros países, en clases de iniciación a la programación supervisadas por docentes. A veces verás 30 proyectos que se llevan a cabo a la vez, y comienzan con acciones básicas. Esto no quiere decir nada, a veces estas acciones básicas son producto del trabajo de muchos alumnos en clase que comienzan trabajando con proyectos más básicos. No te olvides de tratar a los demás como te gustaría que te trataran a ti» (Paddlesteamer: Scratch Team. Posts: 6327).

— «Vale, está claro. No quería en absoluto ofender a nadie, solo intentaba ayudar» (MickeyMantle1234: Scratcher. Posts: 4).

En este intercambio, un nuevo usuario (4 forum-posts: MickeyMantle1234) presupone a los miembros no angloparlantes de la comunidad como extranjeros, sugiriendo que son menos capaces de utilizar la herramienta. El usuario en cuestión se muestra frustrado por no entender a otros usuarios no angloparlantes y

asume que tienen un menor grado de desarrollo de competencias. Este sentimiento parece originarse a partir de la incapacidad de ayudar a los usuarios «extranjeros» que no comparten su lengua, pero estas presuposiciones son problemáticas. MickeyMantle1234 se sitúa a sí mismo al frente de la comunidad, asumiendo que su lengua (inglés) es la lengua dominante. Este ejemplo encaja bastante bien en el planteamiento de Edward Said sobre la «otredad» y la percepción de inferioridad de los no angloparlantes (1985).

Tanto los usuarios con experiencia como el moderador y el equipo de «Scratch» identificaron esta situación como aprovechable en términos de entendimiento intercultural. Sus respuestas están dirigidas a reforzar el principio de no tolerancia ante estas situaciones, y a respetar y apoyar a personas de distinta procedencia. Se dan contrastes interesantes en la forma de afrontar enseñanza y aprendizaje en una experiencia como la que nos ocupa si tenemos en cuenta los enfoques tradicionales de alfabetización en medios. Durante mucho tiempo, la práctica de conceptos como la representación han pertenecido enteramente al ámbito teórico. Una vez aprendidos estos conceptos, los estudiantes serían capaces de aplicarlos a sus producciones (Buckingham, 1995). Este planteamiento se ejemplifica en enfoques como la «desmitificación» propia de los años noventa, que pasó a enfatizar los mensajes subyacentes en los medios, sin confiar en la producción en el aula por miedo a reforzar ideologías dominantes (Masterman, 1990). Buckingham, entre otros, ha cuestionado la separación entre teoría y práctica, proponiendo un punto medio que proporcione a los estudiantes experiencias de aprendizaje significativo (Buckingham, 2003; Burn, 2009). El ejemplo que se incluye aquí ilustra la idea de que el contexto social de los medios requiere a la vez de enfoques prácticos y teóricos.

La respuesta de los usuarios más experimentados al usuario MickeyMantle1234 y la aparente disposición de este último a aceptar las normas de la comunidad (a través de su comentario final) muestran que la interacción social en espacios virtuales posee un enorme potencial educativo para conseguir muchos de los objetivos que la educación para la alfabetización mediática ha fijado en relación con creencias y valores sociales y culturales.

Esta idea se refuerza además gracias a otro ejemplo que muestra que no son solo estos usuarios experimentados o adultos los que establecen las expectativas sociales y culturales de la comunidad. En el diálogo que se detalla a continuación, son los miembros los que establecen las normas para promover la diversi-

dad. Un usuario sueco aporta información sobre su país e invita a otros usuarios a hacer lo mismo, como forma de intercambio cultural de conocimiento e información. En el momento en el que un usuario intenta sabotear la iniciativa con comentarios sobre la superioridad americana, los otros «scratchers» restablecen con rapidez un patrón para la diversidad y la tolerancia:

— «Sería divertido, y podríamos aprender de otros países. Suecia (Sverige, en sueco). Capital: Estocolmo. Habitantes: casi 9 millones. Clima: bastante frío y mucha nieve en el norte, templado en el sur. La escuela es obligatoria desde los siete años a los dieciséis, y después se acude al «Gymnasium», que no es obligatorio, y luego a la universidad. La educación es gratuita, incluida la universidad. Forma de gobierno: monarquía constitucional. Algo típico sueco: albóndigas suecas y caramelos. Suecos famosos: el grupo ABBA, Björn, Borg (el tenista), Ingmar Bergman (director de cine), Astrid Lindgren (autora más conocido por su personaje Pippi Calzaslargas), Ingvar Kamprad (fundador de IKEA) y el cocinero sueco de los «Barrio Sésamo». Ahora cuéntame algo sobre tu país (Waycool: Scratcher. Posts: 1835).

— Yo soy vietnamita, pero nací en Estados Unidos. La capital es Saigón. El plato más conocido de la cocina vietnamita es el Pho, una especie de sopa de noodles. Gobierno comunista... Pero eso no quiere decir que yo lo sea. Si quieres saber más, busca en Wikipedia Happy New Year (ScratchY: Scratcher. Posts: 2773).

— América. ¡Somos los dueños del mundo! Bueno, no del todo. Tenemos 300 millones de personas, grandes películas, programas de televisión, que no presidentes... La educación está bien. La escuela primaria va de los grados 1 al 5, después del 6 al 8 o al 9 y educación superior de 9 a 10 hasta el 12. Después, la universidad/college. El gobernador de California mola. Es una pena que no pueda yo vivir allí ahora (TheAngel: Scratcher. Posts: 2960).

— Claro que somos los dueños del mundo (Blockhead: Scratcher. Posts: 131).

— Por favor, evitad comentarios que puedan resul-

tar ofensivos a otros usuarios, sobre todo a los que proceden de otros países. Gracias (ScratchY: Scratcher. Posts: 2773).

— Bien dicho. A mí no me importa, pero otros pueden sentirse ofendidos (Waycool: Scratcher. Posts: 1835).

— Yo lo encuentro un poco arrogante. Tengo muchas cosas que decir pero me las voy a callar (XYZ-1234: Scratcher. Posts: 3957).

— Me da pena, me resulta triste que el estereotipo de América resulte arrogante. Aunque he sido yo el que ha empezado, esperaba que os lo tomarais como una broma [incluye caritas sonrientes] (The Angel: Scratcher. Posts: 2960).

Estos comentarios son solo muestras de los deba-

**La educación para la alfabetización en niños y jóvenes forma parte ya de la educación formal en países como Reino Unido, Canadá, Australia, los países nórdicos y otras partes del mundo. También se ha implementado en programas de educación superior y en proyectos especializados a nivel internacional. En los últimos años, las tecnologías digitales han ampliado los enfoques tradicionales, incluyendo áreas que pertenecían al dominio de la educación en tecnologías de la información y la comunicación. Específicamente, se han introducido aspectos de la educación multimedia como la producción de videojuegos y la animación digital.**

tes sobre países, ciudades, provincias o estados y temas como la comida local o las costumbres culturales. La secuencia es un claro ejemplo de la forma en que la comunidad constituye un espacio de desarrollo del entendimiento cultural. También ilustra la forma en que se establecen normas sin la intervención de los moderadores. En este intercambio, la referencia a los americanos como «dueños del mundo» establece una norma que bien refleja lo ya establecido por la cultura popular: la superioridad americana. La referencia de Angel sobre el Gobernador (el antiguo gobernador de California fue Arnold Schwarzenegger) hace que Blockhead (pseudónimo cercano al nombre elegido

por el usuario) repita la norma, descategorizando en cierto modo el debate sobre diversidad cultural o dándole un toque humorístico que no encaja con los objetivos. A pesar de esto, los «scratchers» que iniciaron el debate no están dispuestos a dejar que se pierda de vista la intención inicial y establecen, por tanto, la norma de la tolerancia. La respuesta de XYZ1234 ilustra el interés de algunos miembros por mantener y defender la diversidad de opiniones. Es interesante comprobar cómo Angel pretende continuar con el debate, pero Blockhead se retira.

La idea es que, aunque no pueden evitarse este tipo de intercambios, la comunidad facilita estos intercambios, así como el establecimiento de normas de tolerancia y diversidad, haciendo más probable que estos valores sean aceptados y defendidos por los usuarios. No obstante, se precisa un análisis más profundo para apoyar estas afirmaciones.

## 6. Conclusiones

«Scratch Online Community» es un espacio para la alfabetización digital que ofrece posibilidades de enseñanza y aprendizaje más allá de las que proporcionan las formas tradicionales de alfabetización en los medios. Este espacio incrementa el potencial de participación intercultural y expande la producción mediática de los usuarios, sus competencias y su creatividad. Al mismo tiempo, los usuarios tienen la oportunidad de interactuar con límites culturales y geográficos de manera socialmente aceptable y celebrando la diversidad. Con este artículo no queremos negar todo aquello que la alfabetización mediática tradicional puede aún aportar a la educación para la alfabetización en los medios. Es a través de nuevas formas de alfabetización, como «Scratch», como podemos profundizar en el acceso, uso y creación con los medios, definiendo el objetivo esencial de la alfabetización tradicional para apoyar a niños y jóvenes en la respuesta a temas sociales y culturales, el entendimiento intercultural de forma crítica. Los ejemplos que se han aportado en este artículo apuntan a la participación en «Scratch» y otras comunidades similares para promover espacios seguros de intercambio cultural.

El reto para educadores y creadores de iniciativas como «Scratch» consiste en saber cómo explotar estas nuevas oportunidades de aprendizaje social y cultural para lograr los objetivos de esta amplia definición de alfabetización digital.

## Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por el proyecto marco «Linkage» (LP0990289/2009-2013) del «Australian Research Council». Los puntos de vista expresados aquí corresponden a los autores y no necesariamente coinciden con este Consejo. Los autores quisieran agradecer la colaboración de los colegas investigadores (Annette Woods, Allan Luke, Karen Dooley, Beryl Exley, Vinesh Chandra, Kathy Mills y John Davis), de «Queensland Teachers' Union» (especialmente Leslie McFarlane y John McCallow), así como a la dirección, estudiantes y comunidad escolar donde se ha desarrollado este estudio.

## Referencias

- BENKLER, Y. (2006). *The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom*. New Haven [Conn.]: Yale University Press.
- BOYD, D. (2008). Why Youth Heart Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life. In BUCKINGHAM, D. (Ed.). *Youth, Identity, and Digital Media*. Cambridge: MIT Press.
- BRUNS, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Produsage*. New York: Peter Lang.
- BUCKINGHAM, D. (1995). *Making Media: Practical Production in Media Education*. London: The English and Media Centre.
- BUCKINGHAM, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- BUCKINGHAM, D. & DOMAILLE, K. (2009). Making Media Education Happen: A Global View. In CHEUNG, C.K. (Ed.). *Media Education in Asia*. New York: Springer.
- BURN, A. (2009). *Making New Media: Creative Production and Digital Literacies*. New York: Peter Lang.
- CASTELLS, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- DEZUANNI, M. (2009). Remixing Media Literacy Education: Students «Writing» with New Media Technologies. *The Journal of Media Literacy*, 56.
- DEZUANNI, M. (2010). Digital Media Literacy: Connecting Young People's Identities, Creative Production and Learning about Video Games. In ALVERMANN, D.E. (Ed.). *Adolescents' Online Literacies: Connecting Classrooms, Media, and Paradigms*. New York: Peter Lang.
- HALL, S. & OPEN UNIVERSITY (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage in Association with the Open University.
- JENKINS, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation.
- LIVINGSTONE, S. (2009). *Children and the Internet: Great Expectations, Challenging Realities*. Cambridge: Polity.
- MASTERMAN, L. (1990). *Teaching the Media*. London/New York: Routledge.
- MONROY-HERNANDEZ, A. & RESNICK, M. (2008). Empowering Kids to Create and Share Programmable Media. *Interactions*, 15; 50-53.
- RESNICK, M.; MOLONEY, A. & MONROY-HERNANDEZ & EASTMOND, E. (2009). Scratch: Programming for all. *Commun*, 52; 60-67.
- SAID, E.W. (1985). *Orientalism*. Harmondsworth: Penguin.
- WILLIAMSON, J. (1990). *Consuming Passions: the Dynamics of Popular Culture*. London: Marion Boyars.

● G. Orozco, E. Navarro y A. García-Matilla  
 Guadalajara (México), Amsterdam (Holanda)  
 y Segovia (España)

Recibido: 28-06-2011 / Revisado: 18-07-2011

Aceptado: 12-09-2011 / Publicado: 01-03-2012

<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-07>

# Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias

Educational Challenges in Times of Mass Self-Communication:  
 A Dialogue among Audiences

## RESUMEN

En este texto se abordan esencialmente dos temas. En primer lugar, los cambios emergentes en el estar como audiencias frente a nuevos y viejos medios y, en segundo lugar, los procesos múltiples de recepción e interlocución que hoy experimentan. Se argumenta que las audiencias sin perder siempre ese rol, están también asumiendo otros más activos e interactuando cada vez más como noveles productores y emisores de contenidos mediáticos, similares a los que intercambian a través de diversos lenguajes, formatos y dispositivos tecnológicos. Se destaca la necesidad de diferenciar el consumo amplificado y la gran conectividad existente, de una auténtica interlocución horizontal, creativa y propositiva de los interlocutores. Por otra parte, se presenta una propuesta educomunicativa acorde con esta realidad polimorfa y cambiante de las audiencias, que rescata la tradición pedagógico-crítica iberoamericana y que se desarrolla en la Universidad de Valladolid (Campus Segovia). La asignatura «Comunicación, educación y sociedad en el contexto digital» se programa en los estudios de Comunicación de esta Universidad con el objetivo de desarrollar y fortalecer aquellas capacidades, destrezas y reflexiones apropiadas para una interlocución más integral en el mundo de la educomunicación. El principal objetivo de la educación en competencia comunicativa es educar en las técnicas y estrategias para el análisis y producción de contenidos en medios.

## ABSTRACT

This text is an approach on two leading topics: the changes emerging in the way audiences deal with new and old media, and, the multiple processes of reception and interaction occurring as a result of the information and communication systems. Audiences are seemingly devising new roles as creators and emitters of media products which they exchange through a variety of languages, formats and technologies. Significant differences are emerging between widespread consumption and connectivity, and the authentic, horizontal and creative participation of audiences. This paper also develops a proposal that is educational, communicative and pedagogical for this changing and polymorphous audience repositioning. This proposal is based on the tradition of the Latin American Critical Pedagogy of Communication course offered by the Communication Studies department of the University of Valladolid (Segovia). The study of Communication, Education and Society in a Digital Context is part of the degree course in Communication at the UVa, which was established with the aim of developing and reinforcing the skills required to achieve a global dialogue in the field of communication and education. The main goal of communicative competence is to instruct on the techniques and skills needed to produce and explore the application of media contents.

## PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Auto-comunicación masiva, recepción, audiencias, emirec, competencia mediática, alfabetización digital.  
 Mass self-communication, reception, audiences, emirec, media competence, digital literacy.

◆ Dr. Guillermo Orozco Gómez es Catedrático de Comunicación Educativa de la Universidad de Guadalajara (México) y Coordinador del Observatorio Iberoamericano de Ficción Televisiva en México ([gorozco@cencar.udg.mx](mailto:gorozco@cencar.udg.mx)).

◆ Dra. Eva Navarro Martínez es miembro del Grupo de Investigación Babilonische Europa de la Universiteit van Amsterdam (Holanda) ([eva.navarro@hmca.uva.es](mailto:eva.navarro@hmca.uva.es)).

◆ Dr. Agustín García Matilla es Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y Comunicación de la Universidad de Valladolid (España) ([agustingmatilla@gmail.com](mailto:agustingmatilla@gmail.com)).

## 1. Introducción

¿Qué está cambiando y qué permanece en las interacciones entre audiencias y pantallas? ¿Son las audiencias una estirpe en extinción en la sociedad de redes? ¿Se está acabando el tiempo de la recepción de medios y con él de los modos tradicionales de hacer educomunicación con sus audiencias? Al transitar como sujetos sociales a otras formas de estar en lo comunicativo, ¿empezamos a ser algo distinto de aquello que nos ha caracterizado en las interacciones con las pantallas?, ¿bajo qué condiciones entramos a una cultura de interlocución diferente? El estar como audiencias de muchas maneras, ¿nos lleva a ser ciudadanos distintos y a jugar roles más asertivos y creativos, a empoderarnos?, ¿cómo hacer una educomunicación que responda a estos desafíos y sea hoy en día cultural, social y políticamente relevante?

Abordamos estas preguntas para problematizar y disipar algunos supuestos poco sustentables que muchos pregonan, tanto sobre la entrada masiva al mundo digital y al usufructo de las redes sociales, como sobre la anunciada «muerte» de

la televisión y otros medios masivos hegemónicos (Carlón & Escolari, 2009), y, con ellos, también la desaparición de la cultura de la pasividad o «spectatorship», que sigue vigente en sectores de las audiencias y en muchas de sus interacciones con Internet (White, 2006).

También cuestionamos otros supuestos sobre la muerte de las mismas audiencias, que parecen haber abandonado su estatus de receptoras o espectadoras para convertirse en usuarios, emirecs o «prosumidores», y hasta en «fans», dentro de la nueva cultura de la interactividad y la convergencia (Jenkins, 2008).

Retomamos el término «Auto-comunicación masiva» propuesto por Castells (2009: 105) por considerar que expresa el fenómeno que estamos experimentando en el mundo iberoamericano, de una existencia simultánea de la clásica comunicación masiva y su concomitante recepción más o menos pasiva por las audiencias y la migración paulatina de sectores de esas audiencias al mundo digital y a una interlocución, aunque parcial, cada vez más proactiva y creativa.

Es justamente la interlocución horizontal y sus modos (tipos, niveles, estilos) dentro de la interactividad, la condición «sine qua non» que define un nuevo ser de las audiencias en el ecosistema comunicacional contemporáneo (Jenkins, 2009). Y son precisamente sus desafíos los que importa enfrentar con estrategias de educomunicación. Para Ferrés (2010: 251-252), existe no obstante un matiz importante «Si hasta ahora al conjunto de los receptores se los ha venido denomi-

nando público o audiencia, hoy a los que utilizan las nuevas pantallas se los denomina interlocutores. La aparición y consolidación del término «prosumer» (algunos hablan de «prosumidor») es probablemente la máxima expresión de este cambio de paradigma. Hoy al «consumer» no se le niega la posibilidad de ser también «producer». Lo tiene todo en su mano para poder serlo».

## 2. El desencanto con la conectividad ampliada

Después de un generalizado optimismo con las posibilidades de conexión que ofrece el mundo digital, y el potencial de las audiencias para ser precisamente «producers», los juicios sobre las bondades de las nuevas tecnologías y las redes sociales se han venido atemperando al constatar que la realidad va más lenta que los deseos y las buenas intenciones.

En primer lugar, el acceso instrumental a la tecnología de los sectores sociales está lejos de ser el deseable. En México por ejemplo –y pasa más o menos lo mismo en el resto de América Latina– apenas el 40% de la población –o sea 45 millones de un total de 110 millones en el caso mexicano– tiene acceso de algún tipo a Internet. En España, sin embargo, este porcentaje se eleva al 64,2% de la población, según los más recientes informes<sup>1</sup>.

En segundo lugar, el acceso a la cultura digital que la tecnología supone, si bien es difícil de calibrar porque trasciende el mero acceso instrumental, ocasional, es todavía de menores proporciones. Así lo demuestran distintos estudios realizados en diversos países, donde solo pequeñas porciones de los sectores conectados, son los que realmente se identifican como interlocutores plenamente (Orozco, 2011).

Las razones que podrían explicar lo anterior son varias. La historia ha mostrado que aunque la tecnología ejerza un impacto en la sociedad, el cambio cultural que eso conlleva requiere periodos largos para realizarse. Asimismo hay que tener presente que venimos de una época donde el autoritarismo y la verticalidad de la comunicación masiva a través sobre todo de la televisión, nos acostumbró a ser, y hasta nos posicionó, como audiencias pasivas, tímidas, para expresar nuestras reacciones que además no encontraban eco, ya que no ha habido canales de réplica ni posibilidades de una interacción real, no simbólica, con los mensajes masivos.

Vinculado a lo anterior, hay que reconocer que en el mundo iberoamericano hay un problema mayor que incide en lo comunicativo, pero lo trasciende, consistente en un desequilibrio educativo considerable a lo largo de muchas décadas, ya que la escuela histórica-

mente ha enfatizado la lectura en detrimento de la escritura, o sea la recepción y no la expresión. Si seguimos a Postman, «en una cultura dominada por la imprenta, el discurso público tiende a ser caracterizado por una disposición coherente y ordenada de ideas. El público al que se dirige en general es competente para comprender tal discurso» (Postman, 1991: 56) vemos que no ha sido el caso. En Iberoamérica arrastramos un déficit expresivo que parece estar determinando la lentitud en incorporarnos cabalmente como sujetos comunicadores, emisores, productores dentro de las nuevas plataformas de interlocución existentes (Orozco, 2010).

Por otra parte, el «estar siendo» audiencias de otras maneras (de muchas a la vez) empleando nuevas destrezas y competencias digitales y teniendo diversos dispositivos para la comunicación, no es algo que resulta automática o necesariamente de la efervescente interactividad y convergencia entre pantallas. Ni mucho menos es algo que simplemente se alcanza y queda para siempre. La dimensión de la mera interactividad es distinta a la del intercambio complejo y esencialmente cultural que se realiza más allá de lo instrumental y supone aprendizajes y entrenamientos, también agencias y voluntades explícitas de los propios sujetos que interactúan.

En «el estar siendo audiencia» caben diversos modos de interacción, desde latente hasta explícita, que no necesariamente colocan a las audiencias que las realizan del lado de los emisores y productores. Varias de las investigaciones realizadas en países latinoamericanos sobre las audiencias (Jacks, 2011) dan pie a pensar que uno de los desafíos mayores de la recepción de viejas y nuevas pantallas, es justamente esclarecer dónde terminan los consumos y dónde empieza la producción por parte de todos los «comunicantes».

No solo en Iberoamérica, sino en general, se aprecia una especie de espejismo, por el cual se ha querido ver participación, interlocución y producción creativa de las audiencias-comunicantes, donde lo que hay es un consumo amplificado, descentrado y diferido, eso sí y bajo el control de los mismos consumidores, pero al fin consumo. Hay que insistir que controlar el con-

sumo o personalizarlo, no es necesariamente un acto productivo, innovador y trascendente, ni conlleva una mutación de consumidor-receptor, a productor-emisor. Esto sin olvidar nunca que el «consumo también sirve para pensar» (García Canclini, 1994).

El desafío con el consumo es que sirva más que para pensar. Que sirva para crear, para producir, para situarse como audiencias en una dimensión de interlocución con mayor liderazgo, donde la creación propia sea detonante de otras comunicaciones en una espiral ascendente de creatividad y empoderamiento de todos los participantes.

**Al transitar como sujetos sociales a otras formas de estar en lo comunicativo, ¿empezamos a ser algo distinto de aquello que nos ha caracterizado en las interacciones con las pantallas?, ¿bajo qué condiciones entramos a una cultura de interlocución diferente? El estar como audiencias de muchas maneras, ¿nos lleva a ser ciudadanos distintos y a jugar roles más asertivos y creativos, a empoderarnos?, ¿cómo hacer una educomunicación que responda a estos desafíos y sea hoy en día cultural, social y políticamente relevante?**

Lo que sí ha cambiado y sigue transformándose en los procesos de recepción es la ubicación de las audiencias. Como lo demuestran varios estudios (Orozco, 2011), la recepción se puede hacer diferida, colectiva o personalizada. Se puede ver en otra pantalla lo que ha sido originalmente producido y transmitido en una distinta. Este sería el caso de la programación televisiva que se puede ver en Internet o a través de la pantalla del teléfono móvil, o en el iPod. Y ha sido el caso del cine, donde las películas, y ahora también los vídeos, se pueden seguir viendo en el televisor y en Internet y en diversos dispositivos de visionado. En esencia nada nuevo al respecto, aunque sí una creciente y a veces hasta compulsiva transmedialidad en la recepción de productos audiovisuales.

La recepción televisiva ha salido de su claustro histórico: el cuarto de ver televisión en el hogar y cada vez más se ubica en cualquier parte (Repoll, 2010). La recepción se realiza en lugares distintos al hogar, como



en los bares, en los mercados, en los centros comerciales, en los restaurantes, los transportes públicos, los escaparates de los comercios, por citar solo algunos nuevos escenarios de interacciones con pantallas, como se reporta en estudios recientes.

Esta «transmedialidad» de la difusión y recepción por una parte y por otra, la creciente ubicuidad de las audiencias y su hiperconectividad, han reforzado la impresión de que el consumo mediático se ha vuelto automáticamente productivo al quedar bajo el control de los consumidores, internautas, videojugadores, ci-

virtiéndose, por lo menos para esta franja etaria, en una actividad sociocultural compartida con seres queridos con los que se van construyendo referentes comunes importantes en sus relaciones socio-afectivas.

De la misma manera, el teléfono móvil hace estallar los motivos y usos clásicos telefónicos, trascendiendo la comunicación verbal a distancia, para convertirse en un dispositivo versátil: receptor, productor y transmisor a la vez de voz, sonidos, imágenes, que acompaña de manera cada vez más personalizada a su usuario a lo largo de la jornada diaria (Winocur, 2009). Todo

lo cual hace que las diversas pantallas y artefactos digitales sean mucho más que solo instrumentos. Son dispositivos complejos que lo mismo conectan, que sirven de localizadores, calmantes en la incertidumbre, entretenimiento en los ratos de aburrimiento, etcétera.

Asimismo, la diversificación y uso creciente y simultáneo de varios lenguajes y formatos en la intercomunicación posibilita construir y enviar discursos multilingüísticos, parecidos a los que se transmiten por distintos canales o dispositivos. Todo lo cual da pie a pensar en procesos comunicativos cada vez más participativos, creativos e innovadores por parte de las audiencias y a la vez más complejos, pero al mismo tiempo permite ver el desafío educacional para una comprensión del multilingüismo, del multicanal y de

la transmedialidad de las interlocuciones. El desafío para ser emisores en los intercambios comunicativos.

Con todo, se va haciendo también cada vez más evidente a partir de estudios internacionales en diversos países, como el «Pew Internet and American Life» (2005) o el de la Fundación Telefónica y Ariel (2008) o el «Manifiesto for Media Education» (2011) que ni todo lo que está en juego es participación, sino reacción o mera «conectividad», ni cuando, si la hay, eso que existe es algo generalizado como tendencia, ya que solo porcentajes muy inferiores al del número total de los «conectados» son los que realmente participan.

Aquí el punto clave para entender cuándo sí o

**La formación de audiencias activas implica la creación de modelos de enseñanza-aprendizaje, insertos en los currícula universitarios, que den protagonismo a la libre expresión de los estudiantes y a la reflexión permanente de las nuevas lógicas de interlocución. Ni la interactividad, ni las posibilidades tecnológicas que se les brindan a las actuales audiencias son suficientes para el desarrollo de una sociedad del conocimiento; solo una formación integral que aproveche las inmensas potencialidades de la nueva cadena de valor que ofrece el actual contexto digital podrá convertir a las nuevas audiencias en verdaderos emirecs y usuarios críticos de una comunicación auténticamente global e integradora.**

néfilos y/o televidentes, etc., sin advertir siempre que gran parte de los intercambios en el consumo son reactivos, sin que lleven aparejada una reflexión previa y que no solo por ser diferidos y transmediales presentan necesariamente un germen de creación y relación horizontal.

Los sentidos de la recepción también están sufriendo transformaciones importantes. No solo ver televisión se ha desplazado de sus clásicos escenarios y pantallas, sino también el ir al cine ha dejado de ser esencialmente para ir a ver el film que se exhiba en una determinada sala. Entre los jóvenes, sobre todo, ir al cine tiene muchas otras motivaciones y se va recon-

cuándo no hay una participación sería si aparte de sumar canales y lenguajes, y de usar nuevas tecnologías de manera instrumental, ¿hay un cambio sustantivo en el ser de las audiencias? Planteado de otra manera, el desafío educacional sería ¿hasta cuándo en el continuum de cambios en las interacciones entre audiencias y pantallas se consigue trascender la mera dimensión instrumental o de estricto dominio técnico y se entra en un intercambio que si bien lo supone, se dirige a los significados y sentidos de la información objeto de las interacciones?

Si se piensa que «el todo no es igual a la suma de sus partes», entonces, en la medida en que el uso de las nuevas pantallas rebase la mera suma de posibilidades (reaccionar, bajar material, enviar materiales a otros, hacerlo simultáneamente a otras actividades como escuchar música, chatear o videojugar), y que no solo sea parte de una suma, podría pensarse, «estricto sensu» en el surgimiento de un modo distinto de interlocución. En todo caso, otros tipos de interacción ampliada y diversa debieran entenderse como preámbulo o prerequisite de una interlocución distinta. Y fortalecer ese tránsito es uno de los objetivos más urgentes de una estrategia de educocomunicación.

Como sostiene Jensen (2005), es la interactividad la dimensión en la que se modifica el estar como audiencia, ya que justamente la audiencia en la interactividad se reconvierte en usuario. Pero ser usuario o emirec, hay que insistir, conlleva una diferencia cualitativa en relación con el solo ser audiencia. Ser usuario-emirec implica la agencia de la audiencia. Y agencia, como la pensó Giddens (1996), supone reflexión, no solo acción o reacción. Es justo esta dimensión de elaboración cognitiva consciente y de decisión, la que la distingue de la mera reacción a un estímulo o de cualquier modificación solo conductual o solo sensorial.

Diversas investigaciones sobre prácticas autodidácticas de alfabetismo entre jóvenes fuera de la escuela muestran cómo el punto crítico es justamente la reflexión y la toma de distancia de las mismas prácticas para evaluarlas y poder reinsertarlas en otros contextos y escenarios.

Si bien es así, esto no elimina la posibilidad de que en otros momentos, prácticas digitales o contextos diferentes, las audiencias no se comporten como usuarios-emirecs. Es decir que no ejerzan su reflexión y acción coordinadas para llegar a un fin a partir de los medios, vía la transformación real, material y significativa del referente audiovisual.

En esta época de revoluciones propiciadas por los apoyos de interconectividad, que facilitan las redes

sociales es más importante que nunca recuperar el concepto de «multitudes inteligentes» que acuñara Rheingold. «Las multitudes inteligentes son grupos de personas que emprenden movilizaciones colectivas – políticas, sociales, económicas– gracias a que un nuevo medio de comunicación posibilita otros modos de organización, a una escala novedosa, entre personas que hasta entonces no podían coordinar tales movimientos» (Rheingold, 2002: 13). El concepto elaborado por este autor cobra máxima vigencia, por ejemplo, con los movimientos de los indignados jóvenes españoles acontecidos en la primavera de 2011 en España (Movimiento del 15 M, Democracia Real, Ya) y con las revoluciones acontecidas en los países del Norte de África. En este último caso ha jugado un papel crucial esa nueva forma de interactividad en la que gran número de ciudadanos son emirecs, gracias a las nuevas tecnologías y a las redes sociales. Lo que se ha visto es una manera de organización desde el concepto de red, participación activa y no de mera audiencia y consumos variados.

Por este motivo, la formación del emirec actual, y muy especialmente de los estudiantes de las facultades de comunicación, debe reforzarse desde los primeros cursos en una doble faceta: como perceptor y usuario crítico de mensajes y como productor de información y comunicación. En este panorama contradictorio sobre el papel de los ciudadanos ante los medios, bien como audiencias más o menos pasivas, o como usuarios críticos y productores, es necesario afrontar la educación mediática partiendo de la experiencia y la reflexión misma de los propios productores-receptores. Éste es el reto de «Comunicación, educación y sociedad en el contexto digital», una asignatura pionera en la universidad española, que introduce contenidos en educación mediática poniendo como eje del proceso de aprendizaje a los propios alumnos.

### 3. Comunicación, educación y sociedad en el contexto digital

En España –aunque lamentablemente tampoco en la mayoría de países latinoamericanos– la educación en comunicación nunca ha tenido carta de naturaleza como una materia reglada. La LOGSE, creó dos asignaturas optativas tituladas, respectivamente: «Procesos de comunicación» y «Comunicación audiovisual», que hace pocos años desaparecieron totalmente del currículo. En estos momentos los contenidos de la Educación en Comunicación se encuentran dispersos en muy diferentes materias curriculares.

Como ya hemos planteado en otros trabajos, debemos preguntarnos, «¿qué modelo de educación

queremos promover a lo largo de este siglo XXI? Esa cuestión debería recuperar los mejores hallazgos realizados por las corrientes pedagógicas que centran la acción educativa en el proceso de trabajo del alumno y que son capaces de adaptarse a un mundo de realidades cambiantes» (García Matilla, 2010: 164-165).

«Comunicación, educación y sociedad en el contexto digital» es una asignatura de formación básica del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Valladolid, Campus de Segovia, que pretende preparar a alumnos y alumnas para enfrentarse a los nuevos retos que nos plantea la comunicación en el siglo XXI. Con esta asignatura los estudiantes tienen la oportunidad de convertirse en emirecs, productores creativos y receptores críticos de mensajes desde el inicio de sus estudios de comunicación. La elaboración de su propio autorretrato les da la oportunidad de hablar de sí mismos. La asignatura invita a conocer a la otra persona, a que alumnos y alumnas se entrevisten y hablen de sus compañeros desde las primeras semanas del curso. La tarea se completa al final del curso con la realización de un trabajo creativo y la realización de una microinvestigación en la que aplican habilidades y destrezas para el enunciado de preguntas, la elaboración de hipótesis y la elección de metodologías de investigación elementales e idóneas para la resolución de los temas objeto de investigación. El proceso va de lo más personal a lo más instrumental, completando el ciclo de la recepción crítica a la producción creativa. En este proceso se ha incorporado, además, la reflexión y la práctica de la creatividad artística como un instrumento básico para la alfabetización mediática en el contexto digital. La alfabetización digital (digital literacy) implica en este caso una alfabetización integral en materia de comunicación, audiovisual y multimedia. Pone en contacto a los estudiantes con un nuevo mundo hipermedia en el que se dan cita viejos y nuevos medios, y los sitúa ante los cambios y transformaciones que supone el paso del mundo analógico al mundo digital.

El objetivo principal de esta asignatura es proporcionar un conocimiento teórico-práctico básico y un marco global para comprender los procesos comunicativos, en sus múltiples facetas, y su funcionamiento en nuestra sociedad en el contexto multimedia y digital globalizado. Asimismo, al estar ubicada al principio del grado, pretende, en primer lugar, facilitar a los estudiantes una serie de herramientas conceptuales básicas para abordar la comprensión y asimilación de los procesos de comunicación contemporáneos, sobre los que se irá profundizando en los cursos posteriores; y, en segundo lugar, dotarlos de los instrumentos básicos

para comunicarse a través de la expresión oral y escrita («audio-scripto-visual» en la terminología de Jean Cloutier) y aprender a analizar mensajes en diferentes medios y soportes dentro del actual entorno digital.

Los contenidos de la asignatura están divididos en tres bloques temáticos:

1) Introducción a la educación mediática: educomunicación en la sociedad digital. En este primer bloque se ofrece una introducción al concepto de educación en materia de comunicación y a otros fundamentales en el campo de la educomunicación (emirec, interacción e interactividad) al hilo de los trabajos y aportaciones de maestros educomunicadores. Asimismo se dan unas nociones básicas de lectura de la imagen y análisis del discurso. En esta fase se enfatiza en el método de trabajo que tiene como núcleo potenciar la creatividad, la consciencia de los procesos creativos y el desarrollo del pensamiento crítico, como herramientas de trabajo. Los objetivos de esta parte temática son: que los alumnos adquieran un lenguaje conceptual para la comprensión y reflexión sobre los procesos comunicativos e informativos; que sean capaces de identificar los principales elementos, actores, estructuras de los procesos comunicativos; y que sepan integrar los conocimientos adquiridos en una perspectiva interdisciplinar.

2) La comunicación creativa como instrumento educativo, formativo y de análisis. Para el diseño de este bloque temático partimos de la idea de que una de las carencias en el ámbito de la Educomunicación ha consistido en no acabar de integrar la enseñanza de las artes tradicionales, o no darles suficiente importancia como instrumentos para la comunicación.

De igual forma, en la enseñanza del arte y la cultura, en general, en los niveles educativos básicos no se han incluido las artes audiovisuales y los nuevos medios de comunicación como parte de nuestro acervo cultural. Esto puede responder al divorcio o mutua incomprensión que ha existido tradicionalmente en el sistema educativo (y, a veces, en la propia práctica) entre comunicación y cultura, entre «nuevos y viejos medios» y entre «nuevas y viejas disciplinas» (Navarro, 2008).

En la época actual, con la incorporación de las tecnologías al arte y a la comunicación y la creación de nuevos géneros, no se puede hablar más de una división clara entre medios culturales y medios de comunicación, sino que es necesario entender las nuevas formas de producción y recepción de los medios (comunicativos y culturales) de una forma intertextual y contextual. La asignatura «Comunicación, Educación y Sociedad», en el contexto digital pretende salvar esta

brecha con experiencias y propuestas de investigación-acción centradas en la creatividad de los propios alumnos, partiendo de una revisión de conceptos como el de cultura o el de medios y sistemas de información y comunicación. En este eje, se trabaja en aplicar la creatividad al análisis de los medios, de la cultura y su relación con el contexto social. Para llevar esto a cabo, los alumnos deben elaborar un trabajo creativo propio (individual o en grupo), que consiste en la lectura creativa de un espacio urbano de Segovia. Esta actividad se realiza en el marco del proyecto de investigación artística y educativa «Huellas de la ciudad: un proyecto interdisciplinar» en el que participan profesores y artistas en colaboración con el museo de arte contemporáneo «Esteban Vicente» de Segovia. En esta práctica se trabaja analizando los (propios) procesos que van desde la idea al guión y del guión a la producción, finalizando con una reflexión para el aprovechamiento social, educativo y cultural de los medios de creación y comunicación. Los objetivos son: impulsar la creatividad como instrumento de desarrollo personal y colectivo y entender la importancia de la creatividad para el aprovechamiento social, educativo y cultural de los medios y de los sistemas de información y comunicación.

3) Viejos y nuevos medios en el contexto digital. Géneros, convergencias y discursos. La aparición de nuevas tecnologías ha producido cambios en la comunicación, la información y la cultura, que no solo afectan a la producción sino también a la recepción. En este contexto uno de los fenómenos más importantes ha sido la incorporación del receptor a la producción de mensajes y contenidos: el emirec. Esta situación no solo ha dado lugar a una nueva cadena de valor y a la creación de nuevos géneros de comunicación digital: redes sociales, blogs, wikis, plataformas como Youtube, etc., sino que ha afectado a las antiguas formas de comunicación y expresión. Consideramos imprescindible estudiar y analizar estas transformaciones, su carácter y repercusión en nuestra forma de comunicarnos y que los estudiantes reflexionen sobre este contexto, partiendo, además, de su propia experiencia como emirecs.

En este último bloque los alumnos trabajan en la

investigación tutorizada de temas específicos introducidos previamente, tales como: educomunicación y cultura participativa; el concepto de servicio público en la nueva cadena de valor de la industria digital; nuevos medios de participación en la Red; nuevas formas de ofrecer la información en el contexto digital; o, el ocio en la cultura digital: animación 3D y videojuegos. El enfoque de estos temas se orienta desde la perspectiva de audiencias proactivas. Los objetivos de este bloque son: trabajar con las bases de la educomunicación más allá de la Web 2.0; conocer y analizar las nuevas pla-

**Uno de los fenómenos más importantes ha sido la incorporación del receptor a la producción de mensajes y contenidos: el emirec. Esta situación no solo ha dado lugar a una nueva cadena de valor y a la creación de nuevos géneros de comunicación digital: redes sociales, blogs, wikis, plataformas como Youtube, etc., sino que ha afectado a las antiguas formas de comunicación y expresión.**

taformas de comunicación e información, reflexionando sobre su alcance e importancia; ser capaces de distinguir la nueva cadena de valor, los nuevos géneros culturales y de información surgidos en el seno de las TIC; conocer la potencialidad de las TIC para la educación mediática y la formación de ciudadanos más críticos; y ser capaces de reconocer y analizar nuevas formas de creación y recepción de las producciones culturales.

Esta asignatura enfatiza el método educativo basado en el proceso, por eso las estrategias docentes empleadas están especialmente orientadas a favorecer la participación activa de los estudiantes y el trabajo en equipo. Para lograr este objetivo se ha recurrido al blog como herramienta didáctica que ha servido para compartir y poner en común conocimientos aportados tanto por los profesores como por los propios alumnos (<http://educomunicar.wordpress.com>). Desde la asignatura se han generado actividades complementarias: seminarios, jornadas talleres, congresos..., que han puesto al alumnado en contacto con el mundo profesional de la cultura y la comunicación en sus diferentes facetas.

#### 4. Conclusión

La formación de audiencias activas implica la creación de modelos de enseñanza-aprendizaje, insertos en los currícula universitarios, que den protagonismo a la libre expresión de los estudiantes y a la reflexión permanente de las nuevas lógicas de interlocución. Ni la interactividad, ni las posibilidades tecnológicas que se les brindan a las actuales audiencias son suficientes para el desarrollo de una sociedad del conocimiento; solo una formación integral que aproveche las inmensas potencialidades de la nueva cadena de valor que ofrece el actual contexto digital podrá convertir a las nuevas audiencias en verdaderos emires y usuarios críticos de una comunicación auténticamente global e integradora.

#### Notas

<sup>1</sup> Indicadores de seguimiento de la sociedad de la información. Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, Gobierno de España. Mayo de 2011.

#### Referencias

- CARLON, M. & SCOLARI, C. (2009). *El fin de los medios masivos. El comienzo de un debate*. Buenos Aires: La Crujía.
- CASTELLS, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- FERRÉS, J. (2010). Educomunicación y cultura participativa. In APARICI, R. (Coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa; 251-256.
- FUNDACIÓN TELEFÓNICA (2008). *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Ariel.
- GARCÍA-CANCLINI, N. (1994). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- GARCÍA MATILLA, A. (2010). Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo XXI. In APARICI, R. (Coord.) (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- GIDDENS, A. (1996). *In Defense of Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- JACKS, N. (Coord.) (2011). *Análisis de Recepción en América Latina. Un recuento histórico con perspectivas al futuro*. Quito: CIESPAL.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence Culture. Where Are Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- JENKINS, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st century*. EUA: MacArthur Foundation.
- JENKINS, H. (2011). *From New Media Literacies to New Media Expertise: Confronting the Challenges of a Participatory Culture* ([www.manifestoformediaeducation.co.uk/2011/01/henryjenkins](http://www.manifestoformediaeducation.co.uk/2011/01/henryjenkins)) (11-01-2011).
- JENSEN, K. (2005). Who do You Think We Are? A Content Analysis of Websites as Participatory Resources for Politics, Business and Civil Society. In JENSEN, K. (Ed.). *Interface/Culture*. Copenhagen: Nordicom.
- JENSEN, K. (2010). *Media Convergence: The Three Degrees of Network, Mass and Interpersonal Communication*. London: Routledge.
- MANIFESTO FOR MEDIA EDUCATION (2011). *A Manifesto for Media Education* ([www.manifestoformediaeducation.co.uk](http://www.manifestoformediaeducation.co.uk)) (10-02-2011).
- MARTÍN-BARBERO, J. (2004). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- NAVARRO MARTÍNEZ, E. (2008). Televisión y literatura. *Afinidades*, I, invierno; 88-97.
- PEW INTERNET AND AMERICAN LIFE (2005) ([www.pewinternet.org/Reports/2005/How-the-internet-has-woven-itself-into-American-life.aspx](http://www.pewinternet.org/Reports/2005/How-the-internet-has-woven-itself-into-American-life.aspx)) (10-11-2010).
- POSTMAN, N. (1991). *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del Show Business*. Barcelona: Tempestad.
- OROZCO, G. (2010). *La condición comunicacional contemporánea: desafíos educativos para una cultura participativa de las audiencias*. Barcelona: Congreso Anual del Observatorio Europeo de Televisión Infantil (OETI).
- OROZCO, G. (2011). *Audiencias ¿siempre audiencias? El ser y el estar en la sociedad de la comunicación*. México: AMIC, XXII Encuentro Nacional AMIC 2010.
- REPOLL, J. (2010). *Arqueología de los estudios culturales de audiencias*. México: UAM.
- RHEINGOLD, H. (2002). *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*. Barcelona: Gedisa.
- SCOLARI, C. (2009). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- WHITE, M. (2006). *The Body and the Screen. Theories of Internet Spectatorship*. EUA: Massachusetts Institute of Technology.
- WINOCUR, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular*. México: Siglo XXI.

● Joan Ferrés y Alejandro Piscitelli

Barcelona (España) y Buenos Aires (Argentina)

<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>

# La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores

Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators

## RESUMEN

Los cambios que se han producido en el entorno comunicativo durante la última década obligan a revisar los parámetros desde los que se ha de impartir la educación mediática. En este artículo se ofrecen algunos criterios que deberían presidir esta educación y, sobre todo, una propuesta articulada de dimensiones y de indicadores para definir la nueva competencia mediática. La propuesta ha sido realizada por los autores y ajustada a partir de las aportaciones hechas por 50 reconocidos expertos, españoles y extranjeros, y gira en torno a seis grandes dimensiones: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y dimensión estética. Y está estructurada en torno a dos ámbitos de trabajo: el de la producción de mensajes propios y el de la interacción con mensajes ajenos. Se propone desarrollar esta educación en el marco de la cultura participativa, compaginando el espíritu crítico y estético con la capacidad expresiva, el desarrollo de la autonomía personal con el compromiso social y cultural. Se pretende, en fin, compaginar la revolución tecnológica con la neurobiológica, asumiendo los cambios producidos en la concepción de la mente humana, sobre todo en lo referente al peso de las emociones y del inconsciente sobre los procesos razonados y conscientes.

## ABSTRACT

The changes occurring in the media environment over the last decade force us to revise the parameters from which media education is to be implemented today, in a new age of communications. This article seeks to provide some criteria that media education or media literacy should follow, and especially a coordinated proposal of dimensions and indicators to define the new media competence. The proposal has been made by the authors of this article from the contributions made by 50 renowned Spanish and foreign experts in Media Literacy. The proposal focuses on six major dimensions: languages; technology; interaction processes; production and dissemination processes; ideology and values, and the aesthetic dimension. And it is structured around two areas of work in every dimension: the production of their own messages and the interaction with outside messages. We propose to develop this media education in the context of participatory culture, combining critical and aesthetic thinking with the expressive capacity; the development of personal autonomy with social and cultural commitment. Finally, we propose to combine technological revolution with neurobiological revolution, assuming changes produced in the conception of the human mind, especially as regards the importance of emotions and unconscious processes over reasoned and conscious ones.

## PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Educación mediática, competencia mediática, participación, actitud crítica, emoción, estética, lenguajes, interacción. Media literacy, media competence, participation, critical thinking, emotion, aesthetics, languages, interaction.

♦ Dr. Joan Ferrés Prats es Profesor Titular del Departamento de Comunicación en la Facultad de Comunicación de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona (España) ([joan.ferres@upf.edu](mailto:joan.ferres@upf.edu)).

♦ Ms. Alejandro Piscitelli es Profesor Titular del Departamento de Comunicación en la Facultad de Ciencias Sociales en la Universidad de Buenos Aires (Argentina) ([apiscite@well.com](mailto:apiscite@well.com)).

## 1. Introducción

Desde el año 2005 hasta el 2010 se ha venido realizando en España una investigación financiada por el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC) y por el Ministerio de Educación, con el objetivo de evaluar el grado de competencia mediática de la ciudadanía (Ferrés & al., 2011). La investigación se realizó mediante la administración de 6.626 cuestionarios y la realización de 31 entrevistas en profundidad y 28 grupos de discusión a lo largo y ancho de la geografía española. La muestra estaba estratificada por edad (entre 16 y 24 años, entre 25 y 64, y 65 o más años), por género y por nivel de estudios (sin estudios, con estudios elementales, con estudios secundarios y con estudios superiores).

Participaron en la investigación 17 universidades pertenecientes a cada una de las comunidades autónomas, coordinadas por la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Se inició la investigación con la elaboración de un documento consensuado por un grupo de expertos españoles en el que se presentaban las dimensiones y los indicadores mediante los que se definían los límites de la competencia mediática (Ferrés, 2006; 2007). En estos momentos aquella investigación está siendo complementada mediante la puesta en marcha de tres proyectos coordinados I+D+i, financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación y dirigidos respectivamente por Joan Ferrés, de la Universidad Pompeu Fabra, Ignacio Aguaded, de la Universidad de Huelva, y Agustín García Matilla, de la Universidad de Valladolid, Campus de Segovia.

A través de estos tres proyectos se pretende realizar un diagnóstico de las necesidades que se detectan en tres grandes instituciones vinculadas con la competencia mediática de la ciudadanía: la enseñanza universitaria (en los ámbitos de la comunicación y de la educación), la enseñanza obligatoria y el colectivo de los profesionales de la comunicación.

Desde el año 2005 hasta hoy han cambiado mucho las cosas en el ámbito de la comunicación mediática. Se ha producido una importante transformación del paisaje comunicativo, provocada por la aparición de nuevos dispositivos tecnológicos y de nuevas prácticas comunicativas. Estos cambios obligan a introducir modificaciones en la definición de la competencia mediática, ajustando la formulación de las dimensiones e incorporando nuevos indicadores.

Los autores de este artículo elaboraron un documento base con una propuesta renovada de dimensiones y de indicadores, actualizando el que se publicó en los años 2006 y 2007, teniendo en cuenta la producción sobre el tema que ha habido los últimos años

(The High Council for Media Education, 2008; Comisión Europea, 2010). Enviaron este documento a una serie de expertos en educación mediática de todo el mundo, solicitando su colaboración en forma de valoración y de propuestas de cambios. La propuesta definitiva se cerró, tal como se presenta en el apartado 3, incorporando en el documento las aportaciones más coincidentes de los expertos que respondieron a la solicitud. En el apéndice constan los nombres de los 50 expertos que contribuyeron con sus aportaciones a la elaboración del documento final.

## 2. Precisando conceptos y deshaciendo equívocos

### 2.1. El concepto de competencia

El concepto de competencia nació asociado al mundo laboral, al mundo de la empresa. Gradualmente se fue integrando en el mundo académico, hasta convertirse en el eje conceptual de las reformas educativas en la mayor parte de los países de la Unión Europea, incluido el estado español. Se suele entender por competencia una combinación de conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarios para un determinado contexto.

Es precisamente el origen laboral o profesional del concepto el que suscita lógicas reticencias por parte de algunos expertos. Si se mantiene el concepto pese a estas reticencias es porque aquí no se hace de él una interpretación instrumental. No se piensa en una competencia que garantice la eficacia profesional, sino que potencie la excelencia personal. La competencia mediática ha de contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos y ciudadanas, así como su compromiso social y cultural.

### 2.2. La funcionalidad de las dimensiones

El Diccionario de la Real Academia Española define la palabra dimensión como «cada una de las magnitudes de un conjunto que sirve para definir un fenómeno». El fenómeno de la comunicación, como todos los fenómenos humanos, ha de contemplarse de manera holística. Ninguna de las magnitudes que lo componen puede explicarse si no es en interacción con todas las demás. Pero la comprensión global del fenómeno exige especificar y diferenciar cada una de las magnitudes relevantes para no pasar por alto ninguna de ellas ni en el análisis ni en la praxis expresiva.

En el fenómeno de la comunicación mediática, el lenguaje, por ejemplo, no puede entenderse sin la tecnología. Del mismo modo, ni la ideología ni la estética pueden entenderse sin el lenguaje. Pero ello no es óbice para que en la praxis escolar o universitaria haya aproximaciones educativas al fenómeno de la comuni-

cación mediática que están polarizadas, de manera prioritaria o exclusiva, en la dimensión tecnológica, olvidando la de los lenguajes. Como las hay que atienden las dimensiones de la tecnología y de los lenguajes simplemente para que los estudiantes puedan reproducir de manera acrítica las rutinas productivas de los medios de masas convencionales. Es decir, que atienden la dimensión de los lenguajes, pero marginan la de la ideología y los valores. O que atienden ésta y olvidan la dimensión estética. Es para evitar estas aproximaciones reduccionistas por lo que en la propuesta se destacan seis dimensiones diferenciadas.

### 2.3. El carácter integrador de la propuesta

Esta propuesta le debe mucho a las aportaciones de Jenkins (2008; 2009), uno de los pensadores más brillantes y fecundos en el análisis de las implicaciones sociales y educativas del nuevo entorno comunicativo. Pues bien, para Jenkins las «new media literacies» deberían incluir las tradicionales (Jenkins, 2009: 29). Y es que en el nuevo entorno conviven lo nuevo y lo viejo. Por una parte, se han expandido como nunca las posibilidades de que cualquier ciudadano pueda hacer llegar su mensaje, personal o colectivo, al resto de la sociedad, pero, paralelamente, el poder mediático ha alcanzado unos niveles de concentración y de acumulación a los que nunca antes se había llegado (Jenkins, 2009: 110-111). Además, el poder mediático se beneficia de la transparencia que caracteriza a los nuevos sistemas de representación, propiciando la confusión entre la representación y la realidad (idem, 20). La competencia mediática ha de hacer frente, pues, a esta complejidad, compaginando la potenciación de la cultura participativa con el desarrollo de la capacidad crítica.

### 2.4. La flexibilidad de los indicadores

La educación mediática debería ser patrimonio de toda la ciudadanía, no solo de los niños y de los jóvenes. De ahí que esta propuesta de definición no esté pensada para una edad específica. Se proponen unas

dimensiones y unos indicadores genéricos y flexibles, confiando en que van a ser adaptados a cada situación educativa concreta, en función de la edad y del nivel cultural de las personas con las que se ha de trabajar.

Esta flexibilidad habrá que aplicarla al documento en general y a cada uno de los indicadores en particular. Si el mundo de la comunicación mediática está en proceso de transformación constante, también habrá que transformar de manera constante las aproximaciones educativas al mismo.

El documento no puede considerarse, pues, cerrado o definitivo en ningún momento. Los trabajos de

**Se han expandido como nunca las posibilidades de que cualquier ciudadano pueda hacer llegar su mensaje, personal o colectivo, al resto de la sociedad, pero, paralelamente, el poder mediático ha alcanzado unos niveles de concentración y de acumulación a los que nunca antes se había llegado, como afirma Jenkins. Además, el poder mediático se beneficia de la transparencia que caracteriza a los nuevos sistemas de representación, propiciando la confusión entre la representación y la realidad. La competencia mediática ha de hacer frente, pues, a esta complejidad, compaginando la potenciación de la cultura participativa con el desarrollo de la capacidad crítica.**

investigación y la praxis cotidiana de los educadores y educadoras mediáticos obligarán a revisiones y a actualizaciones constantes.

### 2.5. Los ámbitos de trabajo

Uno de los cambios fundamentales en el nuevo entorno comunicativo es la instauración de lo que se ha dado en denominar la era del prosumidor, la era en la que la persona tiene tantas oportunidades de producir y de diseminar mensajes propios como de consumir mensajes ajenos. De ahí que las dimensiones y los indicadores de esta propuesta estén estructurados en torno a dos grandes ámbitos de trabajo: el del análisis y el de la expresión. Es decir, la persona ha de desarrollar su competencia mediática interaccionando de manera



crítica con mensajes producidos por los demás, y siendo capaz de producir y de diseminar mensajes propios.

## 2.6. Planteamiento lúdico de la educación mediática

La lectura de esta propuesta de dimensiones e indicadores puede producir la impresión de que se pretende convertir la educación mediática en un compendio abigarrado de contenidos más o menos abstractos, con una elevada carga de componentes semióticos. Para deshacer este equívoco, puede ser oportuno explicitar las convicciones de los autores respecto a cómo se debería impartir la educación mediática: de manera activa, participativa, lúdica. Más centrada en la reflexión sobre lo que comporta la experiencia de interacción con las pantallas que en discursos o elucubraciones semióticas. Sirva como ejemplo de enunciado

**La revolución tecnológica y la neurobiológica coinciden en la necesidad de potenciar la dimensión participativa de los procesos comunicativos. La participación no puede relegarse al ámbito de la expresión. Los procesos de análisis de mensajes han de ser afrontados también desde un planteamiento activo, dialógico, tomando en consideración la participación del interlocutor mediante los procesos de selección, interpretación, aceptación o rechazo, crítica, difusión, etc.**

supuestamente abstracto uno correspondiente a la dimensión de la tecnología: «Capacidad de manipular imágenes y sonidos desde la conciencia de cómo se construyen las representaciones de la realidad».

La satisfacción de lo que se propone en este enunciado ¿exige que se recurra a un discurso de semiótica? Sirva como ejemplo de propuesta de tratamiento lúdico la que se ofrece en un material didáctico producido por el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (Obach & Ferrés, 2007: 69-71). El ejercicio consiste en presentar a los participantes las imágenes reales que la agencia Reuters sirvió un día a las televisiones de todo el mundo en torno a la miseria que se padecía en Liberia como consecuencia de la guerra. Son 25 planos. Se les propone que se conviertan por unos minutos en redactores de una cadena de televisión. Han decidido dar la noticia, pero no le pueden dedicar

todo el tiempo que desearían. Cada uno debe seleccionar 5 planos y darles un orden. En la puesta en común, cada uno presenta su propuesta e intenta justificarla. Es un juego de una extraordinaria eficacia. Se acaban presentando tantas noticias como personas participan en la actividad. ¿Cuál es la buena? ¿Cuál es la válida, la objetiva? De manera lúdica los participantes aprenden cómo se construyen las representaciones de la realidad. Sin necesidad de teorías, de elucubraciones, de discursos semióticos; jugando.

## 2.7. La revolución neurobiológica

Entre los educadores tiende a haber mucha más predisposición a incorporar en los procesos de enseñanza-aprendizaje las modificaciones producidas por la revolución tecnológica que a asumir las aportaciones hechas por la revolución neurobiológica. La neurociencia ha puesto patas arriba muchas de las convicciones mantenidas durante siglos en la cultura occidental sobre el funcionamiento de la mente. Desde la neurociencia se nos insta a que cambie para siempre la manera en que pensamos de nosotros mismos. En la praxis educativa, parecemos muy dispuestos a cambiar nuestra manera de pensar sobre los medios y muy poco a cambiar nuestra visión de nosotros mismos como interlocutores de estos medios.

Los cambios a los que se refiere la neurociencia tienen que ver sobre todo con la influencia que ejercen los procesos emotivos y los procesos inconscientes sobre la mente consciente. En la praxis de la educación mediática apenas si se presta atención a estos procesos.

Resulta insuficiente, por tanto, una educación mediática que se concentre exclusivamente en los procesos conscientes, porque hoy sabemos que «la conciencia solo podrá ser comprendida si se estudian los procesos inconscientes que la hacen posible», en palabras del neurobiólogo LeDoux (1999: 32).

En la misma línea, habrá que considerar insuficiente una educación mediática que no atienda a la dimensión emocional de las personas que interaccionan con las pantallas, porque hoy sabemos que la razón – y, en consecuencia, el espíritu crítico – es totalmente vulnerable ante las acometidas de unas emociones que

sean de signo contrario. La competencia mediática exige, pues, el desarrollo de una capacidad crítica respecto al propio espíritu crítico, porque, como consecuencia del predominio del cerebro emocional sobre el racional, resulta más ajustado a la realidad referirse al ser humano como un animal racionalizador que como un animal racional. Finalmente, nunca podrá ser eficaz una educación mediática que no advierta que las tecnologías solo propiciarán la cultura participativa y la autonomía personal si se ponen al servicio de una adecuada gestión del capital emocional de los sujetos. «La razón sin emoción es impotente», en palabras de Jonah Lehrer (2009: 26).

## 2.8. Planteamiento participativo

La revolución tecnológica y la neurobiológica coinciden en la necesidad de potenciar la dimensión participativa de los procesos comunicativos. La participación no puede relegarse al ámbito de la expresión. Los procesos de análisis de mensajes han de ser afrontados también desde un planteamiento activo, dialógico, tomando en consideración la participación del interlocutor mediante los procesos de selección, interpretación, aceptación o rechazo, crítica, difusión, etc.

El espíritu de la cultura participativa debería impregnar toda propuesta metodológica de aproximación a los medios. De poco sirve la radiografía de un producto si no va acompañada o precedida por la radiografía de las reacciones de la persona que interacciona con este producto. De poco sirve el análisis de la significación de un mensaje si no va acompañado del análisis del efecto que produce en la persona que se enfrenta a él. Y de poco sirve la radiografía de lo que piensa la persona sobre un producto, si no va acompañada de la radiografía de lo que siente ante él.

## 3. Competencia mediática: dimensiones e indicadores

La competencia mediática comporta el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con seis dimensiones básicas, de las que se ofrecen los indicadores principales. Estos indicadores tienen que ver, según los casos, con el ámbito de participación como personas que reciben mensajes e interaccionan con ellos (ámbito del análisis) y como personas que producen mensajes (ámbito de la expresión).

### 3.1. Lenguajes

#### a) Ámbito del análisis

- Capacidad de interpretar y de valorar los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje.

- Capacidad de analizar y de valorar los mensajes desde la perspectiva del significado y del sentido, de las estructuras narrativas y de las convenciones de género y de formato.

- Capacidad de comprender el flujo de historias y de informaciones procedentes de múltiples medios, soportes, plataformas y modos de expresión.

- Capacidad de establecer relaciones entre textos –intertextualidad–, códigos y medios, elaborando conocimientos abiertos, sistematizados e interrelacionados.

#### b) Ámbito de la expresión

- Capacidad de expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y de significación.

- Capacidad de elegir entre distintos sistemas de representación y distintos estilos en función de la situación comunicativa, del tipo de contenido que hay que transmitir y del tipo de interlocutor.

- Capacidad de modificar productos existentes, confiriéndoles un nuevo sentido y valor.

## 3.2. La tecnología

#### a) Ámbito del análisis

- Comprensión del papel que desempeñan en la sociedad las tecnologías de la información y de la comunicación y de sus posibles efectos.

- Habilidad para interactuar de manera significativa con medios que permiten expandir las capacidades mentales.

- Capacidad de manejo de las innovaciones tecnológicas que hacen posible una comunicación multimodal y multimedial.

- Capacidad de desenvolverse con eficacia en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales.

#### b) Ámbito de la expresión

- Capacidad de manejar con corrección herramientas comunicativas en un entorno multimedial y multimodal.

- Capacidad de adecuar las herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que se persiguen.

- Capacidad de elaborar y de manipular imágenes y sonidos desde la conciencia de cómo se construyen las representaciones de la realidad.

## 3.3. Procesos de interacción

#### a) Ámbito del análisis

- Capacidad de selección, de revisión y de autoevaluación de la propia dieta mediática, en función de unos criterios conscientes y razonables.

- Capacidad de dilucidar por qué gustan unos medios, unos productos o unos contenidos, por qué tienen éxito, individual o colectivamente: qué necesidades y deseos satisfacen en lo sensorial, en lo emotivo, en lo cognitivo, en lo estético, en lo cultural, etc.

- Capacidad de valorar los efectos cognitivos de las emociones: tomar conciencia de las ideas y valores que se asocian con personajes, acciones y situaciones que generan, según los casos, emociones positivas y negativas.

- Capacidad de discernir y de gestionar las disociaciones que se producen a veces entre sensación y opinión, entre emotividad y racionalidad.

- Conocimiento de la importancia del contexto en los procesos de interacción.

- Conocimientos básicos sobre el concepto de audiencia, sobre los estudios de audiencia, su utilidad y sus límites.

- Capacidad de apreciar los mensajes provenientes de otras culturas para el diálogo intercultural en un período de medios transfronterizos.

- Capacidad de gestionar el ocio mediático convirtiéndolo en oportunidad para el aprendizaje.

#### b) **Ámbito de la expresión**

- Actitud activa en la interacción con las pantallas, entendidas como oportunidad para construir una ciudadanía más plena, un desarrollo integral, para transformarse y para transformar el entorno.

- Capacidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo mediante la conectividad y la creación de plataformas que facilitan las redes sociales.

- Capacidad de interaccionar con personas y con colectivos diversos en entornos cada vez más plurales y multiculturales.

- Conocimiento de las posibilidades legales de reclamación ante el incumplimiento de las normas vigentes en materia audiovisual, y actitud responsable ante estas situaciones.

### 3.4. **Procesos de producción y difusión**

#### a) **Ámbito del análisis**

- Conocimiento de las diferencias básicas entre las producciones individuales y las colectivas, entre las populares y las corporativas, y, en el ámbito de estas últimas, si es el caso, entre las elaboradas por instancias de titularidad pública y privada.

- Conocimiento de los factores que convierten las producciones corporativas en mensajes sometidos a los condicionamientos socioeconómicos de toda industria.

- Conocimientos básicos sobre los sistemas de producción, las técnicas de programación y los mecanismos de difusión.

- Conocimiento de los códigos de regulación y de autorregulación que amparan, protegen y exigen a los distintos actores sociales, y de los colectivos y asociaciones que velan por su cumplimiento, y actitud activa y responsable ante ellos.

#### b) **Ámbito de la expresión**

- Conocimiento de las fases de los procesos de producción y de la infraestructura necesaria para producciones de carácter personal, grupal o corporativo.

- Capacidad de trabajar, de manera colaborativa, en la elaboración de productos multimedia o multimodales.

- Capacidad de seleccionar mensajes significativos, apropiarse de ellos y transformarlos para producir nuevos significados.

- Capacidad de compartir y diseminar información, a través de los medios tradicionales y de las redes sociales, incrementando la visibilidad de los mensajes, en interacción con comunidades cada vez más amplias.

- Capacidad de manejar la propia identidad online/offline y actitud responsable ante el control de datos privados, propios o ajenos.

- Capacidad de gestionar el concepto de autoría, individual o colectiva, actitud responsable ante los derechos de propiedad intelectual y habilidad para aprovecharse de recursos como los «creative commons».

- Capacidad de generar redes de colaboración y de retroalimentarlas, y actitud comprometida ante ellas.

### 3.5. **Ideología y valores**

#### a) **Ámbito del análisis**

- Capacidad de descubrir la manera en que las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad, a menudo mediante comunicaciones inadvertidas.

- Capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, extrayendo conclusiones críticas tanto de lo que se dice como de lo que se omite.

- Habilidad para buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones procedentes de distintos sistemas y de diferentes entornos.

- Capacidad de detectar las intenciones o intereses que subyacen tanto en las producciones corporativas como en las populares, así como su ideología y valores, explícitos o latentes, adoptando una actitud crítica ante ellos.

- Actitud ética a la hora de descargar productos útiles para la consulta, la documentación o el visionado de entretenimiento.

- Capacidad de analizar las identidades virtuales

individuales y colectivas, y de detectar los estereotipos, sobre todo en cuanto a género, raza, etnia, clase social, religión, cultura, discapacidades, etc., analizando sus causas y consecuencias.

- Capacidad de analizar críticamente los efectos de creación de opinión y de homogeneización cultural que ejercen los medios.

- Capacidad de reconocer los procesos de identificación emocional con los personajes y las situaciones de las historias como potencial mecanismo de manipulación o como oportunidad para conocernos mejor a nosotros mismos y para abrirnos a otras experiencias.

- Capacidad de gestionar las propias emociones en la interacción con las pantallas, en función de la ideología y de los valores que se transmiten en ellas.

#### b) Ámbito de la expresión

- Capacidad de aprovechar las nuevas herramientas comunicativas para transmitir valores y para contribuir a la mejora del entorno, desde una actitud de compromiso social y cultural.

- Capacidad de elaborar productos y de modificar los existentes para cuestionar valores o estereotipos presentes en algunas producciones mediáticas.

- Capacidad de aprovechar las herramientas del nuevo entorno comunicativo para comprometerse como ciudadanos y ciudadanas de manera responsable en la cultura y en la sociedad.

### 3.6. Estética

#### a) Ámbito del análisis

- Capacidad de extraer placer de los aspectos formales, es decir, no solo de lo que se comunica sino también de la manera cómo se comunica.

- Sensibilidad para reconocer una producción mediática que no se adecue a unas exigencias mínimas de calidad estética.

- Capacidad de relacionar las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas, detectando influencias mutuas.

- Capacidad de identificar las categorías estéticas

básicas, como la innovación formal y temática, la originalidad, el estilo, las escuelas y tendencias.

#### b) Ámbito de la expresión

- Capacidad de producir mensajes elementales que sean comprensibles y que contribuyan a incrementar los niveles personales o colectivos de creativi-

**Habrà que considerar insuficiente una educación mediática que no atienda a la dimensión emocional de las personas que interaccionan con las pantallas, porque hoy sabemos que la razón –y, en consecuencia, el espíritu crítico– es totalmente vulnerable ante las acometidas de unas emociones que sean de signo contrario. La competencia mediática exige, pues, el desarrollo de una capacidad crítica respecto al propio espíritu crítico, porque, como consecuencia del predominio del cerebro emocional sobre el racional, resulta más ajustado a la realidad referirse al ser humano como un animal racionalizador que como un animal racional.**

dad, originalidad y sensibilidad.

- Capacidad de apropiarse y de transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética.

#### Notas

1) Expertos españoles: Ignacio Aguaded, José María Aguilera, María Cinta Aguaded, Roberto Aparici, Sue Aran, Antonio Bartolomé, Magda Blanes, Julio Cabero, Daniel Cassany, María del Rocío Cruz, Pilar de las Heras, Patricia Digón, Manuel Fandos, José Antonio Gabelas, Agustín García Matilla, Alfonso Gutiérrez Martín, Laura López, María Lozano, Carmen Marta, Enrique Martínez-Salanova, Estrella Martínez Rodrigo, Rafael Miralles, José Manuel Pérez Tornero, Antonia Ramírez, Paula Renes, Jacqueline Sánchez, Josefine Santibáñez, Ana Sedeño, Fernando Tucho, Alejandra Walzer.

2) Expertos extranjeros: Claudio Avendaño (Chile), Frank Baker (Estados Unidos), Marlene Blois (Brasil), Catharina Bucht (Suecia), Abel Carlier (Bélgica), Susanne Ding (Comisión Europea), Nicoleta Fotiade (Rumanía), Divina Frau-Meigs (Francia), Tania María Esperón Porto (Brasil), Valerio Fuenzalida (Chile), Nathalie Labourdette (Comisión, Europea), Roxana Morduchowicz (Argentina), Sara Pereira (Portugal), Salvador P. Ottobre (Argentina), Ida Pöttinger (Alemania),

Daniel Prieto (Argentina), Vânia L. Quintão (Brasil), Vitor Reia-Baptista (Portugal), Tapio Varis (Finlandia), Klas Viklund (Suecia).

## Referencias

COMISIÓN EUROPEA (2010). *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe* (<http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/study.pdf>) (12-06-2011).

FERRÉS J. & AL. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid: Ministerio de Educación.

FERRÉS J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29; 100-107.

FERRÉS, J. (2006). La competència en comunicació audiovisual: proposta articulada de dimensions i indicadors. *Quaderns del CAC*,

25; 9-18.

JENKINS, H. (2008). *Convergence Culture. Una cultura de la convergencia*. Barcelona: Paidós.

JENKINS, H. & AL. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21<sup>st</sup> Century*. Massachusetts: The MIT Press.

LEHRER, J. (2009). *How We Decide*. New York: First Mariner Books.

LEDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel / Planeta.

OBACH, X. & FERRÉS, J. (2005). *¿Cómo ver la televisión? Material didáctico para niños y jóvenes*. Madrid: Ministerio de Educación y Consell de l'Audiovisual de Catalunya.

THE HIGH COUNCIL FOR MEDIA EDUCATION (Ed.) (2008). *Declaration of Brussels* ([www.declarationdebruxelles.be/en/declaration\\_accueil.php](http://www.declarationdebruxelles.be/en/declaration_accueil.php)) (12-06-2011).



● John Potter y Shakuntala Banaji  
Londres (Reino Unido)

Recibido: 11-07-2011 / Revisado: 20-07-2011  
Aceptado: 26-09-2011 / Publicado: 01-03-2012

<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-09>

# Medios sociales y autogestión del perfil digital: identidad y pedagogía con blogs en un máster

Social Media and Self-curatorship: Reflections on Identity and Pedagogy through Blogging on a Masters Module

## RESUMEN

El uso de los medios sociales se ha extendido notablemente y se considera ya como una oportunidad única para el diseño de entornos innovadores de aprendizaje, donde los estudiantes se conviertan en protagonistas de experiencias de multialfabetización participativas y entre iguales. El trabajo cuestiona la conexión entre los usos sociales de los nuevos medios y las prácticas educativas relevantes, y propone marcos teóricos más rigurosos que puedan orientar en futuras investigaciones sobre el papel de los medios sociales en la educación. El trabajo reflexiona sobre el estudio de caso llevado a cabo en un grupo de alumnos en un módulo on-line como parte de un programa de máster sobre medios de comunicación, cultura y comunicación. Se invitó a los estudiantes a desenvolverse en estrategias de evaluación más allá de las convencionales, con el fin de teorizar y reflexionar sobre sus experiencias con los medios sociales como soporte y materia del curso. El artículo analiza la experiencia de los estudiantes evaluados en el conjunto del proyecto. Durante la exposición de resultados, los autores situaron los argumentos en el contexto del debate sobre las nuevas alfabetizaciones, la pedagogía y los medios sociales, así como en el marco de la teoría emergente de la autogestión del individuo en estos contextos, como marco metafórico para comprender la producción y la representación de la identidad en los medios digitales.

## ABSTRACT

The widespread uses of social media have been celebrated as a unique opportunity to redesign innovative learning environments that position students at the center of a participatory, multiliteracy and peer learning experience. This article problematizes the connection between the social uses of new media and relevant educational practices and proposes more rigorous theoretical frames that can be used to guide future research into the role of social media in education. This article reports on a case study of a small group of students who use an online module to study media, culture and communication as part of a wider master's programme. The students were invited to reflect in a more reflexive and theoretical manner than is commonly used in a standard course evaluation about their experiences of engaging with social media as both the medium and the subject of the course. The article discusses the student experience as it unfolded in the context of an assessed piece of project work. In discussing the findings the authors locate the arguments in the context of debates about new literacies, pedagogy and social media as well as in an emergent theory of self-curatorship as a metaphorical frame for understanding the production and representation of identity in digital media.

## PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Medios sociales, identidad, pedagogía, alfabetización, blogging, evaluación, innovación, máster.  
Social media, identity, pedagogy, literacy, blogging, innovative, assessment, masters level, curatorship.

- ◆ Dr. John Potter es Profesor Titular en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres (Reino Unido) ([j.potter@ioe.ac.uk](mailto:j.potter@ioe.ac.uk)).
- ◆ Dra. Shakuntala Banaji es Profesora en la Escuela de Economía de Londres de la Universidad de Londres (Reino Unido) ([s.banaji@lse.ac.uk](mailto:s.banaji@lse.ac.uk)).

## 1. Introducción

### 1.1. Medios sociales, pedagogía y alfabetización

El auge de las redes sociales y las actividades como el «blogging» o el intercambio de fotos y vídeos ha sido ampliamente estudiado y definido, bien como fenómeno socio-técnico (Katz, 2006), como ejemplo de la producción mediática de los jóvenes (Barker, 2009; Boyd, 2007) o como liberación e innovación de las actividades comunicativas en todo el mundo, especialmente en las sociedades conectadas de los países desarrollados. En la mayoría de los estudios se han empleado metodologías tradicionales extraídas de la teoría sociocultural, incluyendo el uso de estudios de audiencia (adaptados para incorporar el elemento de audiencia como productor), encuestas a gran escala y entrevistas a escala más reducida. También se han llevado a cabo desde la perspectiva de teorías educativas. Una corriente de entusiastas del potencial de los espacios sociales on-line ha comenzado a escribir sobre el impacto que tienen éstos sobre la educación y sobre el auge del usuario como autor, el aprendizaje interactivo, las nuevas culturas y alfabetizaciones participativas (Duffy & Bruns, 2006; Jenkins & al., 2006; Rettberg, 2008; Williams & Jacobs, 2004).

Según afirman algunos académicos, realizar estos planteamientos no es una labor simple, pues están enmarcados en el contexto de una exagerada celebración de la tecnología en sí (Buckingham, 2007). Los críticos alegan que gran parte de la literatura que promueve el potencial educativo de los medios sociales carece de un marco teórico riguroso y global, necesario para explorar y reconciliar las prácticas estudiantiles con nuevos medios y la práctica educativa. En un intento por delimitar las directrices futuras de la enseñanza y la investigación en el área, este artículo pretende explorar las reivindicaciones acerca de la integración de las nuevas herramientas tecnológicas en los ambientes educativos. Por un lado, se atiende a las experiencias de un pequeño grupo de estudiantes de un máster en medios de comunicación, cultura y comunicación. Por otro lado, se incluye el análisis de las experiencias de los estudiantes y sus actividades, a partir de lo cual se presenta una oportunidad para teorizar y plantear cuestiones susceptibles de someter a estudio para guiar futuras investigaciones empíricas en el ámbito de los medios sociales y el aprendizaje.

### 1.2. Exploración de teorías y marcos

Participación, afinidad e identidad son temas comunes en la investigación sobre el contexto de los medios sociales y el aprendizaje (Gee, 2004; Ito & al., 2009), así como el estudio de los marcos que nos per-

miten observar cómo «socializar» las distintas actividades puede resultar útil a la hora de examinar el fenómeno (Crook, 2001). Como señala Merchant (in press, 2012), los beneficios de explorar estos temas en el marco de la educación formal se describen simplemente, sin llegar a incluirse en un marco teórico. Así, por ejemplo, hay estudios sobre la participación de los jóvenes en redes informales de comunicación que se plantean únicamente como una descripción de los sistemas y contextos educativos, sin contemplar la integración de herramientas tecnológicas para la reflexión y la interacción. Esto constituye una dificultad en al menos dos sentidos. En primer lugar, no existe una vía fácil de fusionar los argumentos aportados acerca de la identidad y la representación en la teoría sociocultural (Goffman, 1990; Giddens, 1991) con los planteamientos de la teoría del aprendizaje (Wenger, 1998). Como mucho, podemos describir los tipos de disposición y las destrezas que se suponen a los estudiantes a partir de la actividad que realizan en dichos espacios y contemplar diversas teorías de aprendizaje (Engeström, Miettinen & Punamäki, 1999; Gee, 2004; Wenger, 1998) para permitirnos discernir elementos para la práctica educativa. En segundo lugar, la experiencia educativa está ligada a la teoría de la identidad del estudiante, y no se incluye siempre en debates sobre los espacios abiertos y de acción de los medios sociales en espacios informales.

Dos marcos teóricos arrojan luz sobre cómo subsanar esta brecha. En primer lugar, están los expertos que han explorado el modo en que se obtiene el capital social a través de los usos que individuos y grupos hacen de los medios sociales y de otros espacios sociales (Hargittai, 2007). Por otra parte, están las teorías de identidad relacionadas con la formación de concepciones de acción (Goffman, 1990) y nociones de (in)seguridad ontológica (Giddens, 1991), que pueden enmarcarse en el contexto de nuevas alfabetizaciones.

Así, los marcos viables presentados en este estudio se extraen de debates a nivel meta sobre la teoría de la identidad en combinación con la teoría del capital social y el aprendizaje. A la hora de plantear cómo los aprendices se representan a sí mismos en los medios digitales necesitamos reflexionar más sobre cómo se desarrollan los aspectos de la identidad en el contexto de los sistemas educativos, especialmente en los sistemas de evaluación. Si, como afirman Merchant y otros (2005), los medios digitales revelan las «ancladas y transitorias» representaciones del yo tal y como las presentan los estudiantes, ¿qué supondría esto en términos de educación a todos los niveles? En este sentido, es importante situar este estudio en el contexto de afir-

maciones sobre cambios mayores en el estatus y la organización del 'yo' en los nuevos medios.

### 1.3. Contextos: el módulo y los estudiantes

Internet Cultures (culturas de Internet) es el nombre que recibe el módulo en el que trabajaban los estudiantes de entre 20 y 50 años que participaron en este estudio. Este módulo era optativo dentro de un programa de máster relacionado con los medios, la cultura y la comunicación. Fue diseñado para integrar otros módulos de producción y teoría crítica y orientar el programa y a los estudiantes hacia un entorno de mayor participación con las nuevas formas sociales de los medios. Uno de los marcos teóricos clave en el módulo, como se ha señalado anteriormente, fue aportado por Lievrouw y Livingstone (2006). Esto permitió que los estudiantes pudieran enfocar el tema desde tres perspectivas diferentes. En primer lugar, siendo conscientes de los dispositivos usados para comunicar o transmitir información y conscientes también de la evolución de los mismos. En segundo lugar, examinando en profundidad las prácticas en las que participan los individuos para compartir información. Finalmente, cuestionando la 'novedad' de los convenios sociales, que se desarrollan de forma evidente en torno a estos nuevos dispositivos, herramientas y prácticas asociadas. En especial, permitía examinar los reclamos entusiastas en torno al uso de las herramientas de los medios sociales en educación (Downes, 2004) y también las aportaciones más moderadas, razonables e incluso escépticas (Buckingham, 2007; Selwyn, 2010).

Durante el curso, los estudiantes tenían que crear y mantener un blog, convirtiéndose así al mismo tiempo en agentes en el estudio y en objetos auto-reflexivos del mismo. Se pidió a los estudiantes que mantuvieran el blog al menos durante las 10 semanas de duración del módulo; no con el objetivo de estudiar el fenómeno del «blogging» en sí, sino el uso del blog como vínculo con otros aspectos de los medios sociales on-line, la pedagogía y la formación de la identidad.

Una vez finalizado el módulo, los estudiantes habrían de presentar una memoria donde quedara reflejado el proceso a la luz de su experiencia, sus posts y sus intercambios con compañeros, tutores y comentarios abiertos a la Red. También habrían de escribir en función de lecturas teóricas, bien asignadas o bien escogidas por ellos mismos.

El diseño del módulo englobaba varias modalidades. Una sesión intensiva presencial a principios del trimestre de verano fijaba los parámetros para la exploración, con input teórico inicial, permitiendo a los estu-

**Este proceso ha generado una gran cantidad de ejemplos de los efectos de la tecnología, haciendo visibles ciertos procesos y prácticas que antes pasaban desapercibidas. Así, los blogs en el módulo, hasta cierto punto como las mismas redes sociales, resultaron reveladores, no en el sentido de promover de forma inherente nuevos procesos, sino por reflejarlos de forma visible. La diferencia reside en que, con anterioridad, estos procesos se llevaban a cabo por parte de algunos entusiastas ajenos a la importancia de la tecnología en el proceso. Ahora sin embargo, el énfasis está en la experiencia diaria de la cultura entre los participantes, con el blog como catalizador.**

diantes empezar con el blogging. Posteriormente, transcurridos dos tercios del módulo, estaba programada una sesión similar para reunir reflexiones surgidas en torno a los blogs, repasando los principales asuntos y estableciendo pautas para fijarlos como tareas y aportaciones críticas y reflexivas. WordPress fue el vehículo principal de creación de blogs, permitiendo a los estudiantes establecer vínculos y escribir de la forma más sencilla posible. WordPress se usó en combinación con un entorno de aprendizaje virtual con el fin de plantear la resolución de problemas relacionados con el curso y para presentar recursos y actividades semanalmente (Potter, 2008).

La temática de los blogs era libremente elegida por los estudiantes, comprendiendo desde análisis políticos



en esferas específicas como la participación cívica o la pedagogía crítica, a diarios personales, hobbies y pasatiempos, experiencias culturales en forma de diario sobre la vida en Londres (tema muy común entre estudiantes procedentes de distintos países) o tratados académicos.

El conjunto de los estudiantes del módulo se dividió en dos grupos distintos: docentes y no docentes. Como resultado de esta amplitud de experiencia, las expectativas estaban bien diferenciadas. Para los estudiantes que trabajaban como profesores y que pretendían crear un blog basado en su vida profesional, éstos eran una entidad independiente de sus intercambios escritos y reflexiones del curso, incluidas en el entorno virtual de aprendizaje. Para el resto de estudiantes, no docentes pero inmersos en el mundo profesional o académico de los medios de comunicación, el blog constituía el principal vehículo para la práctica y la reflexión crítica. El diagrama que aparece a continuación representa el equilibrio entre práctica y teoría durante el curso.

## 2. Materiales y métodos

### 2.1. Cuestiones de la investigación y metodología

Se incluyeron tres cuestiones en la investigación:

- ¿Hasta qué punto la experiencia de participación en actividades de los medios sociales en calidad de académico permite explorar simultáneamente e investigar dichos espacios y actividades?
- En este contexto, ¿qué comporta exactamente aprender y ser evaluado en estos espacios?
- Finalmente, ¿cómo combinan los estudiantes estas experiencias teóricas potencialmente estimulantes con sus experiencias cotidianas de cultura, trabajo, ocio y vida familiar?

El estudio de caso se planteó por dos razones. La primera, facilitar el desarrollo de un entendimiento de la cuestión a un nivel de profundidad suficiente para enmarcar una interpretación significativa de los textos producidos por los blogueros en este caso. La segunda

era generar datos suficientes para dar profundidad al análisis textual de los posts en los blogs.

Las preguntas de las entrevistas se agruparon para abordar las áreas vinculadas a las cuestiones de la investigación. Empezamos con preguntas sobre la naturaleza de la identidad y la interpelación (Merchant, 2012). A continuación se incluyeron cuestiones para abordar con mayor profundidad aspectos reveladores sobre el creador del blog (Bauman, 2004; Giddens, 1991; Goffman, 1990). También se interrogó sobre el equilibrio entre teoría crítica y práctica en el módulo antes de abordar cuestiones de sostenibilidad más allá del curso en sí, ya en las vidas de los estudiantes.

### 2.2. Establecimiento de la muestra y consentimiento informado

El trabajo se desarrolló bajo las pautas de investigación de la British Educational Research Association, con consentimiento informado y con garantías de anonimato. El consentimiento escrito para publicar citas se obtuvo a partir de seis sujetos voluntarios, y sus nombres y su identificación en Wordpress no se revelaron.

## 3. Resultados

Los seis participantes publicaron en los blogs sobre distintos temas e intereses. La estudiante A elaboró un texto con contenido personal sobre su opción por la enseñanza. La estudiante B escribió un blog que trataba diferencias culturales experimentadas como estudiante extranjera en Londres y en todo el Reino Unido. La estudiante C centró su blog en su ser personal y en la conversación. Esta estudiante vivía en el norte de Reino Unido, y su blog adquirió forma de diario personal, documentando acontecimientos textual y visualmente, y al mismo tiempo, supervisando metafóricamente el proceso de evaluación. El estudiante D empleó el blog para reflejar su propuesta de doctorado en temas de pedagogía crítica, personificación y representación en los espacios on-line. La estudiante E era docente y profesional del ámbito del arte y el teatro.

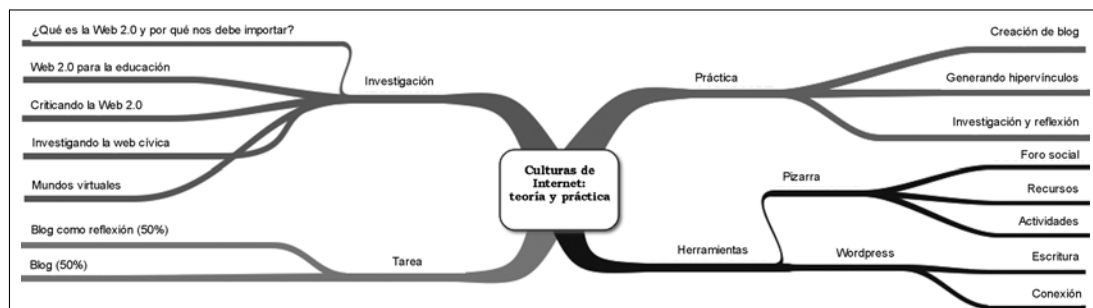


Figura 1: Elementos del módulo incluidos en el estudio.

Creó más de un blog, usando todas las posibilidades técnicas ofrecidas por el software. Su objetivo era explorar elementos creativos de producción y experimentación, así como los límites de la tecnología en relación con prácticas pedagógicas no tecnológicas. El estudiante F se centró en debates sobre la participación cívica on-line de los jóvenes con posts específicamente relacionados con identidades digitales, los jóvenes y los medios.

### 3.1. Impresiones sobre el blogging académico

El primer grupo de cuestiones actitudinales sobre el blogging académico reveló una amplia variedad de respuestas por parte de los seis estudiantes. La estudiante A se mostraba muy interesada por la idea de tener la oportunidad de crear un blog como parte del curso académico, con un ritmo marcado, pero sin interferir en la vida personal ni en los sentimientos particulares o en reflexiones personales evidentes: «Por ser parte elemental del curso académico, fui capaz de trabajar con el blog de forma mucho más regular de lo habitual. No traspasé los límites de mi vida personal por tratarse, en efecto, de mi trabajo. Pienso que todos blogueamos a nuestro modo, aunque mi blog era quizás el más auto-reflexivo y personal de todos».

Al estudiante F no le satisfacía la idea de experimentar el hecho de estar expuesto en la Red, aunque se percibió como una faceta de la construcción de identidad. En la siguiente cita se percibe un conocimiento tácito de los sentimientos y representaciones con efectos potenciales en el grupo de blogueros: «Me gustaba la idea de tener un blog, aunque algunos aspectos me incomodaban (debería aclarar que lo que considero 'incómodo' puede ser ventajoso para el aprendizaje). En principio, no quise escribir un blog personal sobre mi vida o mi mundo interior. Siento mucho respeto por posibles lectores que no deseen encontrarse con ese tipo de contenido. Aun así, no tengo ningún problema con aquellos que escriben ese tipo de blogs...».

Otros resaltaron de la experiencia que estas representaciones y alineaciones son una faceta de la vida moderna. No consideraban que hubiera nada extraño al respecto, excepto el procedimiento. Se trata, simplemente, de situarse en el contexto de la actividad humana, conectada con el proyecto reflexivo del ser (Giddens, 1991). En cuanto a la construcción del ser en público a lo largo del módulo, la estudiante B afirmó no haber tenido ningún problema al respecto. «En nuestro mundo de hoy, tenemos que adquirir una identidad on-line para comunicarnos con otros...».

La idea de que la construcción de la identidad es

parte de co-construcción y comunicación en los medios sociales estuvo siempre presente en las respuestas de este primer grupo. No obstante, algunos estudiantes tuvieron la impresión de que el fenómeno del blogging era en esencia 'falso' en el contexto de un curso, conscientes de que el acto de crear el blog era supervisado con fines de evaluación, y que estaba confrontada la integración de un nivel adicional de práctica en la vida académica.

### 3.2. Revelaciones

Las preguntas en torno a las revelaciones individuales permitieron desarrollar los temas de forma más amplia. Uno de los estudiantes desarrolló el argumento sobre la naturaleza falsa del trabajo, describiendo cómo el blogging trata de construir un artificio para ser exhibido. Le hizo sentir como si hablara a un reflejo de sí mismo, pero en un foro público. Aclaró que si no escribiera para el curso, el formato permitiría más espontaneidad y que su estilo y voz habrían sido diferentes. El estudiante F escribió: «Siento que, de alguna forma, mi forma de hacer blogs es 'falsa', o 'artificial'; ¿cómo explicarlo? Sabía que estaba haciéndolo para un curso, por lo que sobre todo al principio, sentía como si estuviera hablándome a mí mismo en el espejo. Pienso que, de haber iniciado un blog de forma espontánea, habría tratado sobre algo totalmente distinto, probablemente sobre algo que me apasionara, y mi estilo y voz habrían sido diferentes. En el contexto del curso, sin embargo, sabía que estaba siendo 'observado'. De forma espontánea habría imaginado un público en concreto, quizás algunos amigos, por lo que estoy seguro de que habría sido radicalmente distinto».

De nuevo aparecen el sentido de lo falso y la falta de espontaneidad, puesto que «bajo la observación, esa condición que persigue al escritor del blog, la revelación del individuo está de alguna forma sesgada por la finalidad del blog y por la naturaleza percibida de la observación y los observadores».

Sin embargo, se produjo un consenso general entre los voluntarios a la hora de afirmar que es posible mantener los papeles y relaciones en su lugar correcto y disfrutar activamente del equilibrio durante el proceso. La estudiante C afirmó que le resultó divertido: «Una vez que empecé, intenté ser regular durante todo el proceso. Intenté ser mi yo semipersonal, pero dentro del contexto del curso». La estudiante E sintió que el acto de revelación personal no le proporcionó la convicción, el enfoque ni la claridad que requería académicamente, y le produjo niveles de insatisfacción con su blog. Intentó algunos cambios y comenzó a explorar modos de representación que iban más allá

del texto en forma de audio y vídeo, de otra forma que otros no hicieron. Se convirtió sin duda en la participante más experimental, eliminando, cambiando y manejando blogs y contenidos en un intento constante de revelación personal y mejora de la práctica artística y pedagógica. Mencionó la influencia de la temporización del curso y apuntó: «los primeros blogs trataban mucho sobre mí y se centraban en el foro, pero tras el primer encuentro, eso cambió. Decidí que el blog necesitaba un enfoque y un significado. Contamos con tan poco tiempo en estos módulos que siento que necesitamos centrarnos mucho en sacar el mayor partido posible. Pienso que no soy una gran escritora, y algunos blogs incluían reflexiones y palabras que no funcionaban para mí. Eso no significa que no fuera en busca de algo personal, es solo que decidí expresarlo de un modo más visual».

### 3.3. Equilibrio entre teoría y práctica en el módulo

En al menos un caso, descubrimos que la forma de involucrarse en el módulo provocaba y estimulaba reflexiones sobre lo que significa ser crítico y reflexivo a un nivel más profundo. El estudiante F afirmó: «En cuanto a lo de ser crítico, siento que el adjetivo «crítico» está sobre utilizado, y cubre posiciones e ideologías tan dispares que adquiere un «significado vacío» que puede ser empleado por cualquiera para expresar cualquier cosa. Creo reconocer (de acuerdo a cómo entiendo la palabra) el espacio para ser crítico, y considero que se refleja en mi blog y en mi encargo. Espero utilizar un blog si hago el doctorado para apoyar mi implicación con la teoría...». Aquí se percibe una preocupación menos aparente sobre el fundamento que sobre el proceso. Este estudiante en particular empleaba el curso como forma de describir su proceso hacia pensamientos más sustanciales, concibiendo el blogging como una herramienta reflexiva más que un método para llegar a involucrarse a niveles más profundos en otras áreas académicas.

La estudiante E opinó que debería haber más input teórico y más oportunidades de analizar otras culturas de Internet no basadas en el fenómeno del blog: «Pienso que el blog puede ser tan crítico como el individuo quiera. Personalmente, habría encontrado más útil incluir más teoría en el curso y más formas de teoría relacionadas con otras culturas de Internet no basadas en el blog». La estudiante C estaba preocupada por si su exploración no se llevaba a cabo a un nivel de profundidad crítica suficiente, pero había mucho trabajo que hacer en torno al blog y en el plano de la educación en general. Escribió lo siguiente: «Pasé bastante tiempo reflexionando sobre si era crítica. Pienso

que hay tanto que hacer en este campo que necesito retomar y revisar el trabajo. Hay multitud de usos y posibilidades para el futuro en torno a la alfabetización».

### 3.4. Impacto en la práctica en los medios sociales y la pedagogía

Dejando a un lado por un momento la influencia del curso en la actividad y la identidad, la respuesta de la mayoría de los estudiantes fue en general positiva a la hora de referirse al impacto de la experiencia en sus vidas más allá de los límites del módulo. La estudiante E logró integrar con éxito su blog en un contexto educativo formal. La clave para ella fue combinar diferentes modalidades en el proceso, concibiendo la recopilación y distribución como las propiedades más útiles del medio. Afirmó lo siguiente: «Todo el grupo cuenta ahora con blogs, y el trabajo se incluye en el mismo. Esto ha cambiado la dinámica de la clase... Los estudiantes más visuales pueden mostrar su trabajo sin tener que enfrentar problemas de alfabetización, y el resultado es muy profesional». El estudiante F apuntó que le gustaría emplear su blog en el futuro para publicar disertaciones, refiriéndose a esto como una «nueva práctica intencionada». Explicó que la experiencia le había mostrado cómo un blog puede ser efectivo como forma de agrupar un conjunto de ideas, explorarlas y recibir comentarios de los lectores.

«Mi primer blog fue diseñado con el objetivo de proporcionarme un recurso on-line para ayudarme a definir ideas y reflejarlas en la preparación para la disertación. Fue una nueva práctica intencionada, que intenté continuar a lo largo del periodo de disertación, investigación y redacción. La experiencia también me mostró lo efectivo que puede llegar a ser el blog como mezcla entre revista, repositorio de ideas y herramienta de almacenamiento de comentarios».

### 4. Debate

El fenómeno del blogging no es nuevo, y su historia se remonta a los primeros días de Internet (Rettberg, 2008). No obstante, el lugar que ocupa en el conjunto de los medios sociales, como herramienta relativamente lenta y reflexiva, con un grado de control de usuario final sobre sus modalidades y funciones, lo sitúa más bien en el ámbito de la exploración académica y educativa. En este módulo el blog fue una herramienta de exploración de las culturas de Internet sin entrar en temas de privacidad o propiedad en redes sociales, sus contenidos y otros aspectos éticos. Estos espacios no estuvieron nunca alejados de la mente de los estudiantes en términos de comparación, pero el

blog proporcionó cierta distancia personal en la presentación diaria, y en la graduación del proceso de construcción de identidad.

#### 4.1. Construcción de identidades como práctica de alfabetización

Los estudiantes percibieron el blog como un espacio para presentar y representar aspectos suyos dentro de un contexto de acción, en el que iban tomando parte en prácticas culturales de representación que existen tanto dentro como fuera de las estructuras formales del curso. Desde los debates multi-alfabetización (Cope & Kalantzis, 2000), las definiciones del término alfabetización, como las aportadas por Brian Street (1985), han servido para resaltar la visión de cómo las prácticas culturales son también prácticas de alfabetización. Se pedía a los estudiantes que definieran sus experiencias como participantes en la cultura viva al tiempo que creaban simultáneamente contenido y re-hacían su identidad en un espacio observado y compartido.

En cierto modo no hay nada de nuevo en esto pero, según los comentarios de los propios estudiantes, podríamos afirmar que este proceso ha generado una gran cantidad de ejemplos de los efectos de la tecnología, haciendo visibles ciertos procesos y prácticas que antes pasaban desapercibidas. Así, los blogs en el módulo, hasta cierto punto como las mismas redes sociales, resultaron reveladores, no en el sentido de promover de forma inherente nuevos procesos, sino por reflejarlos de forma visible. La diferencia reside en que, con anterioridad, estos procesos se llevaban a cabo por parte de algunos entusiastas ajenos a la importancia de la tecnología en el proceso. Ahora sin embargo, el énfasis está en la experiencia diaria de la cultura entre los participantes, con el blog como catalizador.

#### 4.2. El blog como medio social

El uso del blogging durante el módulo no es el más común que se hace de los medios sociales en Internet. La intención no era reproducir ese uso o intentar pre-

sentarlo a los estudiantes como tal. De hecho, como hemos observado, nuestros estudiantes nos recordaron en algunos de sus comentarios que necesitábamos encontrar maneras de explorar la experiencia de vida on-line, incluyendo otras formas de conectividad social. Hemos debatido sobre ellas, las hemos asumido como aspectos clave en la investigación personal, y también las observaciones a lo largo del curso, pero también hemos constatado que necesitamos ampliar la visión de que el blog es solo el medio y no el objeto de investigación en sí mismo.

El blogging permite combinar diferentes formas de creación de significado, pero al no determinarse cómo dar cuenta de ellos, se plantea la tensión de la integra-

**Se precisa de un estudio más profundo para comprender cómo representar la identidad del profesor y el alumno en una era en la que la autonomía es una destreza clave en los nuevos medios. Para algunos jóvenes, este mundo polifacético se reconoce como una práctica cultural y como una práctica de alfabetización en la que están inmersos dentro y fuera del aula. Es probable que la pedagogía en el futuro precise de las destrezas y disposiciones de grupos intergeneracionales en los medios sociales, aunque solo sea para conectar con la necesidad de desarrollarse de forma crítica en el ámbito de la creación.**

ción de las nuevas prácticas de alfabetización en un sistema esencialmente basado en prácticas adaptadas a las antiguas formas de alfabetización. Para solucionar esto, sería necesario ampliar nuestras nociones de alfabetización práctica en los nuevos medios, un debate que ocupa en la actualidad a numerosos académicos, que tratan de conciliar semiótica y cultura, los textos multimodales y el contexto en el que éstos surgen (Burn, 2009).

#### 4.3. Recopilación, distribución y exposición

Hay extendida una conciencia creciente en torno a que la gestión de las versiones del individuo en los

medios sociales es una destreza clave en la modernidad, y que este proceso engloba también el cómo esta versión del individuo está conectada con otros, participa en redes y tiene sentido en multitud de contextos (Wenger, 1998). En algunas formas de las nuevas producciones mediáticas, este proceso aparece caracterizado como un metafórico comisariado (Potter, 2010); no en el sentido de la palabra que podría referirse a la gestión de fondos en museos o archivos sino más en el sentido de recopilación, distribución y exposición del individuo en los medios sociales. Nada indica en estas actividades de alfabetización que el individuo esté completamente «terminado» ni siquiera, como ocurre con nuestros estudiantes, en el momento de la evaluación.

#### 4.4. Medios sociales y pedagogía: pertenencia y crítica en el espacio de acción

La participación en los medios sociales llevó a los estudiantes a involucrarse con palabras, imágenes y sonidos y a establecer vínculos. Esta forma de involucrarse es considerada en los estudios mediáticos contemporáneos como un fin en sí misma (Downes, 2004). Como apuntaba Hargittai (2008: 293), «la pertenencia a comunidades on-line refleja en las redes sociales la vida diaria de sus usuarios; así, las acciones e interacciones on-line no pueden considerarse como actividades que parten de cero, independientes de las identidades existentes fuera de la red». Esta afirmación se vio reflejada en nuestros estudiantes y sus expectativas de comentarios por parte de compañeros, en la reestructuración de sus propias identidades, su ansiedad en torno a la evaluación y la creación del blog como parte de un ejercicio de clase, a pesar de que las pautas no fueran en absoluto estáticas. La noción de que un blog como parte de un proceso de evaluación académico podría ser más sencillo que la redacción de un ensayo tradicional resultó errónea en tanto que la mayoría de nuestros estudiantes se sentían más cómodos y confiados en formatos tradicionales que en el modo de reflexión pública exigida por el blog. Se precisa de un estudio más profundo para comprender cómo representar la identidad del profesor y el alumno en una era en la que la autonomía es una destreza clave en los nuevos medios. Para algunos jóvenes, este mundo polifacético se reconoce como una práctica cultural y como una práctica de alfabetización en la que están inmersos dentro y fuera del aula. Es probable que la pedagogía en el futuro precise de las destrezas y disposiciones de grupos intergeneracionales en los medios sociales, aunque solo sea para conectar con la necesidad de desarrollarse de forma crítica en el

ámbito de la creación (Banaji, 2011). Finalmente, la línea de investigación futura debería considerar cómo conciliar las tensiones emergentes. Podríamos comenzar por investigar las conexiones con la cultura en la que reside el módulo, sobre todo cómo podemos dirigir más investigaciones longitudinales en el campo de la noción de la administración en los nuevos medios de una forma más completa.

#### Referencias

- BANAJI, S. (2011). Disempowering by Assumption: How the Rhetoric of 'Digital Natives' Affects Young People and Influences Civic Organisations Working with Them. In THOMAS, M. (Ed.), *Deconstructing Digital Natives*. London/New York: Routledge; 49-66.
- BARKER, V. (2009). Older adolescents' Motivations for Social Networking Site Use: The Influence of Self. *Cyber Psychology and Behaviour*, 1(5); 1-39.
- BAUMAN, Z. (2004). *Identity: Conversations with Benedetto Vecchi*. Cambridge: Polity.
- BOYD, D. (2007). *Why Youth Love Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life*. The John D. & Catherine, T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning, 119-142. (doi:10.1162/dmal.9780262524834.119).
- BUCKINGHAM, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. London: Routledge.
- BURN, A. (2009). *Making New Media: Creative Production and Digital Literacies (New Literacies and Digital Epistemologies)*. New York: Peter Lang.
- COPE, B. & KALANTZIS, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge.
- CROOK, C. (2001). The Social Character of Knowing and Learning: Implications of Cultural Psychology for Educational Technology. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10(1/2); 19-35.
- DOWNES, S. (2004). Educational Blogging. *Educause Review*, 39 (5); 14-26.
- DUFFY, P. & BRUNS, A. (2006). The Use of Blogs, Wikis and RSS in Education: A Conversation of possibilities. Paper presented at the *Online Learning and Teaching Brisbane*.
- ENGSTRÖM, Y.; MIETTINEN, R. & PUNAMÄKI, R.L. (Eds.) (1999). *Perspectives on Activity Theory (Learning in Doing: Social, Cognitive & Computational Perspectives)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GEE, J.P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. New York: Routledge.
- GIDDENS, A. (1991). *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity.
- GOFFMAN, E. (1990). *The Presentation of Self in Everyday Life* (New edition). London: Penguin.
- HARGITTAI, E. (2007). Whose Space? Differences Among Users and Non-users of Social Network Sites. *Journal of Computer-mediated Communication*, 13 (1); 14.
- ITO, M.; BAUMER, S.; BITTANTI, M.; BOYD, D.; CODY, R. & HERR-STEPHENSON, B. (2009). *Hanging Out, Messing Around & Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. Camb. Mass: MIT Press.
- JENKINS, H.; CLINTON, K.; PURUSHOTMA, R. & ROBISON, A.J. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century Building the field of digital media and learning*. Chicago: MacArthur Foundation; 72.

- KATZ, I. (2006). Flickr, Katerina Fake and Stewart Butterfield. Extract from feature on Web 2.0 innovators, *The Guardian Weekend Magazine*. ([www.guardian.co.uk/technology/2006/nov/04/news.weekendmagazine8](http://www.guardian.co.uk/technology/2006/nov/04/news.weekendmagazine8)) (30-07-2011); November 4th, 2006.
- LIEVROUW, L.H. & LIVINGSTONE, S. (Eds.). (2006). *The Handbook of New Media* (Updated Student Edition). London: Sage.
- MERCHANT, G. (2005). Electric Involvement: Identity Performance in Children's Informal Digital Writing. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26 (3); 301-314.
- MERCHANT, G. (2012). Unravelling the Social Network: Theory and Research. (Forthcoming in) *Learning Media and Technology* 37 (1).
- POTTER, J. (2008). Re-designing an MA module to Foster Agency, Engagement and Production in Online Social software. *Reflecting Education*, 4 (1); 81-91.
- POTTER, J. (2010). Embodied Memory and Curatorship in Children's Digital Video Production. *Journal of English Teaching: Practice and Critique*, 9 (1).
- RETTBERG, J.W. (2008). *Blogging*. Cambridge: Polity.
- SELWYN, N. (2010). *Schools and Schooling in the Digital Age: A Critical Analysis*. London: Continuum.
- STREET, B. (1985). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning & Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLIAMS, J.B. & JACOBS, J. (2004). Exploring the Use of Blogs as Learning Spaces in the Higher Education Sector. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20 (2); 232-247.



● Elisabeth Soep  
Oakland (Estados Unidos)

Recibido: 12-07-2011 / Revisado: 28-07-2011  
Aceptado: 12-09-2011 / Publicado: 01-03-2012

<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-10>

# Generación y recreación de contenidos digitales por los jóvenes: implicaciones para la alfabetización mediática

## The Digital Afterlife of Youth-Made Media: Implications for Media Literacy Education

### RESUMEN

La era digital ha reconfigurado las relaciones entre productores y usuarios. Las acciones en red son potencialmente reinterpretadas por otros usuarios. La intención de los productores mediáticos adquiere su sentido en este contexto que denominamos «el más allá digital». En este artículo analizamos cómo ha influido este fenómeno en las implicaciones de los medios y los jóvenes. El estudio se realiza a través del análisis etnográfico de las actividades llevadas a cabo por un grupo de jóvenes que trabajan creando productos mediáticos de gran impacto en una radio en California (Youth Radio). El estudio de caso que se incluye en este artículo se centra en una iniciativa de periodismo de investigación dentro de Youth Radio: una serie transmediática sobre el tráfico sexual infantil producida por un joven de 21 años con la ayuda de editores más veteranos. El análisis desvela la forma en que los medios «juveniles» dejan de serlo una vez que se convierten en un producto digital en sí, cuyo contenido se reproduce una y otra vez en manos de adultos e instituciones con su propia historia, organización y economía política. El artículo concluye identificando dimensiones clave de alfabetización que los jóvenes crean y emplean a través de su experimentación con los medios móviles y sociales, entre otros: el descubrimiento, el análisis, la movilización en red y la programación de plataformas.

### ABSTRACT

The digital age has fundamentally re-configured the relationship between makers and users. Every networked action by a user has the potential to be reinterpreted by other users. The original intentions of media makers emerge from this process in recontextualized form that I call the «digital afterlife». The phenomenon of digital afterlife has striking implications for youth-made media, which I explore in this article through an ethnographic analysis of behind-the-scenes activities among a group of young people working with Youth Radio, a California youth organization, where they create high-impact media. The case study examined here centers on a major investigative reporting initiative within Youth Radio – a transmedia series on child sex trafficking produced by a 21-year-old reporter in collaboration with veteran editors. The analysis reveals the ways in which youth media ceases to be «youth media», once it moves into its digital afterlife, given the extent to which the content gets re-produced, again and again, by adult institutions with their own histories, agendas, and political economies. The article concludes by identifying key dimensions of literacy that young people invent and deploy through their experiments with social and mobile media, including: discovery, analytics, network mobilization, and platform programming.

### PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Jóvenes, medios, alfabetización mediática, huella digital, investigación-acción, producción mediática, red, radio joven, medios sociales.

Youth, media, media literacy, digital afterlife, action, research, media production, networked learning, youth radio, social media.

◆ Dra. Elisabeth Soep es Directora de Investigación y Productora Jefe en «Youth Radio» en Oakland, California (USA) ([lissa@youthradio.org](mailto:lissa@youthradio.org)).



## 1. Introducción

Douglas Rushkoff, en un discurso pronunciado en el South by Southwest Interactive Festival en Austin (Texas) en 2010, declaraba que «si no sabemos programar, nos convertiremos en seres programados... Si no creamos una sociedad que por lo menos sea consciente de lo que es la programación, terminaremos siendo simples usuarios, o peor, seremos manejados por otros» (12-03-2010). Las plataformas tecnológicas organizan cada vez más nuestras vidas. Según Rushkoff (2010), los individuos que no comprenden el funcionamiento interno de estos procedimientos, y que no pueden manejarlos adecuadamente, terminarán siendo marginados y sometidos de alguna forma en los ámbitos de poder. Si no puedes acceder a los códigos fuente de la tecnología, podrán sobrepasarte las máquinas pensantes.

Esta idea evoca el objetivo de alfabetización que persigue convertir a los jóvenes en productores activos en lugar de en meros consumidores de los medios. Rushkoff transforma, además, el estándar de preceptos y términos prefijados, reemplazando, por ejemplo, el término audiencia por el de usuario, implicándolo en los nuevos medios: cada acción en red llevada a cabo por un usuario presenta una reacción potencial y una recontextualización en otros usuarios. En este contexto de dominio del usuario, las intenciones originales de los productores se reinterpretan, combinan e incluso se distorsionan, en un contexto diferente que es lo que denomino el más allá digital.

Este concepto tiene implicaciones particulares entre los jóvenes y los medios que surgen en escuelas y organizaciones públicas. El contexto de los medios sociales se rige por un conjunto distinto de miembros, agendas, consecuencias y reglas de implicación, muy diferente a los propios de las instituciones juveniles. Las organizaciones mediáticas juveniles suelen trabajar hacia la promoción del desarrollo juvenil, la alfabetización y la justicia social. Los usuarios que participan del proceso de producción en la post-creación (bloggers, comentarios, etc.) no comparten necesariamente estas orientaciones u objetivos sociales.

En este artículo exploramos la vida digital de los medios tras su producción a través de un análisis etnográfico y participativo de las actividades secundarias de un grupo de jóvenes en Youth Radio, una asociación juvenil de California que genera productos mediáticos de gran impacto y programa plataformas tecnológicas. En el proceso se examinan las implicaciones de los creadores que intentan ajustar el contenido a los usuarios en lugar de a las audiencias, y se plantean cuestiones que transforman los preceptos tradicionales de la

alfabetización en los medios y sus prácticas. En la investigación sobre jóvenes y producción digital se cuestiona la idea que presenta Rushkoff del usuario como ser desventajado. En lugar de esto, se plantea al usuario como la fuerza que mueve la producción. Trabajar como productor, en otras palabras, requiere la habilidad de incorporar, ejecutar y estimular la posición del usuario. Lo que se obvia de alguna forma es hasta qué punto el usuario dirige la producción. Lejos de ser un carácter patético y marginal, el usuario emerge como árbitro ante los productos que se generan. Establecer la proximidad con el usuario y ser capaz de anticiparse y articular posibles puntos de vista son factores decisivos desde el punto de vista de la producción.

En este artículo se exploran los procesos de producción previo y posterior de una iniciativa llevada a cabo en Youth Radio. El estudio de caso examina la vida digital de una serie transmediática sobre el tráfico sexual infantil en Oakland, California, producida en 2010 por un joven de 21 años en colaboración con un grupo de editores experimentados de Youth Radio y de la National Public Radio. A través del estudio de la vida digital de este producto, pueden identificarse dimensiones clave y códigos de conducta que los jóvenes inventan y aplican en sus experimentos con los medios sociales y móviles.

## 2. Contexto de investigación, materiales y métodos

Youth Radio fue fundada en 1992 por el reportero Ellin O'Leary con los estudiantes de instituto de San Francisco Bay Area Deverol Ross, Chano Socarras, Ayoka Medlock, Noah Nelson y Jacinda Abcarian. Youth Radio es una asociación de producción y periodismo que agrupa a jóvenes de 14 a 24 años y crea y distribuye productos mediáticos empleando nuevas tecnologías a través de plataformas. Los jóvenes que acudían a la radio procedían de escuelas públicas de áreas de bajo desarrollo económico, repartidos en varios itinerarios académicos, donde los jóvenes negros y mulatos recibían una disciplina desproporcionada y estaban relegados a las escuelas más pobres. En Youth Radio, a partir de la primera clase, se impulsó el trabajo en grupo para la creación de una única tarea: la producción de un programa semanal de radio en directo, llamado «Youth in Control», junto a otros productos digitales asociados (fotos, vídeos, entradas en el blog). Además de la sede en Oakland, Youth Radio está presente en Los Ángeles, Washington DC y Atlanta, y además presta colaboración editorial con otros grupos jóvenes en Estados Unidos: una comunidad de mineros en una zona rural al este de Kentucky, un barrio

aburguesado de Chicago, una reserva de nativos americanos en Arizona, un centro de detención juvenil en San Francisco Bay Area. La cobertura de Youth Radio es transnacional, con historias de jóvenes de Afganistán, Iraq, Irlanda, Israel, Palestina, India, Pakistán, Sudáfrica, Ghana y otras zonas del mundo.

Los jóvenes que trabajan la iniciativa de Youth Radio en Oakland son seleccionados por estudiantes del programa. Comienzan con clases transmediáticas introductorias y van avanzando hacia cursos más especializados y puestos remunerados en algunos casos, de productores, ingenieros y educadores. Hay siempre entre 35 y 50 jóvenes en plantilla. Los solicitantes deben rellenar una solicitud y pasar una serie de entrevistas. Los procesos de selección contemplan la inclusión de varios perfiles, cuatro veces al año, equilibrando el grueso de estudiantes en función de género, geografía, raza, dando prioridad a aquellos jóvenes con menores ingresos o jóvenes de color. Todos los programas son gratis, y los estudiantes reciben formación individualizada y asesoramiento. En 2007 la organización comenzó a conceder créditos, y cuenta desde entonces con un trabajador social que ofrece terapias individualizadas y dirige iniciativas de salud a mayor escala.

Los reporteros, comentaristas y productores de Youth Radio entregan contenidos a otras emisoras públicas, comerciales o comunitarias, así como a «San Francisco Chronicle», al «Huffington Post», a iTunes y a otros medios. Combinando la formación intensiva, la producción gestionada en función de fechas de entrega y los talleres y exposiciones, la organización cuenta con más de 1.200 personas al año. La redacción participa frecuentemente en varios programas de emisión pública, entre ellos, el programa de la National Public Radio «All Things Considered» y «Morning Edition» y «Marketplace» en American Public Media's. Youth Radio ha recibido el reconocimiento de personajes de la talla de George Foster Peabody, Alfred I. DuPont, Edward R. Murrow, Robert F. Kennedy, Investigative Reporters and Editors, y Gracie

Allen Awards. Este tipo de reconocimiento suele dirigirse a periodistas veteranos de los medios públicos más comerciales, pero Youth Radio ha contado con una aceptación inusual en el mundo del periodismo profesional, también en lo que respecta a su colaboración con los medios de masas. Como podremos apreciar, los valores clave y las estrategias de la organización para promover el desarrollo juvenil y la justicia no son infrecuentes. Los productos y procesos de Youth Radio son claros ejemplos de los tipos de actividad que los jóvenes desarrollan a través de la participación transgeneracional, en las comunidades de vecinos y en

**Los jóvenes están desarrollando nuevos códigos de conducta y creando modelos para apoyar la producción más allá de la publicación. La alfabetización digital en este contexto requiere buscar y configurar el modo en que nuestros contenidos adquieren otros contextos en manos de otros, que tienen el poder de darles nuevas direcciones y aplicarlos a otras nuevas comunidades o usos. Esto requiere una red de colaboradores que de alguna forma orienten sobre cuándo tiene sentido intervenir cuando en este proceso posterior la historia toma un giro inesperado, y cómo hacerlo de forma efectiva. La alfabetización, en este sentido, significa conocer a los usuarios, confiar en ellos y controlarlos cuando sea necesario.**

las comunidades online de todo el mundo (Ito & al., 2010). Youth Radio desvela, por tanto, la importancia de todos los ámbitos en los que los jóvenes localizan, enmarcan, articulan y difunden las narrativas que necesitan expresar. Las implicaciones nos facilitan el esfuerzo por comprender los sitios de interacción entre adultos y jóvenes y los espacios en que crean proyectos con el objetivo de generar un tipo de conciencia, impacto o influencia pública.

«Participación» es un término clave en el estudio de la alfabetización en los medios, especialmente desde que Jenkins (2006) replanteó lo que hasta entonces se había denominado «brecha digital». Jenkins afirma

que la fuente de desigualdad no es el acceso desigual a la tecnología, sino los medios de participación, plena y exhaustiva, en los tipos de medios interconectados que propician el aprendizaje, las oportunidades y el progreso en las actividades digitales, a través de ellas y más allá de las mismas. La participación es también un concepto clave en el análisis etnográfico, que define la metodología que aquí se describe. En particular, este trabajo se basa en métodos relacionados con el estudio de la investigación-acción participativa. Estos enfoques privilegian sin reservas la participación como fuente de conocimiento y como medio para conectar el trabajo

bien es cierto que hay aspectos de los que no soy consciente, en cuanto que formo parte de la organización, hay otros que sí se desligan de esta posición investigadora poco ortodoxa. Quizás lo más relevante es la capacidad que se tiene para observar lo que ocurre con los proyectos una vez que el investigador ha concluido su labor, y obvia nuevas cuestiones que se plantean en la vida posterior de los productos, sin la oportunidad de poder participar con los jóvenes en el desarrollo de esos procesos que ocurren a posteriori.

En cuanto a los métodos, también merece la pena señalar lo siguiente. Para enmarcar esta investigación,

bien podríamos decir que nos servimos de un estudio de caso etnográfico llevado a cabo durante más de diez años. No obstante, este marco no contemplaría hasta qué punto este trabajo es multilocal (Marcus, 1998). El análisis contempla la formación y diseminación de una selección de proyectos durante su formación y reformación en un amplio espectro de contextos, instituciones e ideologías que estimulan su desarrollo. Las cuestiones metodológicas clave son pues: a partir de qué condiciones se origina el proyecto; cómo se expande;

quién lo selecciona; cómo se modifica y qué se modifica. Para responder a estas cuestiones, se precisa un «modo de estudio que contemple el engranaje de múltiples sitios socio-políticos y distintas localizaciones» (Gupta & Ferguson, 1997: 37). Según afirma Dimitriadis & Weis «aprendemos muchísimo» de gente a partir de estudios etnográficos unilocales, «pero no sabemos qué ocurre con esta gente después de abandonar esas localizaciones específicas» (2006: 478). Aplico esta lógica no solo a individuos, sino también a los procesos y productos mediáticos, y por tanto mi atención migra con los medios, siguiendo la historia según se reproduce a través del tiempo y el espacio.

### 3. Estudio de caso

En 2010, la redacción de Youth Radio comenzó a trabajar en un proyecto de periodismo de investigación que duraría más de seis meses y llegó a extenderse por todos los departamentos de la organización. Se basaba en una historia que marcó directamente las vidas de los estudiantes de la radio y que afectó profundamente a los estudiantes de Oakland: la explotación sexual

**Las plataformas tecnológicas organizan cada vez más nuestras vidas. Según Rushkoff, los individuos que no comprenden el funcionamiento interno de estos procedimientos, y que no pueden manejarlos adecuadamente, terminarán siendo marginados y sometidos de alguna forma en los ámbitos de poder. Si no puedes acceder a los códigos fuente de la tecnología, podrán sobrepasarte las máquinas pensantes.**

escolar con las demandas de justicia social (Minkler & Wallerstein, 2003; Morrell, 2004; Torre & Fine, 2006).

El papel que desempeño en esta investigación podría definirse de forma muy concreta. Trabajo como director de investigación y productor senior. Mi participación en Youth Radio comenzó a finales de 1999, cuando trabajé de voluntario al tiempo que finalizaba mi tesis doctoral. En la actualidad colaboro con reporteros jóvenes y desarrolladores tecnológicos en un modelo de enseñanza y aprendizaje que he definido en alguna ocasión como «pedagogía colegial» (cita omitida para preservar el anonimato). También elaboro análisis con notas de campo y entrevistas a personal (jóvenes y adultos), almaceno y estudio interacciones, guiones y otros textos, y examino productos en circulación, siempre centrando la atención en las implicaciones en el aprendizaje y la alfabetización. Esta doble perspectiva no es siempre asequible. Hay periodos de mucha sobrecarga con la recolección de datos y el análisis, y otros periodos de mayor demanda de producción que sitúan estos otros procesos al margen. Si

infantil. El término «tráfico» se usa típicamente en Estados Unidos para describir el tráfico sexual internacional; pero en Oakland es especialmente frecuente el comercio sexual con menores americanas que viven en ciudades americanas. El personal de la radio quiso llamar la atención sobre este hecho como problema local y nacional. En ese momento, el tráfico sexual infantil en Oakland estaba empezando a captar la atención de los principales medios, incluyendo la CNN. A través de esta cobertura informativa, a menudo las menores obligadas a practicar sexo (a veces con sus novios, a veces después de ser secuestradas y forzadas a trabajar en las calles) eran la excusa para compartir un tema de conversación, pero en ningún caso se les proporcionaba la oportunidad de contar su historia. «Para resolver un problema, tienes que comprenderlo» afirmaba una chica que fue introducida en el tráfico sexual a los 15 años; «así que para resolver este problema de prostitución, tienes que entender a las menores implicadas». Este fue el punto de partida para la historia, animar a las chicas a ser co-productoras de la historia.

«Me despertaba a las 5 para estar fuera a las 5:30», cuenta una chica con el seudónimo Brittney, entrevistada por el reportero principal, Denise Tejada. «Me ponía a esperar, a ver qué pasaba», continúa Brittney, «podía tocarme estar en las calles o en Internet. Y no podía volver hasta las 2 de la mañana, con lo que no podía descansar más de tres horas». Algunas de estas chicas de Oakland aún estaban en el instituto.

En un determinado momento, Denis Tejada y un productor de la radio fueron al International Boulevard en Oakland para capturar la escena allí mismo, un área conocida como «La vía».

Denise: «Son alrededor de las 6:10, y nos encontramos en el boulevard International. Estas chicas parecen mucho más jóvenes que yo, que solo tengo 21. Hay alrededor de unas 20 chicas, unas se apoyan en los rincones de la calle, otras esperan en paradas de autobús, o se pasean repetidamente por las calles.

Me detengo en uno de los 'taco trucks' (puestos de comida) del International Boulevard. Los chicos que trabajan allí dicen que cada día se acercan proxenetas al parking, sueltan a las chicas y se largan. Dicen que es habitual ver cómo golpean a las chicas. En cuestión de segundos, un chico recoge a una chica. Desde mi coche, visualizo a dos mujeres. Una parece ser la jefa, y se acerca al coche, habla con el conductor y enseña a la joven a pasearse. Es un Toyota Prius. Esperan a una chica, de medias apretadas, camiseta gris y tacones. Parece tener unos 17 años. Se alejan.

Aunque la mayoría de los habitantes de Oakland

pasan por allí sin prestar mucha atención, la gente del vecindario sí es consciente del fenómeno. Frank Pardo, de 20 años, creció allí. Su madre tiene una tienda. Pardo declara que «las chicas siempre están ahí, puedes verlas siempre. Algunas de ellas son preciosas, parecen modelos. Han estado ahí todos estos años. La policía sabe que están ahí, todo el mundo lo sabe, pero nadie hace nada».

Al relatar este hecho, la radio quiso hacer algo por desvelar la realidad del tráfico infantil poniendo en evidencia el vacío legal y analizando infraestructuras comerciales (webs, estudios de foto, agencias de marketing) que han comenzado a promover perfiles online de chicas menores. Mediante entrevistas, los productores e investigadores se acercaron cautelosamente a organizaciones comunitarias que trabajan con estas chicas. Como institución al servicio de los jóvenes, se persiguió en todo momento la diferenciación con otras organizaciones mediáticas que habrían ido en busca de narrativas personales sensacionalistas sin prestar atención a la protección de las identidades. Este nivel de atención se traslada al guión y a las descripciones de los pasajes como el que hemos incluido anteriormente. Aunque el término prostituta aparece un par de veces en la historia, Denise y sus colegas tuvieron en cuenta el testimonio de una abogada local que había vivido la experiencia desde dentro, y pasó más tarde a trabajar ayudando a las chicas a dejar esa vida. «Cada forma de lo que denominamos 'prostitución' es en realidad un abuso sexual contra estas menores», declara Nola Brantley: «así que no pienso que estas chicas deban ser tratadas como criminales».

Precisamente uno de los hallazgos clave fue que es precisamente eso lo que ocurre en el terreno legal; cuando se arresta a estas jóvenes y se las envía a centros de detención juvenil, faltan los recursos necesarios para emprender acciones legales contra los traficantes.

### 3.1. La vida digital, más allá de la producción

Además de la emisión del programa sobre tráfico de menores, emitido el 6 y 7 de diciembre de 2010 en la National Public Radio, la radio ha publicado entrevistas, documentos y enlaces a recursos de interés en su propia web (Youth Radio, 2010a), en la web de la National Public Radio (Youth Radio, 2010b; 2010c) y en el Huffington Post (Youth Radio, 2010d; 2010e). A partir de estos acontecimientos comenzó a traslucir el desarrollo posterior del producto: comentarios (más de 300 en el Huffington Post), Facebook (la historia fue compartida más de 4.000 veces), tweets de periodistas y abogados que trabajan en temas relacionados con el bienestar infantil...

Haciendo hincapié en este proceso posterior fue como salieron a la luz de forma reiterada los mismos temas que habían aparecido en la fase de pre-producción. En algunos sitios se llevaron a cabo debates sobre la legalización de la prostitución, se volvió sobre el enfoque en los jóvenes, sobre la legalización. A continuación se incluye un comentario extraído de uno de los sitios:

- «Una amiga del instituto lo hacía para poder pagar las facturas. Y otra amiga de un amigo que se mudó a Nueva York lo hacía hasta que se casó con un alemán. No lo recomiendo, pero estas cosas pasan».

- «¿Qué tiene que ver eso con el tráfico infantil? Este artículo no habla de prostitución, sino de esclavitud y violación de menores».

- «Los que reclaman la legalización de la prostitución deben pararse a pensar que estamos hablando de menores de edad que son forzadas a ser trabajadoras del sexo. Legalizar la prostitución entre mujeres adultas no ayudará a resolver este asunto».

Otra cuestión interesante es observar cómo viaja el contenido. En la web de la radio y en el Huffington Post, los editores de Youth Radio publicaron material que no era parte de la historia en sí, incluyendo entrevistas a tres chicas de instituto que trabajaban en el área de Oakland, y un documento de la oficina del abogado del distrito, el «Pimp business plan». Este documento fue creado por un traficante para explicar con rimas cómo hacer para ganar dinero haciendo que las chicas pudieran pasar de las «calles de cemento a las suites de los ejecutivos», divulgando la explotación sexual de las jóvenes.

El equipo editorial de la radio fue consciente en todo momento de que este documento podía expandirse rápidamente por la web. En efecto, fue publicado en primer lugar en la web Boing Boing (5 millones de lectores mensuales), en la cual participaba un editor que ha colaborado durante mucho tiempo con la radio. Después de esta publicación contextualizada, el documento pasó a otra web bien distinta, sobre análisis de modelos de negocio y noticias sobre empresas de creación reciente en Silicon Valley, un centro de iniciativa empresarial americano para empresas punto com. En esta última, bajo el título «Pimp Proves Rhyming Doesn't and Won't Ever Help Your Business Plan», aparecía una versión mecanografiada del documento original acompañada por una foto anónima de un hombre afroamericano hablando por el móvil, con una corona de gemas, gafas de sol brillantes y un anillo gigantesco de plata. «El plan original parece divertido», escribe el autor del sitio web, «no queremos negar que puede resultar divertido leer un plan de negocio que

rime, pero en este caso hay un trasfondo bastante serio. Este plan de negocio fue diseñado para remodelar el mercado de los proxenetas con chicas menores de edad». Este usuario continúa enumerando brevemente los elementos del plan, y concluye diciendo: «no creo que sea necesario aclarar que es espantoso. Solo con haber introducido 'plan de negocio' en Wikipedia, el autor podría haber modificado la entrada existente siguiendo unos pasos básicos. Teniendo en cuenta que el plan circula ahora por toda la Red, podemos decir que el autor ya no es un proxeneta y que el plan es una prueba de que, con la rima, puede memorizarse mejor un plan de negocio; sin embargo, no se aporta ninguna solución para conseguir el objetivo más importante, que, en el caso de actividad ilegal, es la detención del criminal» (Comstock, 2010).

A medida que el plan de negocio se extendía por la Red, tuvieron lugar varios debates y conversaciones de distinto tono, contenido y audiencia, bien alejados de la intención inicial de Youth Radio. Este proceso de expansión posterior implica riesgos complejos de cálculo, de control de contenido provocativo que puede alcanzar potencialmente a audiencias más numerosas. Es preciso ser consciente de que el contenido puede moverse y circular como unidad descontextualizada, y cabe siempre la posibilidad de que pueda reaparecer y crear conflictos.

¿Cómo puede entonces la alfabetización mediática preparar a los jóvenes para casos como éste? ¿dónde se programan contenidos que tendrán vida más allá de su publicación? Si bien podemos considerar inicialmente la historia de Trafficked como producto mediático juvenil, se vuelve bastante cuestionable categorizarla así una vez que se adentra en el proceso posterior a su publicación. Con esto no cuestiono el indiscutible papel y liderazgo de los jóvenes durante la investigación y difusión, sino que pretendo subrayar hasta qué punto se reproduce la historia, una y otra vez, en manos de instituciones adultas con sus propias historias, agendas, usuarios activos y economías políticas.

### 3.2. Gestión del contenido digital

Rushkoff reclama la codificación de los cambios que estamos presenciando, «las implicaciones sociales, cognitivas e intelectuales», en esta era digital en continua evolución (2010b: 19). Los jóvenes están desarrollando nuevos códigos de conducta y creando modelos para apoyar la producción más allá de la publicación. La alfabetización digital en este contexto requiere buscar y configurar el modo en que nuestros contenidos adquieren otros contextos en manos de otros, que tie-

nen el poder de darles nuevas direcciones y aplicarlos a otras nuevas comunidades o usos. Esto requiere una red de colaboradores que de alguna forma orienten sobre cuándo tiene sentido intervenir cuando en este proceso posterior la historia toma un giro inesperado, y cómo hacerlo de forma efectiva. La alfabetización, en este sentido, significa conocer a los usuarios, confiar en ellos y controlarlos cuando sea necesario. Estas destrezas y hábitos de especial urgencia incluyen:

- El descubrimiento. Del mismo modo que la capacidad de producir contenido original de alta calidad continúa siendo un objetivo primordial de la alfabetización mediática, igualmente importante es saber cómo localizar, filtrar, organizar y presentar contenido existente que será útil para contar la historia con los matices necesarios. En este sentido, el autor es siempre y en primer lugar usuario de otros medios, un intermediario de los materiales que pueden apoyar y ampliar la historia que se quiere contar.

- Análisis. Para controlar el consumo y el uso de productos como Trafficked, los jóvenes necesitan saber cómo acceder, comprender y actuar de forma analítica; compilaciones de datos que muestran cómo se lleva a cabo el consumo del contenido. No se trata ya solamente de producir una historia e informar sobre los picos de audiencia, sino que se necesita llegar a analizar qué partes de la historia son las más elegidas por los usuarios, cuánto tiempo pasan visualizándola, qué punto de entrada había en la sección, qué plataformas usaron para compartir el contenido con los amigos. Estos datos están disponibles a partir de sistemas gratuitos que permiten visualizar con diagramas, gráficos y presentaciones estadísticas. Sin saber cómo utilizar estas herramientas, solo se puede intuir el modo en que el contenido se usa y consume.

- Movilización en red. Como autor individual, una cosa es responder a un comentario erróneo o problemático, y otra bien distinta es movilizar a una red entera de usuarios. En la radio se han observado ejemplos de jóvenes que actualizaban en Facebook su estado, para miles de amigos, invitándoles a comentar sitios en los que los autores estaban siendo atacados personalmente. En otros casos, las propias redes sociales de la radio pueden movilizarse para estimular o

centrar la atención en temas clave o descubrimientos puntuales. En este sentido, construir una comunidad activamente participativa de amigos o seguidores no es solo una cuestión de «jugar a los medios sociales», y este paso es esencial para desarrollar una postura eficaz frente al desarrollo posterior de los productos mediáticos (Ito & al., 2010).

- Plataformas. Finalmente, este artículo se centra en la producción de contenido por parte de los jóvenes. Como podemos observar en Trafficked y en levantamientos políticos recientes en todo el mundo, la alfabetización digital real implica saber cómo programar plataformas. Esta tarea es precisamente la que lleva a cabo en la actualidad Youth Radio a través de

**Estos jóvenes productores desarrollan material digital que viajará y se transformará, y en ese proceso, se forman nuevos códigos de conducta y modos de alfabetización para la era digital. Se necesita la colaboración de colegas, instituciones experimentadas y teorías de aprendizaje para elaborar el trabajo correctamente. Posteriormente, de forma colectiva, seremos capaces de aplicar estos esfuerzos para contar nuevas historias sobre lo que pueden lograr potencialmente los medios de comunicación.**

la iniciativa «Mobile Action Lab», donde los jóvenes trabajan con profesionales para diseñar y construir aplicaciones móviles al servicio de la comunidad. Programan para usuarios en sentido literal y metafórico, aprendiendo a crear nuevas herramientas tecnológicas, que determinan quién sabe qué, cómo fluye la información y qué hace posible el cambio.

#### 4. Conclusión

Para que este trabajo no pierda de vista los puntos fuertes de la alfabetización —producción narrativa original de alta calidad—, terminamos con la observación del trabajo de un joven de 18 años en esta iniciativa de Youth Radio llamada «Mobile Action Lab». Este chico ha participado en proyectos similares a Trafficked, y forma parte de un equipo de programación de aplicaciones. Describe cómo se emplea software libre para diseñar y probar aplicaciones y familiarizarse con el

proceso de desarrollo: «En primer lugar se concreta qué quiere hacerse con una parte específica de la aplicación, y a continuación se intenta añadir la funcionalidad y hacer los ajustes necesarios. A partir de la experiencia periodística, se adquiere práctica en el proceso de creación y edición. La lectura de los códigos se asemeja a una lectura meticulosa en busca de errores e incompatibilidades».

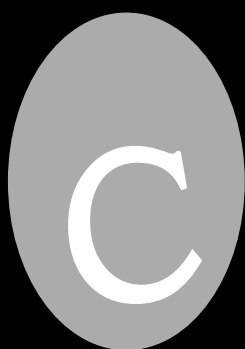
Como afirma este joven, tanto si se crea contenido o se programan plataformas, los jóvenes que llevan a cabo este meticuloso trabajo de producción están constantemente expuestos al efecto de los productos. Estos jóvenes productores desarrollan material digital que viajará y se transformará, y en ese proceso, se forman nuevos códigos de conducta y modos de alfabetización para la era digital. Se necesita la colaboración de colegas, instituciones experimentadas y teorías de aprendizaje para elaborar el trabajo correctamente. Posteriormente, de forma colectiva, seremos capaces de aplicar estos esfuerzos para contar nuevas historias sobre lo que pueden lograr potencialmente los medios de comunicación.

## Referencias

- COMSTOCK, C. (2010). *Pimp Proves Rhyming Doesn't and Won't Ever Help Your Business plan*. *Business Insider*. ([www.businessinsider.com/pimps-business-plan-2010-12](http://www.businessinsider.com/pimps-business-plan-2010-12)) (06-24-2011).
- DIMITRIADIS, G. & WEIS, L. (2006). *Multi-sited Ethnographic Approaches in Urban Education Today*. In KINCHELO, J. (Ed.). *The Praeger Handbook of Urban Education*. Santa Barbara, CA: Greenwood Press; 451-460.
- GUPTA, A. & FERGUSON, J. (1997). Discipline and Practice: «The Field» as Site, Method, and Location in Anthropology. In GUPTA, A. & FERGUSON, J. (Eds.). *Anthropological Locations: Boundaries and Grounds of a Field Science*. Berkeley: University of California Press; 1-46.
- ITO, M.; BAUMER, S.; BITTANTI, M.; BOYD, D.; HERR-STEPHENSON, B.; HORST, H.; LANGE, P.; MAHENDRAN, D.; MARTINEZ, K.; PASCOE, C.; PERKEL, D.; ROBINSON, L.; SIMS, C. & TRIPP, L. (2010). *Hanging Out, Messing around, Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge: MIT Press.
- JENKINS, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- MARCUS, G. (1998). *Ethnography through Thick and Thin*. Princeton: Princeton University Press.
- MINKLER, M. & WALLERSTEIN, N. (2003). *Community-based Participatory Research for Health*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MORRELL, E. (2004). *Becoming Critical Researchers: Literacy and Empowerment for Urban Youth*. New York: Peter Lang.
- RUSHKOFF, D. (2010a). *Program or be Programmed. Address to the South By Southwest Interactive Festival. Program or Be Programmed*. (<http://programorbeprogrammed.com/post/640214738/-douglas-rushkoff-sxsw-2010-program-or-be>) (06-24-2011).
- RUSHKOFF, D. (2010b). *Program or be Programmed: Ten Commandments for a Digital age*. OR Books.
- TORRE, M. & FINE, M. (2006). Researching and Resisting: Democratic Policy Research by and for Youth. In GINWRIGHT, S.; NOGUERA, P. & CAMMAROTA, J. (Eds.). *Beyond Resistance! Youth Activism and Community Change*. New York: Routledge; 269-286.
- YOUTH RADIO (2010a). *Trafficked: A Youth Radio Investigation*. *Youth Radio*. ([www.youthradio.org/trafficked](http://www.youthradio.org/trafficked)) (06-24-2011).
- YOUTH RADIO (2010b). *Trafficked: Teenage Girls Describe Life in «The Game»*. *National Public Radio*. ([www.npr.org/2010/12/06/131757019/youth-radio-trafficked-teen-girls-describe-life-in-the-game](http://www.npr.org/2010/12/06/131757019/youth-radio-trafficked-teen-girls-describe-life-in-the-game)) (06-24-2011).
- YOUTH RADIO (2010c). *Arresting Youth in Sex Trafficking Raises Debate*. *National Public Radio*. ([www.npr.org/2010/12/07/131757175/arresting-youth-in-sex-trafficking-raises-debate](http://www.npr.org/2010/12/07/131757175/arresting-youth-in-sex-trafficking-raises-debate)) (06-21-2011).
- YOUTH RADIO (2010d). *Trafficked: A Youth Radio Investigation, Part 1*. *The Huffington Post*. ([www.huffingtonpost.com/youth-radio-youth-media-international/trafficked-a-youth-radio\\_b\\_792595.html](http://www.huffingtonpost.com/youth-radio-youth-media-international/trafficked-a-youth-radio_b_792595.html)) (06-24-2011).
- YOUTH RADIO (2010e). *Trafficked: A Youth Radio Investigation, Part 2*. *The Huffington Post*. ([www.huffingtonpost.com/youth-radio-youth-media-international/trafficked-ayouthradio\\_b\\_793338.html](http://www.huffingtonpost.com/youth-radio-youth-media-international/trafficked-ayouthradio_b_793338.html)) (06-24-2011).



Comunicar 38



aleidoscopio

---

Kaleidoscope

---

Investigaciones

Research

Estudios

Studies

Experiencias

Analysis





● Cristina Ponte y José Alberto Simões  
Lisboa (Portugal)

<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-01>

# Educar a jóvenes investigadores para el estudio del uso de los medios en las familias

## Training Graduate Students as Young Researchers to Study Families' Use of Media

### RESUMEN

En este artículo se presenta una experiencia de investigación y formación en el contexto del proyecto internacional de investigación «Digital Inclusion and Participation» (2009-11), en el que participaron investigadores y expertos de Portugal y Estados Unidos (Texas). El objetivo principal del proyecto es analizar las condiciones y tendencias en el acceso y la distribución de los medios digitales en manos de usuarios y no usuarios, con especial atención hacia las familias y grupos más vulnerables a la exclusión digital (mayores, inmigrantes, minorías étnicas y lingüísticas). Además de este objetivo, profundiza en la educación en el ámbito de los medios digitales y en la formación de estudiantes de posgrado a través de un estudio supervisado de estos grupos sociales. Estos dos objetivos confluyeron en un Seminario Interdisciplinar de Métodos de Investigación en Medios (2009-10 y 2010-11). Este artículo incluye el proceso de investigación y formación que se puso en práctica en el seminario. Se centra en la preparación y supervisión de los estudiantes, que realizaron entrevistas a miembros de familias de distintas generaciones y participaron en la adaptación de las preguntas usadas originalmente en la Universidad de Texas en Austin, creando un guión narrativo centrado en la trayectoria vital y relaciones con los medios (véase el anexo). También se contemplan los procesos de muestreo de las familias entrevistadas y se analizan las implicaciones que tiene en los estudiantes esta metodología cualitativa de aprendizaje basada en la investigación, así como otras ventajas y deficiencias del proceso.

### ABSTRACT

This article presents a research and teaching experience that took place within an international research project, Digital Inclusion and Participation (2009-2011) involving researchers from Portugal and the USA (Texas). The main aim of the project is to understand the conditions and tendencies of access and appropriation of digital media by users and non-users, with a particular focus on families and groups which are more vulnerable to digital exclusion (elderly people, immigrants, ethnic and linguistic minorities). Together with this aim the project also includes advanced education in digital media, focusing on the training of graduate students through supervised research among those social groups. These two objectives came together in an interdisciplinary Seminar on Methods of Researching Media. This article focuses on the process of research and teaching that was activated in the Seminar, how graduate students were prepared and supervised to conduct interviews with two members of the same family from different generations, how they were actively involved in the adaptation of the original questions, used at the University of Texas in Austin, into a narrative script focused on life stories and relationships with the media (see Annex), and in the sampling process of the interviewee families. The implications of using such a qualitative methodology and research-based learning for the students, as well as the other advantages and pitfalls found during this process, are discussed in detail.

### PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Investigación, formación, aprendizaje, estudio cualitativo, trayectoria de vida, medios digitales, inclusión digital. Research, teaching, learning, qualitative research, life stories, digital media, digital inclusion.

◆ Dra. Maria Cristina Mendes da Ponte es Investigadora del CIMJ y Profesora Auxiliar de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidade Nova de Lisboa (Portugal) ([cristina.ponte@fcs.h.unl.pt](mailto:cristina.ponte@fcs.h.unl.pt)).

◆ Dr. José Alberto de Vasconcelos Simões es Investigador de CESNOVA y Profesor Auxiliar de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidade Nova de Lisboa (Portugal) ([joseav.simo.es@fcs.h.unl.pt](mailto:joseav.simo.es@fcs.h.unl.pt)).

## 1. Introducción

En verano de 2008, cuando el Proyecto «Inclusión digital y participación» fue diseñado para el UTAustin-Portugal Program ([www.utaustinportugal.org](http://www.utaustinportugal.org)), Joseph Straubhaar (Universidad de Texas en Austin) quiso resaltar la importancia que tiene la participación de los estudiantes a partir de lo que había sido su propia experiencia. Straubhaar puso en marcha durante una década un proceso de investigación y formación con estudiantes universitarios y no universitarios, haciéndoles participar de forma controlada en la recolección de historias mediáticas en sus propias familias y en zonas rurales de Texas o en barrios desfavorecidos en Austin, donde residen muchas familias latinoamericanas. Además del aprendizaje relacionado con los medios, los estudiantes tomaron contacto con distintas experiencias y recopilaron historias de varias generaciones de familias con una visión retrospectiva, desarrollando así el sentido de la pertenencia, y formando parte de un exhaustivo proyecto de investigación.

Por estas razones, la propuesta del proyecto incluía una perspectiva transnacional e interdisciplinar en la investigación avanzada y la educación en medios digitales con las siguientes premisas: «educar y formar a los jóvenes investigadores en el estudio de los medios digitales», «promover metodologías de investigación participativa» y «generar recursos educativos». Una vez aprobado por el UTAustin-Portugal Program, el proyecto comenzó en abril de 2009, y el primer seminario para estudiantes graduados comenzó en septiembre de ese mismo año.

Las tres universidades portuguesas participantes en el proyecto (Universidad de Oporto, Universidad de Coimbra y la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nueva de Lisboa) consideraron un reto y una oportunidad única el objetivo de unir investigación avanzada y educación. Los estudiantes tendrían la oportunidad, además de adquirir experiencia en la recogida de datos, de obtener créditos ECTS si participaban en un seminario directamente relacionado con el proyecto. El Consejo de Facultad aprobó la modificación de un seminario existente sobre métodos de investigación en el campo de los medios de comunicación y el periodismo para ajustarse a los objetivos, destrezas y contenidos propuestos por ese proyecto de investigación.

En mayo y junio de 2009, unos meses antes de que diera comienzo el seminario, se llevó a cabo una campaña de publicidad a través de posters y de la intranet dirigida a estudiantes de distintos cursos de Ciencias Sociales y Humanas. Se despertó cierto interés inicial entre estos «jóvenes investigadores», pero

entre los de primer año de Antropología no hubo mucho entusiasmo, y algunos estudiantes de comunicación y periodismo reaccionaron negativamente a la nueva orientación del seminario. La investigación, el modelo de enseñanza y el proceso de aprendizaje eran del todo novedosos y estaban en su fase inicial.

## 2. En torno a la investigación y el modelo de enseñanza

Como ya se ha señalado, la conciencia sobre los procesos de aprendizaje y el desarrollo de la identidad es especialmente necesaria en las «sociedades del conocimiento», donde los estudiantes no solo han de «participar en la producción del conocimiento», sino también ser «educados para afrontar los riesgos y la incertidumbre generada por el avance de la ciencia» (Scott, citado por Huet & al., 2009: 577).

¿De qué forma está reemplazando en el ámbito universitario este modelo pedagógico las realidades de aprendizaje tradicionales basadas en la transmisión de contenido? La investigación internacional sugiere que las interconexiones entre enseñanza e investigación disciplinar no están del todo desarrolladas en el plano práctico (Brew, 2006; Huet & al., 2009). En la declaración de Bolonia en 1999 se ratificaba la importancia y la necesidad de promover la investigación a nivel universitario y no universitario en el panorama europeo. Si bien muchos expertos consideran que en la educación superior deben interconectarse los roles de enseñanza e investigación en las universidades, cuando observamos el panorama real, apreciamos varios niveles de incorporación de estos nuevos enfoques (Healey, 2005: 184-5). En Estados Unidos, por ejemplo, la integración de los estudiantes en proyectos de investigación se vislumbra como una forma de promover «más oportunidades para el aprendizaje auténtico, interdisciplinar y centrado en el estudiante», y ha sido recomendada por el Boyer Commission Report [Informe de la Comisión Boyer] (1998) y otras instituciones nacionales del ámbito de las Ciencias y la Investigación. En Nueva Zelanda, la necesidad de conectar investigación y enseñanza se contempla en la legislación. En Reino Unido, algunos departamentos y universidades reivindican que la enseñanza y el aprendizaje partan de la investigación. En Francia la mayor parte de la investigación científica tiene lugar en institutos especializados externos a la universidad. Recientemente, en Portugal, unidades de investigación y laboratorios asociados, la mayoría en universidades, han comenzado a ofertar becas de investigación para estudiantes vinculados a estos proyectos de investigación (Huet & al., 2009). El debate inspirado por Vygotsky

(1978) en torno a la capacidad de los estudiantes para aprender y solucionar problemas más allá de su conocimiento con la asistencia y colaboración de adultos o colegas más experimentados se ha hecho particularmente visible en el ámbito de la Educación, en relación con conceptos como aprendizaje constructivista, comunidades de práctica o desarrollo de la identidad (Hunter & al., 2006). Entre otras perspectivas encontramos la pedagogía constructivista evolutiva de Baxter, que enfatiza el desarrollo de la identidad de los estudiantes como parte de su proceso de socialización profesional. Basándose en una «reflexión epistemológica» del desarrollo intelectual de los jóvenes, Baxter (2004) presenta cuatro categorías intelectuales que van desde el pensamiento simplista al complejo: del «conocimiento absoluto» (los estudiantes están seguros del conocimiento y lo asumen como categoría externa) al «conocimiento transicional» (los estudiantes piensan que parte del conocimiento no es absoluto y se centran en la búsqueda de métodos para alcanzar la verdad), «conocimiento independiente» (piensan que la mayor parte del conocimiento no es absoluto) y en último lugar, el «conocimiento contextual» (adquiere forma según el contexto en el que se sitúa y su veracidad se discute según estos contextos). Según el autor, esta transición desde una visión externa hacia una interna promueve el desarrollo de la identidad, convirtiendo a los sujetos en artífices propios (incluyendo el aprendizaje mediante investigación científica). Este enfoque está fundamentado en la pedagogía constructivista evolutiva que sitúa el aprendizaje en la experiencia del estudiante (Baxter, 1999).

La narrativa y el debate de esta experiencia de «investigación y enseñanza» son los ejes del desarrollo de los siguientes puntos.

### 3. Preparación de los estudiantes para el trabajo de campo

Las primeras sesiones del seminario introdujeron el modelo teórico del proyecto y proporcionaron el enfoque metodológico para el trabajo de campo cualitativo a los 23 estudiantes del grupo mixto. En las sesiones iniciales, con el fin de familiarizar a los estudiantes con las teorías que oscilan desde el estudio de los medios de comunicación a la sociología se proporcionaron pautas

teóricas básicas y se propusieron varios debates. El marco teórico del proyecto se basó en varios conceptos clave que reflejaban las distintas tradiciones y orientaciones del campo. Nuestro enfoque persiguió la integración de diversas contribuciones interdisciplinarias, desde el concepto de domesticación mediática (Silverstone, Hirsch & al., 1993) a las teorías de inclusión y exclusión digital (Selwyn, 2006; Van Dijk, 2006), capital social y cultural (Bourdieu, 1984), generaciones y familias (Bertaux & Thompson, 1993; Bertaux, 1997). Para ayudar a los estudiantes a comprender los objetivos del proyecto y proporcionarles directrices para el trabajo de campo, se les dotó de conocimientos básicos en torno a estas teorías. En estas sesiones iniciales se dio especial importancia a las directrices, básicas en el

**La conciencia sobre los procesos de aprendizaje y el desarrollo de la identidad es especialmente necesaria en las «sociedades del conocimiento», donde los estudiantes no solo han de «participar en la producción del conocimiento», sino también ser «educados para afrontar los riesgos y la incertidumbre generada por el avance de la ciencia».**

proceso de selección de las familias que serían entrevistadas, pues el proceso de muestreo debía seguir una lógica intencional basada en supuestos teóricos claros para la selección de las características que habrían de estar incluidas en la muestra final.

En cuanto al enfoque metodológico, en las sesiones iniciales también se exploraron temas epistemológicos y prácticos en materia de métodos cualitativos (Bryman, 2004; Hammersley & Atkinson, 2000; May, 2001; Lobe & al., 2007; Silverman, 2009). Por un lado, se introdujo un debate metodológico general sobre las bases del enfoque investigador, proporcionando así conocimientos básicos a los estudiantes sobre los objetivos. Por otra parte, se desarrolló una explicación detallada de los principios básicos de las metodologías cualitativas adoptadas y, al mismo tiempo, se intentó que los estudiantes participaran en la creación de instrumentos diseñados con fines específicos para la investigación.

El interés de los estudiantes aumentó gradualmente en las primeras sesiones. En un principio, las sesio-

nes iniciales no distaban mucho de las clásicas exposiciones, pero hubo dos factores que contribuyeron a dar un giro hacia la participación activa: la elaboración del guión de la entrevista y la responsabilidad de localizar familias acordes a la muestra intencional.

En primer lugar, analizaremos la creación del guión. El modelo inicial que emplearon nuestros colegas norteamericanos para la entrevista estaba basado en preguntas directas sobre los distintos temas. Este guión fue reformulado, adquiriendo una dimensión más narrativa que favorecía la conversación entre entrevistadores y entrevistados, como ya se había puesto

Los estudiantes valoraron positivamente la oportunidad de participar en este proceso de reformulación de las pautas iniciales. Después de algunos cambios que se discutieron de forma colectiva, se propuso un «role-play» con un estudiante como entrevistador y otro como entrevistado, respondiendo según sus propias experiencias. A pesar de la supuesta familiaridad de ambos con las cuestiones de la entrevista, al ponerlas en práctica de forma directa se adquirió un nuevo enfoque, una «visión objetiva del ser» (Blumer, 1969: 70). El role-play y el análisis posterior de la actuación de ambos caracteres contribuyeron a la adquisición de

una conciencia propia, y de un mayor entusiasmo hacia el tema de la investigación. Las cuestiones sobre temas más sensibles estimularon la reflexión sobre ellos mismos («Vaya, acabo de darme cuenta de que nunca había pensado en eso»).

La dinámica de esta actividad permitió trasladar a los estudiantes desde la periferia al centro de la participación, y la supervisión de las siguientes sesiones de muestreo de las familias confirma sin duda este resultado. Como se ha dicho anteriormente, el diseño de la muestra tenía fines intencionales, y se centraba en características específicas, entre las cuales: familias que usaban Internet de acceso público, familias rurales o urbanas, familias con menores o mayores de 18 años,

**Los niveles de integración y domesticación de los aparatos comunicativos, como los teléfonos móviles, ordenadores o videoconsolas dependen del momento y de la forma en que fueron introducidos en el hogar. Por ejemplo, los entrevistados que declararon llevar más tiempo disponiendo de Internet mostraron un mejor manejo de la tecnología, aunque al mismo tiempo el nivel de entusiasmo por su uso potencial era menor. Por otra parte, los entrevistados que han estado menos expuestos a Internet y se encuentran en una fase inicial de apropiación y asimilación de su uso potencial mostraron mayores índices de novedad y entusiasmo.**

de manifiesto en estudios con circunstancias similares (Clark, 2009).

El nuevo guión se componía de tres partes: trayectoria de vida en general, historia personal con los medios de comunicación y uso actual de los medios (véase anexo 1). La mayoría de las cuestiones eran puntuales y sencillas de responder, pero algunas despertaban reflexiones, evaluación de actitudes, creencias y cambios en la dinámica familiar. Por ejemplo: ¿qué crees que diferencia a tu familia de otras? O, ¿en qué crees que tu familia es similar a otras? En el campo de la trayectoria personal y la influencia de la familia, surgían cuestiones como ¿piensas que ser hombre/mujer ha influido en tu vida de alguna manera? ¿En qué sentido?

familias miembro de programas de promoción comunitaria, familias inmigrantes y no inmigrantes, familias que no envían a sus hijos a la universidad. Tanto en Portugal como en Estados Unidos los investigadores supervisaron de cerca el proceso de selección para asegurarse de que la muestra final estaba equilibrada en materia de género, clase social y nivel educativo, conformándose así finalmente las variables de control.

Los estudiantes se tomaron muy en serio la tarea de localizar dos familias apropiadas según los criterios requeridos. En la sesión que se dedicó al muestreo, la pizarra se llenó rápidamente de indicadores familiares que se correspondían con las demandas detalladas anteriormente, y la negociación y la cooperación entre estudiantes surgió como modo de garantizar el equili-

brio. Por otra parte, el hecho significativo de que los estudiantes localizaban a las familias bien a través de ellos mismos o a través de amigos o conocidos permitió que el intercambio se produjera con naturalidad, sin la sensación de estar de cara a desconocidos. Los testimonios que se muestran a continuación aparecen en las crónicas de los estudiantes:

— «La elección de las familias se basaba principalmente en el conocimiento directo de los más jóvenes de las mismas, porque eran claros exponentes de familias en el umbral de la exclusión. En ambos casos encontramos a padres que contaban con cuatro años de escolarización y estaban prácticamente excluidos de los medios digitales» (Pedro).

— «Seleccioné a las familias a partir de mi red social. Eran familias de las que conocía su trayectoria de vida, pero sabía poco de su relación con los medios, en especial con los digitales. Teniendo en cuenta las elecciones de mis colegas (proceso que se discutió en la clase), parecía haber una amplia representación de familias inmigrantes, y muy bajo índice de familias portuguesas, por lo que me decanté finalmente por dos familias portuguesas» (Inês).

Para Catarina, entrevistar a miembros de su propia familia le hizo comprender mejor su vida personal y el impacto del uso de los medios en su familia. Catarina concluye: «Aunque eran miembros de mi propia familia, no conocía experiencias de la infancia de María [abuela], Antonio [tío] y de Paula [madre]. Tuve claro que el género ha influenciado (y mucho) la trayectoria de vida de cada uno».

#### 4. Trabajo de campo y evaluación

El trabajo de campo tuvo lugar en diciembre de 2009, justo antes de las vacaciones de Navidad. Se proporcionó a los estudiantes información sobre los procedimientos, advirtiéndoles de la importancia de obtener consentimiento por escrito de los entrevistados. Se recordó la necesidad de grabar la entrevista completa para evitar la pérdida de detalles importantes, y de tratar de mantener una conversación natural dentro del guión de la entrevista. Cuando fuera posible, se pidió a los estudiantes que recopilaran información sobre la familia, tomando nota de todo lo que fuera visible en la «domesticación» (Silverstone, Hirsch & al., 1993).

La mayoría de las entrevistas se desarrollaron en el hogar de los entrevistados, en salones, cocinas o en las habitaciones de los jóvenes, permitiendo así capturar la «apropiación» de los medios por los miembros de las familias, los lugares y posiciones que ocupan.

— «En casa de Carla, que también vive en un piso, hay muchísimos aparatos electrónicos: televisión,

radio, reproductor de DVD y ordenador en la misma habitación. Es destacable el uso que se hace de la televisión, como elemento de fondo. Su primer gesto fue encenderla, incluso teniendo invitados» (Ana).

— «Además del portátil, en el salón hay muchísimos aparatos que muestran la necesidad del contacto con los medios: dos radios, una gran televisión, un reproductor de DVD, el trípode de una cámara fotográfica, un marco de fotos digital, altavoces, cinco mandos a distancia y otros aparatos que no pude identificar. Todos estaban cerca del sofá, para poder alcanzarlos sin hacer mucho esfuerzo» (Mariana).

Los estudiantes recibieron instrucciones para llevar a cabo el procedimiento de transcripción literal de preguntas y respuestas, silencios, pausas, risas, etc. Cada estudiante estaba encargado de transcribir y enviar al grupo la tercera parte de la entrevista, desencadenando así debates colectivos sobre las respuestas en relación con el uso de Internet en las últimas sesiones del seminario. El trabajo final, que debía tener alrededor de 4.000 palabras, debía analizar el proceso de investigación y, basándose en los datos recopilados, establecer una comparación entre las familias entrevistadas. Para ello se pidió a los estudiantes que exploraran las «narrativas en interacción» (Blaumberg, 2004; en Clark, 2009), un método de análisis en el que el investigador ha de «prestar atención, no solo a lo que se dice, sino también a lo que se calla, atendiendo a por qué algunas afirmaciones se hacen en contextos particulares para obtener una respuesta concreta por parte de un público específico». Del mismo modo este procedimiento permite deducir cómo los entrevistados «gestionan sus identidades sociales en el contexto» (Clark, 2009: 391).

Los estudiantes debían guardar todos los archivos de la entrevista en un CD, facilitando así la transcripción completa de las entrevistas, a cargo de lo cual estaban los asistentes del proyecto. Como resultado, se obtuvieron un total de 92 entrevistas correspondientes a 46 familias, parte importante de las 130 historias extraídas de 65 familias en las tres universidades portuguesas.

Además de las transcripciones completas sobre las experiencias de vida, recuerdos de la infancia con o sin medios de comunicación y de los intereses y usos actuales en el ámbito de los medios, estos trabajos contienen notas interesantes sobre el proceso de domesticación y la cultura mediática en el hogar. Debido a que las entrevistas tuvieron lugar precisamente en los hogares, en algunos casos se incluyen intervenciones de otros miembros de la familia, que contribuyeron aportando información sobre la brecha digital en el hogar.

Dentro de la amplia gama de ángulos y perspectivas que aportaron las entrevistas, cabe destacar el tema del género, uno de los más destacados por los jóvenes investigadores: las mujeres con antecedentes sociales y educativos distintos tendían a participar menos de la tecnología del hogar, como se muestra en las siguientes transcripciones: «Teresa [64 años, clase media, no finalizó la educación secundaria y no es usuaria habitual]. En la grabación de la entrevista y en otros momentos no grabados, se aprecia cómo el marido y el hijo de Teresa han intentado estimularla para que mantenga un contacto más regular con Internet. Teresa afirma que 'le gustaría saber más' y 'usar más Internet y el ordenador'. Su marido se dirige a ella con impaciencia: 'pues está ahí, ¡vamos!', provocando la risa de Teresa y de su hijo. Se aprecia cómo en la entrevistada se excluye a sí misma del mundo de los medios digitales» (Ana).

En este caso, la presencia de otros miembros de la familia durante la entrevista, que se había contemplado en un principio como un factor problemático, proporcionó indirectamente una idea distinta de la exclusión digital de Teresa, contrastando sus respuestas «políticamente correctas» con su rechazo diario al acceso al ordenador. Otras situaciones inesperadas contribuyeron igualmente a enriquecer el panorama de la vida familiar con los medios. Por ejemplo, sin haber sido entrevistada formalmente, Paula, de 53 años, pone de manifiesto con sus comentarios la brecha mediática que se da en los hogares de clase media: «Paula es el único miembro de la familia que no se identifica con los aparatos electrónicos. Afirma que no se le dan bien, y muestra cierto desprecio hacia la inclusión digital de los miembros de su familia: «esos aparatitos me han robado a mi marido y a mi hijo. Ya no prestan atención a nada más, y a veces no tengo con quién hablar, porque Armando (73) está pegado a la televisión o al ordenador, por no hablar de Diogo». «A Paula le gusta cocinar y cuidar de los nietos» (Mariana).

En otros adultos, la falta de alfabetización se hizo visible cuando usuarios ocasionales con bajos niveles de escolarización hablaron de sus experiencias, como la que sigue: «Se aprecia claramente en David, de 53 años y con educación primaria, la falta de destrezas lingüísticas en la búsqueda de términos exactos: 'Sé cómo buscar esto y aquello, pero no sé cómo explicarlo con palabras técnicas. Me resulta difícil explicarlo, sí. Usarlo es fácil, pero explicarlo ya es otra cosa...'» (Inês).

Surgieron otras conclusiones a partir de las comparaciones sobre la apropiación de las tecnologías en las familias, poniendo de manifiesto cómo factores como la experiencia o la rutina tenían un fuerte impac-

to: «Los niveles de integración y domesticación de los aparatos comunicativos, como los teléfonos móviles, ordenadores o videoconsolas dependen del momento y de la forma en que fueron introducidos en el hogar. Por ejemplo, los entrevistados que declararon llevar más tiempo disponiendo de Internet mostraron un mejor manejo de la tecnología, aunque al mismo tiempo el nivel de entusiasmo por su uso potencial era menor. Por otra parte, los entrevistados que han estado menos expuestos a Internet y se encuentran en una fase inicial de apropiación y asimilación de su uso potencial mostraron mayores índices de novedad y entusiasmo» (Marisa).

### 5. Lecciones del proceso: ventajas y deficiencias

Desde el punto de vista de la recopilación de datos, esta investigación y el programa de formación permitieron reunir una cantidad importante de experiencias con los medios. Como ocurre con otras iniciativas de recolección de datos llevadas a cabo por estudiantes que no tienen suficiente experiencia, la calidad varía: algunos entrevistadores dependían demasiado del guión y no hicieron preguntas obvias que se deducían de otras; mientras que otros entrevistadores hicieron exactamente lo contrario y obtuvieron descripciones en detalle de historias familiares y experiencias con otros medios. El hecho de que las entrevistas tuvieran lugar en los hogares de los entrevistados permitió que los estudiantes fueran conscientes de la atmósfera del hogar, captando sentimientos y evaluaciones de otros miembros de la familia. Por ejemplo, la exclusión tecnológica de muchas mujeres, y el sentimiento que tienen ellas de exclusión.

La mayoría de los trabajos realizados por estudiantes muestran reflexiones y evaluaciones críticas de los datos. Algunos de ellos fueron extremadamente reflexivos y se apoyaron además en principios teóricos, mostrando una integración clara de las pautas metodológicas y los marcos teóricos. Además de los créditos educativos y una referencia en su currículum, la participación proporcionó a los estudiantes una formación metodológica destacable, así como experiencia para sus propias actividades investigadoras.

Debido a la base metodológica de la investigación, los estudiantes tuvieron la oportunidad, además de incorporar conocimiento externo, de construir un conocimiento contextual sobre los medios digitales en la vida diaria de las familias de hoy, según la edad, el sexo, la educación y las particularidades personales. Tuvieron igualmente la oportunidad de leer y comprender prácticas y discursos de adhesión o resistencia e identificar otras barreras, como el bajo nivel de alfa-

betización. En definitiva, los estudiantes se vieron inmersos en procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento mediante nuestra supervisión, colaboración y cooperación. Ana afirma lo siguiente: «Este tipo de estudio académico nos permite reflexionar sobre la identidad, y nos proporciona un excelente ejercicio de autorreflexión. Ha sido una experiencia enriquecedora, no solo en el trabajo de campo, sino también en la perspectiva de los distintos temas relacionados con la integración digital en la sociedad».

Las deficiencias de esta experiencia podrían interpretarse de distinta forma según consideramos, de un lado, la perspectiva de los estudiantes o de otro, la de los profesores, investigadores o supervisores. En el primer caso, podría registrarse cierto nivel de frustración por no contar con la experiencia previa, y por tanto, experimentar dificultades relacionadas con esto. El tiempo dedicado en el seminario a discutir la metodología podría no haber sido suficiente para todos los estudiantes, sobre todo si tenemos en cuenta que estos estudiantes poseen distintos niveles de formación. En el segundo caso, se podría localizar cierto nivel de frustración por nuestra parte si tenemos en cuenta que nuestras expectativas eran altas y no se alcanzaron siempre. También surgen dificultades del hecho de que el tiempo disponible no fue siempre suficiente, también porque no todos los estudiantes mostraron tener el mismo interés ni las mismas habilidades para desempeñar las tareas que se les asignaban. Al contrario de lo que esperábamos, los estudiantes no acogieron con rapidez la oportunidad en el momento en que se lanzó la aplicación, pero no exploramos por qué ocurrió este hecho.

A nivel general, la evaluación de esta experiencia de formación es altamente positiva, teniendo en cuenta que los problemas surgidos durante el trabajo de campo se resolvieron y que la calidad media de los materiales obtenidos es bastante buena. Desde un punto de vista pedagógico, el intercambio continuo de ideas resultó ser muy útil, así como el aprendizaje que obtuvimos a partir de situaciones inesperadas, lo que fue especialmente enriquecedor para nosotros como profesores e investigadores.

## Referencias

- BAXTER, M. (1999). *Creating Contexts for Learning and Self-authorship: Constructive Developmental Pedagogy*. Nashville: TN: Vanderbilt University Press.
- BAXTER, M. (2004). Evolution of a Constructivist Conceptualization of Epistemological Reflection. *Education Psychologist*, 39 (1); 31-42.
- BERTAUX, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris: Nathan.
- BERTAUX, D. & THOMPSON, P. (1993). *Between Generations*. London: Transaction Books.
- BLUMER, H. (1969). Symbolic Interactionism. In: CALHOUN, C.; GERTEIS, J. & AL. (2002). *Contemporary Sociological Theory*. London: Balckwell Publishing: 66-77.
- BOURDIEU, P. (1984). *Questions de Sociologie*. Paris: Les Editions du Minuit.
- BOYER COMMISSION REPORT (1998) (<http://naples.cc.sunysb.edu/pres/boyer.nsf/webform/contents>).
- BREW, A. (2006). *Researching and Teaching: Beyond the Divide*. London: Palgrave Macmillan.
- BRYMAN, A. (2001). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- CLARK, L.S. (2009). Digital Media and the Generation Gap. *Information, Communication & Society* 12 (3); 388-407.
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. (2000). *Ethnography. Principles in Practice*. London & New York: Routledge.
- HEALEY, M. (2005). Linking Research and Teaching to Benefit Student Learning. *Journal of Geography in Higher Education* 29 (2); 183-201.
- HUET, I.; BAPTISTA, A.V. & AL. (2009). Evaluation of Undergraduate Students' Involvement in Research Projects. *The International Journal of Learning*, 16 (9). ([www.Learning-Journal.com](http://www.Learning-Journal.com)).
- HUNTER, A.B.; LAURSEN, S. & AL. (2006). Becoming a Scientist: the Role of Undergraduate Research in Students' Cognitive, Personal and Professional Development. *Wiley InterScience, Inc. Sci Ed*, 91; 36-74. ([www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com)).
- LOBE, B.; LIVINGSTONE, S. & AL. (2007). *Researching Children's Experiences on the Internet across Countries: Issues and Problems in Methodology*. LSE: EU Kids Online. ([www.eukidsonline.net](http://www.eukidsonline.net)).
- MAY, T. (2001). *Social Research. Issues, Methods and Process*. Milton Keynes: Open University Press.
- SELWYN, N. (2006). Digital Division or Digital Decision? A Study of Non-users and Low-users of Computers. *Poetics*, 34; 273-292.
- SILVERMAN, D. (2009). *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage.
- SILVERSTONE, R.; HIRSCH, E. & AL. (1993). *Tecnologías de la información y de la comunicación y la economía moral de la familia. Los efectos de la nueva comunicación. El consumo de la moderna tecnología en el hogar y en la familia*. Barcelona: Bosch; 39-57.
- VAN DIJK, J. (2006). Digital Divide Research, Achievements and Shortcomings. *Poetics*, 34; 221-235.
- VYGOTSKY, L. (1987). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



## Anexo 1

### Proyecto de Inclusión Digital y Participación (UTAustin-Portugal/CD/0016/2008)

#### Guía para entrevista sobre vida personal y medios de comunicación

Nota: el orden de las preguntas no es inalterable. Una vez que se introduce un tema o pregunta, el resto de preguntas solo han de usarse para iniciar una respuesta que falte o especificar información incompleta.

#### PRIMERA PARTE

##### 1. Origen y caracterización de la familia

Comenzamos hablando de ti y de tu familia...

- ¿Puedes hablarme del sitio donde naciste?, ¿qué recuerdos tienes?, ¿cómo fue tu infancia?
- ¿Tu familia es de esa región? Háblame un poco del sitio de donde es tu familia (Dónde nacieron tus padres y abuelos)
- ¿Y el resto de la familia?, ¿tienes hermanos o hermanas? (Preguntar si nacieron en la misma región/país). ¿Son mayores o más jóvenes?
- ¿Vives en la actualidad con alguien de tu familia?

Nota: la información sobre la procedencia geográfica de la familia debe cumplimentarse en el genograma.

##### 2. Movilidad familiar

- Cuéntame dónde vives... (ciudad, pueblo...).
- ¿Cuántos años llevas viviendo allí?
- ¿Desde cuándo vives allí?, ¿y tu familia?
- ¿Dónde vivías antes?, ¿y ellos?
- ¿Dónde te gustaba más vivir?
- (En caso de que la persona proceda de otro sitio).
- ¿Por qué te cambiaste de sitio?
- (En caso de que la persona venga de otro país).
- ¿Tú o tu familia, encontrasteis dificultades al venir a Portugal?

##### 3. Ocupación y escolarización de los miembros de la familia: trayectoria personal e influencia familiar

- Háblame de tu trabajo, de tu vida escolar y de lo que hace el resto de miembros de tu familia.
- Nivel escolar: ¿cuándo dejaste de estudiar?
- ¿Cuál es el nivel educativo de tus padres?, ¿y de tus abuelos?
- ¿Estás satisfecho con tu nivel educativo?, ¿te hubiera gustado estudiar más tiempo?
- ¿Dio tu familia mucha o poca importancia a la escuela?
- ¿Se corresponde tu trabajo actual con lo que habías imaginado?
- ¿Cómo encontraste este trabajo?, ¿tuviste otros trabajos antes?
- ¿Influyó algún miembro de tu familia en tu elección profesional?
- ¿Cuál es la profesión de tus padres? ¿Y tus abuelos?
- En relación con la escuela, ¿influyó algún miembro de tu familia en tus elecciones?, ¿quién?
- Volviendo la vista atrás, ¿hay algo importante que hayas aprendido de tu familia?
- ¿Consideras que ser hombre/mujer ha influido de algún modo en tu vida?, ¿en qué sentido?

Nota: la información sobre el trabajo y escolarización de la familia ha de introducirse en el genograma.

##### 4. Prácticas y experiencias personales y familiares

Cuéntame cosas de tu día a día...

- ¿Podrías describirme un día normal para ti? Por ejemplo, ayer.
- ¿Qué haces en tus días de descanso (sábados, domingos)?
- Cuando eras niño, ¿qué fiestas celebraba tu familia?, ¿en qué ocasiones aprovechaban para reunirse y celebrar algo?
- En la actualidad, ¿ha cambiado eso?, ¿podrías describir una fiesta típica familiar?
- (En caso de que proceda de otro país), ¿cómo vivías en ese otro país?, ¿cómo era un día normal para ti allí?
- (En caso de ser padre/madre), ¿en qué sentido son tus padres, hijos, nietos diferentes a ti?
- ¿Qué piensas que diferencia tu familia de otras?, ¿en qué crees que se asemeja a otras?

##### Temas esenciales que han de tratarse en la primera parte de la entrevista:

- Inmigración, viaje, historia.
- Educación e historia familiar.
- Estatus socio económico, situación laboral e historia.
- Etnicidad, tradiciones y herencia familiar, identidad y redes sociales.

## SEGUNDA PARTE

### 1. Historia personal con los medios

Hablamos ahora del tiempo libre de niño/joven y hoy en día.

- En tu niñez, ¿cuáles eran tus actividades preferidas, cómo pasabas el tiempo? ¿Y en tu adolescencia?
- En tu niñez, ¿qué leías normalmente? ¿Por qué?
- En la televisión, ¿qué programas veías normalmente? ¿Por qué?
- ¿Qué escuchabas normalmente en la radio?
- ¿Recuerdas cuándo tuvo tu familia una radio o una televisión? ¿Quién la llevó a casa? ¿Quién la instaló?
- ¿Qué otros equipos o aparatos tenías en casa de niño? (Radio, grabadora de cintas, videoconsola, ordenador...)
- En la actualidad, ¿tiene tu familia televisión por cable o por satélite? ¿Cuándo la pusieron?
- (Otros medios de comunicación personal). ¿Tienes teléfono móvil? ¿Qué tipo de móvil tienes? ¿Qué características tiene? ¿Qué uso le das?
- Volviendo a tu familia, ¿quién fue la primera persona en tener teléfono móvil?
- (En caso de ser inmigrante) ¿Empleas el teléfono móvil para hablar con tus familiares y amigos? ¿Qué otros medios utilizas para contactar con ellos?
- ¿Tienes cámara o videocámara? ¿Para qué la usas? Cuando eras pequeño, ¿tenían en tu familia aparatos de este tipo?
- ¿Escuchas música normalmente? ¿Qué tipo de música prefieres? ¿Cómo y con qué medio la escuchas?
- ¿Ves muchas películas? ¿Qué tipo de películas? ¿Qué medios utilizas?

### 2. El uso actual de los medios de comunicación

Háblame de los medios que empleas...

- ¿Qué medios de masas (periódicos, revistas, radio, televisión...) empleas normalmente?
- ¿Con cuál de estos medios pasas más tiempo? ¿Por qué?
- ¿Para qué los empleas? ¿Los usas por algún motivo en especial?
- ¿Con qué medio te sientes más informado?
- ¿Por qué prefieres ese medio por encima de otros?
- ¿Qué medio empleaste para seguir la última campaña electoral?
- (Solo para inmigrantes) ¿Cuál es la mejor forma de estar informado sobre eventos en tu país?
- ¿Qué medios usas para el entretenimiento?

## TERCERA PARTE

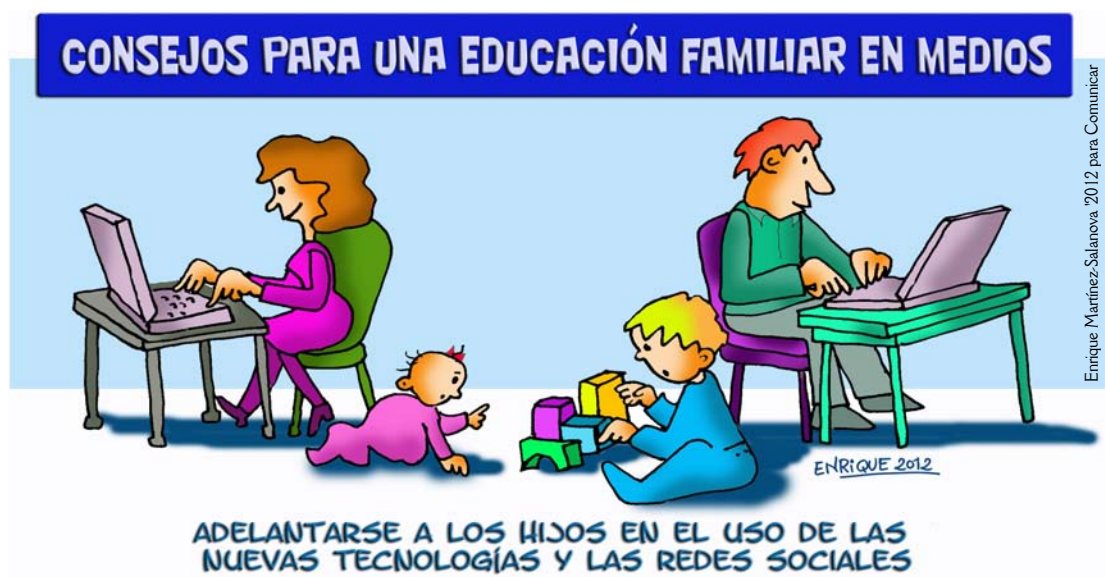
### 1. Uso de Internet y de ordenadores

Ahora hablamos del uso de Internet y los ordenadores:

- Tu familia, ¿tiene ordenador?, ¿desde cuándo? En tu casa, ¿dónde está?
- ¿Quién fue la primera persona en introducir un ordenador en tu casa?
- ¿Tienes ordenador propio?
- ¿Cuáles son los principales usos que le das al ordenador?
- Tu familia, ¿tiene acceso a Internet en casa?, ¿desde cuándo?, ¿tienen Internet de banda ancha?
- ¿Dónde accedes a Internet en casa?
- ¿Con cuánta frecuencia usas Internet? (Si se accede desde diferentes sitios, preguntar cuál es el más frecuente).
- ¿Empleas Internet fuera de casa?, ¿dónde?, ¿con cuánta frecuencia?
- En general, ¿por qué usas Internet?
- ¿Empleas Internet para diferentes cosas en sitios distintos? (Esta pregunta presupone que la persona habla portugués. Si no está claro, preguntar si la persona emplea Internet en portugués). Además de en portugués, ¿utilizas Internet en otras lenguas?, ¿cuáles?
- ¿Cómo aprendiste a usar Internet?, ¿te ayudó alguien de tu familia?, ¿quién?, ¿te ayudó algún amigo o compañero?
- ¿Utilizas Internet con alguien más en casa?
- ¿Y con tus amigos?
- ¿Juegas a videojuegos?, ¿cómo? (ordenador, videoconsolas...), ¿y el resto de miembros de tu familia?
- (Para los que emplean Internet fuera de casa). Cuando usas Internet fuera de casa, ¿lo empleas con alguien más?
- (Para los que no usan Internet). ¿Sabes dónde puedes acceder?
- ¿Por qué no has accedido aún?
- Si todavía no usas Internet, ¿conoces su uso potencial?

### 2. Temas a tratar

- Empleo de los medios audiovisuales: radio, televisión, cable o satélite.
- Empleo de nuevos medios, cuáles se utilizan realmente.
- Empleo de los medios interactivos: móviles, otros dispositivos móviles, ordenadores, Internet.
- Otras lenguas en Internet además del portugués.
- Medios de comunicación y tecnologías para el ocio: música, juegos, películas...



● Jacqueline Sánchez y Yamile Sandoval  
Huelva (España) y Cali (Colombia)

Recibido: 10-07-2011 / Revisado: 10-08-2011  
Aceptado: 20-10-2011 / Publicado: 01-03-2012

<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-02>

# Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño

## Keys to Recognizing the Levels of Critical Audiovisual Reading in Children

### RESUMEN

Diversos estudios con niños y adolescentes han demostrado que a mayor conocimiento del mundo de la producción y transmisión de mensajes audiovisuales, mayor capacidad adquieren para formarse un criterio propio ante la pantalla. En este artículo se añan tres experiencias de educación mediática realizadas en Venezuela, Colombia y España, desde el enfoque de la recepción crítica. Se proporcionan los indicadores que llevan a determinar los niveles de lectura crítica audiovisual en niños de entre 8 y 12 años, contruidos a partir de procesos de intervención mediante talleres de alfabetización mediática. Los grupos han sido instruidos acerca del universo audiovisual, dándoles a conocer cómo se gestan los contenidos audiovisuales y el modo de analizarlos, desestructurarlos y recrearlos. Primero, se hace referencia al concepto en evolución de educación mediática. Después, se describen las experiencias comunes en los tres países para luego incidir en los indicadores que permiten medir el nivel de lectura crítica. Por último, se reflexiona sobre la necesidad de la educación mediática en la era de la multialfabetización. No es muy frecuente encontrar estudios que revelen las claves para reconocer qué grado de criticidad tiene un niño cuando visiona los contenidos de los distintos medios digitales. Es un tema fundamental pues permite saber con qué nivel de comprensión cuenta y cuál adquiere después de un proceso de formación en educación mediática.

### ABSTRACT

Based on the results of several projects carried out with children and adolescents, we can state that knowledge of production and broadcasting aids the acquisition of critical media skills. This article combines three media education experiences in Venezuela, Colombia and Spain driven by a critical reception approach. It presents leading indicators for determining the level of critical audiovisual reading in children aged 8-12 extracted from intervention processes through workshops on media literacy. The groups had been instructed on the audiovisual universe, which allowed them to analyze, deconstruct and recreate audiovisual content. Firstly, this article refers to the evolving concept of media education. Secondly, the common experiences in the three countries are described, with special attention to the influence of indicators that gauge the level of critical reading. Finally, we reflect on the need for media education in the era of multi-literacy. It is unusual to find studies that reveal the keys to assessing the levels of critical consumption of digital media content in children, and this is essential for determining the level of children's understanding before and after training processes in media education.

### PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Niñez, lectura crítica, talleres de televisión, experiencias de enseñanza, educación mediática.  
Childhood, critical reading, television workshops, teaching experiences, media literacy.

◆ Dra. Jacqueline Sánchez-Carrero es Profesora del Máster de Comunicación y Educación Audiovisual de la Universidad de Huelva/Universidad Internacional de Andalucía en Huelva (España) ([jsanchezcarrero@gmail.com](mailto:jsanchezcarrero@gmail.com)).

◆ Lda. Yamile Sandoval-Romero es Profesora y Decana de la Facultad de Comunicación y Publicidad de la Universidad de Cali (Colombia) ([yamile.sandoval@yahoo.com](mailto:yamile.sandoval@yahoo.com)).

## 1. Educación mediática: un concepto en evolución: nuestros objetivos en este trabajo

Una mirada a la historia nos recuerda que la educación en medios despuntó a partir de la segunda mitad del siglo XX, aunque ya existían precedentes de programas educativos originados por los efectos que el cine y la televisión tendrían en los niños. A principio de los años treinta, los estadounidenses contaban con círculos de especialistas que aconsejaban la integración de la prensa escrita y los recursos audiovisuales en la escuela. En las siguientes décadas, la Academia promovió este tipo de iniciativa, sobre todo en Estados Unidos y Canadá. Entretanto en América del Sur, a principios de los años setenta, se gestaba un interesante movimiento. Mario Kaplún iniciaba el método de lectura crítica con el objetivo de descubrir contenidos ideológicos en los mensajes de los medios. En esos años, se implantaron programas similares sobre todo en Chile, Uruguay y Paraguay, aunque fue en Argentina donde surgió la Educomunicación en los años ochenta. A la postre, en México, Guillermo Orozco puso el énfasis en el telespectador infantil como receptor. En España, José Manuel Pérez Tornero aportó una valiosa contribución, ya en los noventa, con la fórmula para conocer las operaciones y los procesos concretos que abarca la lectura crítica de televisión, diferenciándola de la lectura analítica: la primera se basa en «reconocer la finalidad pragmática del programa, discernir los niveles temáticos y narrativos (...), descubrir las relaciones co-textuales y contextuales, concebir proposiciones alternativas y recrear el sentido del programa». La lectura analítica, que presenta un mayor nivel de profundidad respecto a la primera, exige realizar una «lectura global del espacio [o documento audiovisual], fragmentarlo en partes, captar las diferentes dimensiones del programa, reconocer las estructuras y hacer una interpretación global de dicho espacio» (Pérez Tornero, 1994: 150-152).

En Venezuela, desde mediados de los setenta, se hicieron prácticas de recepción crítica ante el cine y TV pero no es sino hasta finales del siglo XX cuando se promulga la Ley Orgánica de Protección al Niño y al Adolescente (LOPNA, 1998), la cual procura fomentar la acción crítica del ciudadano, tal como reza en su artículo 69 titulado Educación Crítica para Medios de Comunicación: «El Estado debe garantizar a todos los niños y adolescentes educación dirigida a prepararlos y formarlos para recibir, buscar, utilizar y seleccionar apropiadamente la información adecuada a su desarrollo». En sus parágrafos siguientes indica, por un lado, que esta educación crítica para los medios de comunicación ha de ser incorporada a los planes y

programas de educación y a las asignaturas obligatorias, y por el otro, que se debe garantizar también a las familias programas sobre educación crítica para los medios de comunicación<sup>1</sup>. En Colombia, de acuerdo con Martín-Barbero y Téllez (2008), es solo hasta 1997 cuando comienza lo que los autores denominaron «la segunda etapa, el fin de la década: nuevas miradas a viejos problemas», cuando los niños se convierten en ejes centrales de la investigación de audiencias (López de la Roche, 2000; Fernández, 1998; Rincón, 2002). Después del año 2000, el interés por la formación de públicos tomó fuerza con el impulso de las investigaciones financiadas por la Comisión Nacional de Televisión del país. Para esa época España contaba con numerosas publicaciones y proyectos que ponían el acento en la lectura crítica, no obstante, es a finales del 2008 cuando el tema toma verdadero protagonismo debido a la intervención del Parlamento Europeo al definir la educación mediática como: «la capacidad para comprender y valorar críticamente los diversos aspectos de los distintos medios de comunicación, consiguiendo filtrar certeramente la información recibida a través del torrente de datos e imágenes»<sup>2</sup>.

Como investigadoras en el campo de la educación mediática, hemos impartido talleres a una gran diversidad de niños y adolescentes en distintas geografías. El objetivo ha sido siempre el mismo: prepararlos en el conocimiento de la producción y la narrativa audiovisual para hacerlos más críticos. Desarrollamos investigaciones de modo experimental en distintas épocas. En Venezuela se inició a través del Proyecto Telekids en 1997 –con el apoyo del Consejo de Desarrollo, Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad de Los Andes– hasta el año 2000. En España se realiza la misma experiencia desde el 2005, sin financiación externa, bajo el nombre de «Taller Telekids»<sup>3</sup>. En Colombia la experiencia se lleva a cabo desde el año 2006 gracias al programa de formación en recepción crítica llamado «Mirando cómo miramos». En 2010 se implementó su 3ª fase a nivel nacional, apoyada por la Universidad Santiago de Cali y la Comisión Nacional de Televisión en el marco del Plan de Desarrollo de la Televisión<sup>4</sup>.

## 2. Método para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño

En Colombia la selección de la muestra se realizó en instituciones públicas aunando un total de 93 niños y 58 adultos entre los que se encontraban padres y maestros. Durante el 2007 el modelo se validó llegando a 54 instituciones educativas de la ciudad de Cali, con 1.053 adultos y 1.355 niños formados en el mode-

lo de recepción crítica. Para el año 2010 el objetivo fue implementar el modelo en seis zonas del país con universidades pares que beneficiaron a 2.400 niños y 2.400 adultos. En Venezuela y España los talleres se imparten a grupos reducidos, con atención individualizada, desde 1997 que comenzó la experiencia. En todas estas prácticas prima el hecho de formar el espíritu crítico en niños, padres y maestros, en consonancia con los fines de lo que hoy se conoce como educación mediática.

La metodología aplicada en los tres países pertenece al diseño experimental de un solo grupo con pretest y postest, lo cual indica que la muestra –la cual supera los 1.500 niños en total, con edades entre 8 y 12 años– se mide antes y después de su tratamiento con la nueva experiencia lúdico-educativa. Al final se evidencia que a mayor conocimiento de la producción audiovisual, mayor facilidad encuentran los participantes para deestructurar los contenidos del medio y asumirlos críticamente. En el caso de Venezuela y España para la medición del grado de lectura crítica se propusieron los indicadores siguientes: «suficientemente crítico», «medianamente crítico» y «no crítico». Como «suficientemente crítico» se considera al sujeto capaz de identificar, describir y reconocer personajes, historia, intencionalidad, los factores señalados en la primera columna de la tabla 2; tiene relevancia su capacidad para proponer cambios en los contenidos de un programa determinado. «Medianamente crítico» será el nivel de un sujeto que no siempre se percata de la forma ni del contenido del documento audiovisual y cuyas pro-

puestas de cambio se asemejan bastante al espacio original. Finalmente, el sujeto «no crítico» será aquel que visiona el programa pero no es capaz de examinarlo ni siquiera someramente. En cuanto a recursos educativos, en Venezuela y España se hizo uso de la guía didáctica «Los secretos de la tele: Manual de alfabetización audiovisual para niños y maestros» (Sánchez-Carrero & Martínez, 2009) –con CD interactivo para

| Suficientemente crítico                                                     | Medianamente crítico                                                                 | No crítico                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Identifica los personajes del dibujo animado y su característica principal. | Identifica los personajes del dibujo animado sin dar más características.            | No es capaz de identificar los personajes del dibujo animado.       |
| Narra la historia de manera concreta sin contar detalles insignificantes.   | Narra la historia indicando detalles insignificantes.                                | No es capaz de narrar la historia, se confunde.                     |
| Describe el comportamiento de los personajes.                               | Describe vagamente el comportamiento de los personajes.                              | No sabe describir el comportamiento de los personajes.              |
| Identifica la solución que los personajes dan a sus problemas.              | Identifica erróneamente la solución que los personajes dan a sus problemas.          | No identifica la solución que los personajes dan a sus problemas.   |
| Justifica con argumentos el personaje que más le gusta y el que menos.      | Argumenta de forma imprecisa las razones por las que le gusta o no un personaje.     | No sabe por qué le gusta un personaje o por qué le disgusta.        |
| Reconoce la intención del autor del dibujo animado.                         | Tiene una leve idea de la intención del autor del dibujo animado.                    | No identifica la intención del autor del dibujo animado.            |
| Propone cambios en el contenido del dibujo animado.                         | Propone cambios en el contenido del dibujo animado muy similares a los del original. | No propone cambios sustanciales en el contenido del dibujo animado. |
| Diferencia la realidad de la fantasía.                                      | Diferencia poco la realidad de la fantasía.                                          | No diferencia la realidad de la fantasía.                           |

Tabla 1. Lectura crítica de dibujos animados.

| Suficientemente crítico                                                    | Medianamente crítico                                                                                  | No crítico                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Narra la historia de manera concreta sin contar detalles insignificantes.  | Narra la historia indicando detalles insignificantes.                                                 | No es capaz de narrar la historia, se confunde.             |
| Reconoce el tipo de mensaje que deja el capítulo.                          | Tiene una leve idea del mensaje que quiso dejar el director.                                          | No identifica ningún mensaje en el capítulo de la serie.    |
| Identifica algunos de los planos y movimientos de cámara y su utilización. | Identifica algunos de los planos y movimiento de cámara pero ignora con qué intención se utilizaron.  | No identifica ni planos ni movimientos de cámara.           |
| Recuerda fondos musicales y efectos sonoros y su utilización.              | Recuerda ligeramente el uso de la música o efectos en la serie pero no conoce para qué se utilizaron. | No recuerda la utilización de música ni de efectos sonoros. |
| Reconoce escenografías y ambientación en interior o exterior.              | Reconoce lo que es la escenografía pero no identifica si es interior o exterior.                      | No reconoce si había escenografía en el capítulo.           |
| Describe el comportamiento de los personajes.                              | Describe vagamente el comportamiento de los personajes.                                               | No sabe describir el comportamiento de los personajes.      |
| Detalla el vestuario de los personajes en moda y colores.                  | Detalla ligeramente el vestuario de los personajes.                                                   | No detalla ningún vestuario en especial de los personajes.  |
| Reconoce los títulos que aparecen en los créditos del capítulo.            | Reconoce algunos de los títulos de créditos del personal de la serie.                                 | No reconoce los títulos de créditos en el capítulo.         |
| Diferencia la realidad de la fantasía.                                     | Diferencia poco la realidad de la fantasía.                                                           | No diferencia la realidad de la fantasía.                   |
| Reconstruye la historia cambiándole el final de forma creativa.            | Reconstruye la historia cambiándole el final de manera poco novedosa.                                 | No es capaz de reconstruir la parte final de la historia.   |

Tabla 2. Lectura crítica de series de televisión.

| Suficientemente crítico                                                                | Medianamente crítico                                                                           | No crítico                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| Reconoce el tema esencial de la historia.                                              | Reconoce otros temas que hay en la historia, pero obvia el esencial.                           | No reconoce el tema principal de la historia.                                    |
| Distingue el rol protagónico de los personajes y sus características.                  | Distingue el rol protagónico de los personajes pero no cita características.                   | No reconoce el rol protagónico de los personajes.                                |
| Identifica el argumento que se utilizó para desarrollar el tema.                       | Identifica algunos argumentos que se utilizaron para desarrollar el tema pero no el principal. | No identifica el argumento que se utilizó para desarrollar el tema.              |
| Reconoce qué desea conseguir el protagonista principal y qué se lo impide.             | Reconoce qué desea conseguir el protagonista pero no identifica qué se lo impide.              | No reconoce lo que desea conseguir el protagonista.                              |
| Distingue los protagonistas secundarios y su relación con el protagonista principal.   | Distingue algunos protagonistas secundarios pero obvia la relación con el principal.           | No distingue protagonistas secundarios.                                          |
| Reconoce el lugar y la época en que transcurre la historia.                            | Reconoce el lugar pero no identifica la época que transcurre.                                  | No reconoce ni lugar ni época de la película.                                    |
| Identifica la figura de héroe, villano, cómplice, o autoridad y su comportamiento.     | Identifica la figura de héroe, villano, cómplice, o autoridad pero no su comportamiento.       | No identifica la figura de héroe, villano, cómplice, o autoridad en la película. |
| Diferencia la realidad de la fantasía.                                                 | Diferencia poco la realidad de la fantasía.                                                    | No diferencia la realidad de la fantasía.                                        |
| Identifica la intención del director.                                                  | Tiene una vaga idea de la intención del director.                                              | No identifica la intención del director.                                         |
| Reconoce si la película le ha dejado alguna enseñanza y destaca los valores.           | Reconoce solo la enseñanza que le ha dejado la película.                                       | No reconoce si la película le ha dejado alguna enseñanza.                        |
| Reconstruye la historia con los mismos personajes y localizaciones de manera creativa. | Reconstruye la historia con los mismos personajes y localizaciones de manera poco novedosa.    | No es capaz de reconstruir la historia.                                          |

Tabla 3. Lectura crítica de películas.

| Suficientemente crítico                                                                        | Medianamente crítico                                                              | No crítico                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Identifica el producto y la marca que se anuncia.                                              | No siempre identifica el producto y la marca.                                     | No identifica el producto ni su marca.                                 |
| Reconoce las características del producto y su uso en el anuncio.                              | Reconoce las características del producto pero no su uso.                         | No reconoce las características del producto.                          |
| Identifica el <i>target</i> o público al que va dirigido el anuncio y el usuario del producto. | Confunde el <i>target</i> con el usuario del producto.                            | No identifica el <i>target</i> ni el usuario del producto.             |
| Describe con detalle los personajes del anuncio.                                               | Describe someramente los personajes del anuncio.                                  | No es capaz de describir los personajes del anuncio.                   |
| Reconoce el uso de efectos sonoros en el anuncio y su propósito.                               | Reconoce el uso de efectos sonoros pero no su utilización.                        | No reconoce la presencia de efectos sonoros en el anuncio.             |
| Describe con detalle los rótulos que aparecen en el anuncio.                                   | Describe ligeramente los rótulos que aparecen en el anuncio.                      | No es capaz de describir los rótulos del anuncio.                      |
| Deduca la efectividad del producto a través del anuncio y argumenta su respuesta.              | Deduca la efectividad del producto anunciado pero no sabe argumentar sus razones. | No deduce si el producto es efectivo o no, según el anuncio visionado. |
| Identifica algunos planos y movimientos de cámara y su utilización.                            | Identifica algunos planos y movimientos de cámara pero no su utilización.         | No identifica planos ni movimientos de cámara.                         |
| Recuerda la frase más importante o eslogan del anuncio.                                        | Recuerda alguna frase del anuncio pero no necesariamente el eslogan.              | No recuerda frase alguna que identifique el producto en el anuncio.    |

Tabla 4. Lectura crítica de anuncios publicitarios.

el niño—, cuya publicación contó con el apoyo de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa (Junta de Andalucía, España). En dicha guía se despliegan seis temáticas: producción, escritura de guiones, cámara, sonido e iluminación, edición digital y lectura crítica. Adicional al taller de producción se efectúan sesio-

nes prácticas de lectura crítica a través del visionado de dibujos animados, series de televisión, películas y anuncios publicitarios y su posterior análisis.

En el caso colombiano el modelo de intervención está soportado pedagógicamente en los cuatro pilares definidos en el informe de la UNESCO sobre Educación para el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Mediante el aprendizaje por descubrimiento los participantes desarrollan habilidades que además de permitirles aproximarse críticamente a los contenidos, les ayudan a la construcción de entornos positivos que inciden en su calidad de vida. El taller se estructura teniendo en cuenta tres momentos: el primero, el conversatorio con las audiencias, parte del reconocimiento de las lecturas de los participantes y la relación de éstos con la televisión. El segundo, expone de manera teórica y práctica los conceptos del lenguaje audiovisual y las lógicas de producción del medio. Y el tercero, reflexiona acerca de los elementos contruidos frente al medio y su intencionalidad, para evidenciar el papel de responsabilidad de los televidentes. Integrando los conocimientos adquiridos en las unidades anteriores, los participantes se forman como tele-

videntes críticos, asumen nuevas posturas frente al medio televisivo, reconsideran sus percepciones y proponen alternativas de lectura y apropiación de los contenidos que se emiten por los canales de televisión. La tabla 5 muestra la estructura general del taller y sus diferentes secciones, síntesis del Modelo del programa

|                                                                                                                                                     |                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Módulo 1. Conversatorio con las audiencias. El objetivo es que niños y adultos (padres y docentes) den a conocer su relación con la televisión.     | Sección 1. El paseo. Dinámica de integración de los miembros del grupo.                                                                    |
|                                                                                                                                                     | Sección 2. Los medios y yo. Identificación de las funciones de la televisión.                                                              |
|                                                                                                                                                     | Sección 3. Para verlos mejor. Presentación del proyecto en Recepción Crítica.                                                              |
|                                                                                                                                                     | Sección 4. Mirando como miramos. Visionado y crítica de un programa de televisión. Identificación de valores, sentimientos, antivalores... |
| Módulo 2. El medio y su lenguaje. Dar a conocer los elementos básicos del lenguaje audiovisual. Ejercicio de grabación por parte de los asistentes. | Sección 1. Ver, verse y ser visto. Conocimiento y práctica del lenguaje. Han de asumir roles de camarógrafo, reportero y entrevistado.     |
|                                                                                                                                                     | Sección 2. Viéndonos para aprender. Análisis del material grabado por los participantes.                                                   |
|                                                                                                                                                     | Sección 3. Creando un comercial.                                                                                                           |
| Módulo 3. Recepción crítica. Ofrecer elementos de análisis para asumir su papel como sujeto activo y crítico.                                       | Sección 1. De lo real a la realidad. Reflexionar acerca de estas dos dimensiones en distintos mensajes televisivos.                        |
|                                                                                                                                                     | Sección 2. La programación ideal. Plasmar en un collage de recortes de revistas su idea de la mejor programación televisiva.               |

Tabla 5. Modelo del programa de recepción crítica «Mirando cómo miramos».

de recepción crítica «Mirando cómo miramos» (Sandoval Romero, 2007)<sup>5</sup>.

Inherente a este modelo es el proceso de aplicación. En el Módulo 1 lo más importante es la profundidad en el diálogo que se puede entablar con los participantes en cuanto a su conocimiento del medio televisivo y lo que representa en sus vidas. Como colofón de este apartado se explica el origen de la televisión proporcionando datos curiosos –históricos y actuales– que llamen su atención. Posteriormente, se debate sobre la actitud del televidente crítico y se conciencia sobre los beneficios que aporta. En el Módulo 2 se imparten la información sobre preproducción, producción y postproducción. La práctica con cámaras estimula el debate sobre lo que significa ver, verse y ser visto. Se indaga sobre los roles de quienes trabajan detrás de las cámaras y los géneros televisivos entre los que se incluye la telenovela, por ser un espacio de gran audiencia en el país. En el Módulo 3 se utiliza un recurso literario especial para animar al grupo al análisis crítico de televisión: «El mito de la caverna», un fragmento de la primera parte del libro VII de «La República» de Platón. El objetivo es analizar la lectura e incidir en el papel de la luz y las sombras en la percepción del mundo, se trata de precisar ideas en relación con lo real (el universo de la luz en la obra) y la realidad (el universo de las sombras). La metáfora con los contenidos televisivos sirve para hacer comprender al grupo el significado del trabajo detrás de las cámaras. Posteriormente, para medir el grado de recepción crítica de la muestra –niveles suficiente, mediano o no crítico–, se hace uso de la propuesta de indicadores utilizados en Venezuela, señalados anteriormente.

El modelo de formación en recepción crítica tiene el siguiente punto de partida: se reconoce el papel activo del niño en el proceso de la recepción, por lo tanto se parte de las lecturas y usos reales que hace del

medio. Así mismo, se asume la recepción como un proceso en el que intervienen diferentes actores, en este caso, la familia y la escuela, razón por la cual, la escuela será el espacio de encuentro para padres de familia o cuidadores, docentes y niños.

### 3. Resultados y

#### discusión: los niños como espectadores críticos

En Venezuela y España la aplicación de los indicadores ha posibilitado la detección del grado de lectura crítica del niño en cada uno de los talleres impartidos. Para ello es preciso agrupar sus actitudes en la categoría que corresponda –suficientemente crítico, medianamente crítico o no crítico– de este modo el participante estará ubicado en el nivel en el que tenga mayor número de respuestas marcadas. Por ejemplo, en uno de los talleres realizado en Venezuela se obtuvieron en el pretest los siguientes niveles de comprensión crítica audiovisual: 25% suficientemente crítico, 41% medianamente crítico y 33% no crítico. Al finalizar la experiencia y realizar el postest se observa un aumento del grado suficientemente crítico, constituía un 50%, al mismo tiempo que el nivel no crítico había descendido, de 33% a 14%. He aquí lo importante: la cifra del nivel no crítico fue menor al finalizar el taller, lo que estaba en consonancia con los objetivos del taller, ya fueran en su mayoría mediana o suficientemente críticos.

En Colombia, en términos generales, en los 55 talleres aplicados, el 75% de los niños consideró que la televisión cumple una función educativa, frente al 30% de los padres y el 26% de los docentes con la misma opinión. Para el 90% de los docentes y el 70% de los padres, la televisión informa, mientras que tan solo el 19% de los niños concuerda con los mayores. En cuanto a la función de entretenimiento, niños (75%) y docentes (84%) guardan cercana relación, frente al 56% de los padres. Si se explora el pretest se observa que las actividades que tuvieron un menor grado de nivel crítico fueron la identificación del trabajo previo de los directores y guionistas, y el reconocimiento del lenguaje audiovisual y su propósito. Por ejemplo, en las escenas dramáticas no se percataban del papel de los planos o de la música. Otros aspectos con bajo



nivel crítico fueron la captación de la intencionalidad del documento audiovisual —a pesar de que seguían la historia e identificaban su estructura básica—, y la discriminación entre ficción y realidad en las series de TV. Únicamente una pequeña parte del grupo —no superior a un 20%— hizo referencia al lenguaje audiovisual utilizado, centrándose en la música y los planos, aunque no con palabras técnicas. En contraposición, en el postest la situación cambió significativamente, los grupos fueron capaces de realizar las siguientes actividades sin mayor dificultad:

- Identificar la historia; fueron capaces de narrarla de manera general.
- Describir los personajes por sus rasgos de personalidad y características físicas.
- Identificar el nivel de similitud de los escenarios, personajes y hechos con su vida cotidiana.
- Tomar partido frente a las decisiones que se plantean dentro de la trama.
- Reconocer el mensaje del capítulo visionado.
- Utilizar el lenguaje audiovisual (planos, secuencias, efectos de sonido, etc.).
- Reconocer la ficción de la realidad y la intencionalidad del programa.
- Diferenciar los roles en la producción audiovisual (director, libretista, guionista).
- Distinguir la clasificación de los productos audiovisuales entre ficción y no ficción y catalogar sus programas preferidos.
- Analizar la estructura de la historia, detallando su inicio, desarrollo y fin.
- Realizar una propuesta audiovisual tanto en contenido como en tratamiento audiovisual.



Niños practicando el lenguaje audiovisual en uno de los talleres Telekids en Venezuela (2010).

#### 4. Conclusión

Las claves para conocer el nivel de recepción crítica del niño, descritas anteriormente, representan herramientas útiles en manos de aquellos que creen en la necesidad de formar a las nuevas generaciones en un uso crítico de los medios audiovisuales. Cabe entender

que desde algunas instituciones se está intentando difundir en la propia Red estrategias de fácil aplicación acerca de la lectura crítica para niños y adolescentes. Es necesario

que progresivamente se capaciten para discernir los contenidos audiovisuales y prepararse en el ejercicio de convertirse en un ciudadano autónomo y con criterio propio. Basta un par de ejemplos para comprobarlo: «Music, Film, TV and the Internet A guide for parents and teachers», editada por Childnet International (2010), y «Using Film in schools, a practical guide», editada por «Film: 21<sup>st</sup> Century Literacy». Por otro lado, fue de suma utilidad los recursos sucintos que, mediante interrogantes, facilitaron la enseñanza del proceso de recepción crítica. Uno de ellos es el que resume Hobbs (2011), quien aconseja a los docentes modelar el proceso de lectura y análisis crítico en sus alumnos, formulando un conjunto de preguntas para su posterior análisis (tabla 6).

Para comprender en su totalidad la aportación de Hoobs, ha sido útil el planteamiento de De Abreu (2011: 15), altamente recomendable para la ejecución de los talleres. Recuerda que la mayoría de programas de alfabetización mediática están fundamentados en estas cinco preguntas básicas que han sido desarrolladas, entre otros, por el «Center for Media Literacy» en Los Ángeles (Estados Unidos). En la tabla 7 se relaciona cada uno de los conceptos con las preguntas clave antes señaladas.

Todo parece indicar que en esta segunda década del siglo XXI habrá una proyección del concepto de educación mediática en relación con el hombre y su entorno. Temas como la ecología, los derechos humanos y la democracia están vinculándose con la educación mediática dotándola de una dimensión mucho más amplia de la que tenía. Esto supone una evolución de aquella primera idea que apocadamente se asomaba al mundo de la educomunicación, se trata ahora de incorporar los valores humanos: la defensa de la autonomía individual basada en el pensamiento crítico; la libertad para preguntar y el derecho a la información; el valor constructivo de la apertura y el diálogo partici-



Material didáctico «Mirando cómo miramos. Proyecto de formación de recepción crítica» en Colombia.

|                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------|
| ¿Quién es el autor y cuál es el propósito de este mensaje?                           |
| ¿Qué valores y puntos de vista se muestran?                                          |
| ¿Qué técnicas se utilizan para atraer la atención del espectador?                    |
| ¿Cómo podrían diferentes personas interpretar un mismo mensaje de distintas maneras? |
| ¿Qué ha quedado fuera en ese mensaje?                                                |

Tabla 6. Preguntas para la lectura crítica en la educación mediática, según Hobbs (2011: 150).

pativo; el fomento de la creatividad y la innovación como recurso básico para la solución de problemas; la democracia comunicativa que debería fomentar la democracia política; y el valor de la comprensión y el respeto por la diversidad cultural y el diálogo entre las culturas (Pérez Tornero & Varis, 2010). «Educar para la comunicación es educar para pensar de manera crítica y descubrirse a uno mismo. (...) También sirve para formar a ciudadanos autónomos y para expresar ideas» (García Matilla, 2009: 40).

Han pasado casi treinta años desde que se inició el debate sobre la educación en medios y aún se discute si la alfabetización audiovisual debe ser una asignatura concreta, ser transversal o estar integrada en otra, si ha de estar dentro del currículo escolar o fuera de él. Urge el cambio. Estamos en la era de la multialfabetización, entendida ésta como «la adquisición y dominio de destrezas centradas en el uso personal, social y cultural de múltiples herramientas y lenguajes de representación como práctica social, y no solamente en las habilidades instrumentales de utilización de las distintas tecnologías» (Area, Gros & Marzal, 2008: 74). Esto es un indicador de la función que han de cumplir padres, docentes y profesionales del medio en la era digital. La escuela ha de fomentar e impartir la educación en medios, la familia debe involucrarse en todo este proceso siendo consciente de que la mayoría de las personas asigna valores a los mensajes desconociendo la dinámica del medio, el lenguaje audiovisual y la intencionalidad que se esconde detrás de los contenidos. Y por último, no es una quimera el cumplimiento de la alfabetización audiovisual por pares de los propios medios –sobre todo los de carácter públi-

co–, al contrario, ha de ser exigida por los miembros de la sociedad.

Señala Aguaded (2009: 8) que «la nueva materia europea, sugerida por el Parlamento, y la incorporación a los procesos internacionales de evaluación de indicadores que midan las nuevas competencias digitales y audiovisuales que los alumnos de hoy han de poseer en una sociedad moderna y mediática son dos buenas acciones que marcan un camino sin retorno». De algún modo, la actuación del Parlamento otorga una verdadera perspectiva en la implantación de la educación en medios. Al hilo de lo señalado empiezan a emerger estudios para conocer el grado de competencia que tienen los ciudadanos como antecedente a la implementación de programas específicos sobre educación mediática. Ejemplo de ello es la investigación «Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España»<sup>7</sup>, llevada a cabo gracias al trabajo unido de 17 universidades per-

|   | Palabras Clave | Deconstrucción: 5 preguntas clave (Consumidor)                                                | 5 conceptos básicos                                                                                 | Construcción: 5 preguntas clave (Productor)                                                       |
|---|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Autor          | ¿Quién creó este mensaje?                                                                     | Todos los mensajes de los medios son contruidos                                                     | ¿De qué soy autor?                                                                                |
| 2 | Formato        | ¿Qué técnica creativa es usada para atraer mi atención?                                       | Los mensajes de los medios son construcciones que usan un lenguaje creativo con sus propias reglas. | ¿Es comprensible mi mensaje en formato, creatividad y tecnología?                                 |
| 3 | Audiencia      | ¿Cómo podrían distintas personas entender este mensaje de forma diferente?                    | Diferentes personas experimentan el mismo mensaje de los medios de manera diferente.                | ¿Es mi mensaje atractivo y convincente para mi objetivo público?                                  |
| 4 | Contenido      | ¿Qué valores, estilos de vida y puntos de vista son representados u omitidos en este mensaje? | Los medios han incorporado valores y puntos de vista.                                               | ¿He mostrado clara y consistentemente valores, estilos de vida y puntos de vista de mi contenido? |
| 5 | Propósito      | ¿Por qué se ha publicado este mensaje?                                                        | La mayoría de mensajes son producidos para obtener lucro o poder.                                   | ¿He comunicado mi propósito efectivamente?                                                        |

Tabla 7. Cinco conceptos básicos y preguntas clave para los consumidores y productores en cuanto a la deconstrucción y construcción de los mensajes de los medios<sup>6</sup>.

tenecientes a todo el territorio español. Como resultado se evidenciaron serias carencias en la muestra en este tipo de conocimientos y capacidades indispensables para convertirse en espectadores críticos ante los medios.

### Apoyos

El proyecto «Mirando cómo miramos» ha recibido el apoyo para su ejecución de la Universidad de Cali y de la Comisión Nacional de Televisión de Colombia. El proyecto «Telekids» recibió, en su primera etapa, el apoyo del Consejo de Desarrollo, Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad de Los Andes y de la Televisión Regional del Táchira en Venezuela. En España recibió la ayuda de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa (Junta de Andalucía).

## Notas

<sup>1</sup> Esta Ley, promulgada en el año 2000 y reformada en el 2007 (<http://fevensorl.ve.tripod.com/lopna.htm>).

<sup>2</sup> Véase en la nota del Parlamento Europeo: «Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital», la alfabetización mediática para padres y abuelos, los derechos de autor y el acceso a las TIC. ([www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?language=es&type=IM-PRESS&reference=20081216IPR44614](http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?language=es&type=IM-PRESS&reference=20081216IPR44614)) (28/10/11).

<sup>3</sup> Una descripción del material didáctico puede leerse en Telekids: estrategia lúdico-educativa para la alfabetización audiovisual. ([www.cntv.cl/prontus\\_cntv/site/artic/20110420/asocfile/20110420144405/estrategia\\_l\\_dico\\_educativa\\_jacqueline\\_s\\_nchez.pdf](http://www.cntv.cl/prontus_cntv/site/artic/20110420/asocfile/20110420144405/estrategia_l_dico_educativa_jacqueline_s_nchez.pdf)) (28-10-11).

<sup>4</sup> Esta fase forma parte del trabajo que desarrolla la doctoranda co-autora de este artículo en el doctorado en Psicología de la Universidad del Norte, Colombia.

<sup>5</sup> Véase el Modelo del programa de recepción crítica «Mirando cómo miramos» (Sandoval Romero, 2007) en «Comunicación y educación para la recepción crítica: resultados de una propuesta integradora». Palabra Clave, 10, 2; 156-154.

<sup>6</sup> Véase éste y otros tópicos relacionados con la educación mediática y su aplicación en educación primaria en el portal del Center for Media Literacy ([www.medialit.org](http://www.medialit.org)) (28-10-11).

<sup>7</sup> La investigación que abarca las seis dimensiones de análisis: lenguaje, tecnología, procesos de recepción e interacción, procesos de producción y difusión, ideología y los valores y estética, puede ser consultada en línea ([www.ite.educacion.es/es/inicio/noticias-de-interes/414-competencia-mediatic](http://www.ite.educacion.es/es/inicio/noticias-de-interes/414-competencia-mediatic)) (28-10-11).

## Referencias

AGUADED, J.I. (2009). El Parlamento Europeo apuesta por la alfabetización mediática. *Comunicar*, 32; 7-8.

AREA, M.; GROS, B. & MARZAL, M. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Síntesis.

CHILDNET INTERNATIONAL (Ed.) (2010). *Music, Film, TV and the*

*Internet A Guide for Parents and Teachers*. ([www.childnet-int.org/downloading/assets/docs/downloads\\_uk\\_edition.pdf](http://www.childnet-int.org/downloading/assets/docs/downloads_uk_edition.pdf)) (28-10-11).

DE ABREU, B. (2011). *Media Literacy, Social Networking and the Web 2.0 Environment for the k-12 Educator*. Nueva York: Peter Lang.

FERNÁNDEZ, M. (1998). *Hábitos y preferencias televisivas de los estudiantes de educación básica en Antioquia (Colombia)*. Medellín (Colombia): Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia.

GARCÍA-MATILLA, A. (2009). Educar para la comunicación es educar para descubrirse a uno mismo. *Comunicación e Infancia*, 395; 40.

HOOBS, R. & AL. (2011). Field-Based Teacher Education in Elementary Media Literacy as a Means to Promote Global Understanding. *Action in Teacher Education*. 33; 150.

LOPNA (1998). *Ley Orgánica de Protección al Niño y al Adolescente*. (<http://fevensorl.ve.tripod.com/lopna.htm>) (28-10-11).

LÓPEZ DE LA ROCHE, M. & AL. (2000). *Los niños como audiencias. Investigación sobre recepción de medios*. Bogotá: Da Vinci.

MARTÍN-BARBERO, J. & TÉLLEZ, P. (2008). *Los estudios de recepción y consumo en Colombia*. Bogotá: Diálogos Felafacs. ([www.dialogosfelafacs.net/dialogos\\_epoca/pdf/73-06MartinTellez.pdf](http://www.dialogosfelafacs.net/dialogos_epoca/pdf/73-06MartinTellez.pdf)) (28-10-11).

PÉREZ-TORNERO, J.M. & VARIS, T. (2010). *The Media Literacy Movement. Media Literacy and New Humanism*. Unesco; 39-42 (<http://ite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214678.pdf>) (10-07-11).

PÉREZ-TORNERO, J.M. (1994). *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona: Paidós.

RINCÓN, O. (2002). *Televisión infantil. Voces de los niños y de la industria televisiva*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Fundación Restrepo Barco.

SÁNCHEZ-CARRERO, J. & MARTÍNEZ, E. (2009). *Los secretos de la tele: Manual de alfabetización audiovisual para niños y maestros*. Sevilla: Aconcagua.

SANDOVAL, Y. (2007). Comunicación y educación para la recepción crítica: resultados de una propuesta integradora. *Palabra Clave*, 2; 147-163.

● Óliver Pérez-Latorre  
Barcelona (España)

Recibido: 10-05-2011 / Revisado: 22-09-2011

Aceptado: 11-10-2011 / Publicado: 01-03-2012

<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-03>

# Del Ajedrez a StarCraft. Análisis comparativo de juegos tradicionales y videojuegos

From Chess to StarCraft. A Comparative Analysis of Traditional Games and Videogames

## RESUMEN

Desde su origen histórico, los juegos han planteado dramatizaciones sobre actividades fundamentales para la humanidad, como la siembra y recolección agrícola (juegos de mancala), la guerra (ajedrez) o la construcción (puzzles), pero los juegos más populares sobre un mismo tipo de actividad varían de forma significativa en función del lugar y la época a la que pertenecen. En este sentido, el análisis comparado entre juegos tradicionales y videojuegos puede aportarnos una mirada particular y valiosa para profundizar en nuestra comprensión sobre la cultura popular de nuestro tiempo. ¿Qué rasgos distintivos presenta en los videojuegos de estrategia la dramatización de la guerra, en comparación con el ajedrez?, ¿qué distingue a las principales metáforas videolúdicas sobre la actividad de construcción de los puzzles tradicionales?... El objetivo de este artículo es abordar este tipo de cuestiones, a través de un análisis comparativo de la significación de juegos tradicionales y videojuegos populares. Los fundamentos teórico/metodológicos del trabajo se encuentran en la Historia del Juego, la Teoría del Diseño de Juegos y la Teoría de la Significación del Videojuego. Los resultados revelan elementos distintivos significativos entre los juegos tradicionales y algunos de los videojuegos más populares, y permiten verificar el interés de un modelo de análisis concebido para este estudio. Finalmente, en las conclusiones se reflexiona sobre la relación entre la significación de los videojuegos analizados y aspectos distintivos de la cultura contemporánea.

## ABSTRACT

From their historical origins games have provided us with dramatic models of the fundamental activities of humankind, such as sowing and harvesting (mancala games), war (chess) and construction (puzzles). However, games based on the same activity change significantly depending on the place and time they belong to, and therefore a comparative analysis between traditional games and videogames can give us a valuable and novel insight into the popular culture of our times. What are the main distinctive features used to represent war in military strategy videogames compared to those used in chess? What are the main differences between the most popular videoludic metaphors of construction and traditional puzzles? The aim of this article is to explore questions like these by making a comparative analysis of the underlying meanings of traditional games and popular videogames. The theoretical and methodological framework is based on game history, game design theory and theory of videogame meaning. The findings reveal elements that shed light on the nuances of meaning that distinguish traditional games from popular videogames of the same genre, and show that the analysis model conceived for this study could be of interest for further research. Finally, we reflect on the relationship between the underlying meanings of the videogames analyzed and certain distinctive aspects of contemporary culture.

## PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Juegos, videojuegos, análisis, reglas, representación, significación, comunicación, cultura.  
Games, videogames, analysis, rules, representation, meaning, communication, culture.

◆ Dr. Óliver Pérez-Latorre es Profesor Visitante del Departamento de Comunicación de la Facultad de Comunicación de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona (España) ([oliver.perez@upf.edu](mailto:oliver.perez@upf.edu)).

## 1. Introducción

### 1.1. Planteamiento

A mediados de los años sesenta del siglo XX, cuando el «football» estaba superando al «baseball» como el deporte más popular en los Estados Unidos, Marshall McLuhan ensayó una breve reflexión al respecto en un pasaje de «Understanding Media» (1964: 208-212). Según McLuhan, el cambio en las preferencias del público se podía explicar por un giro cultural: apuntó que el béisbol era un juego posicional y por turnos, con una discretización y jerarquización nítidas de las ubicaciones y funciones de los jugadores y, por tanto, se avenía bien al «gusto» de la sociedad industrial; en cambio, el «football» discurría a través de un juego más descentralizado y fluido, sin roles tan fijos de los participantes, que parecía congeniar mejor con los nuevos tiempos. La idea clave de McLuhan, tras esta pequeña reflexión, era que los juegos son modelos dramáticos alrededor de cuestiones fundamentales en nuestra vida psicológica, y como tales constituyen reflejos o reacciones culturales, íntimamente relacionadas con la sociedad en la que han surgido, o bien en la que han adquirido mayor popularidad (McLuhan, 1964: 208-209) (Egenfeldt-Nielsen, Heide-Smith & Tosca, 2008: 28-29).

Esta idea de McLuhan sintonizaba con las pioneras teorías antropológicas/sociológicas sobre el juego de Huizinga (1998) y Caillois (2001), pero, a pesar de las valiosas intuiciones de estos investigadores, el estudio de los juegos populares como fenómenos expresivos y de raíces profundamente culturales no empezó a tomar plena consistencia hasta la consolidación de la industria del videojuego, alrededor de los años noventa del siglo XX, en libros como «Video Kids: making sense of Nintendo» (Provenzo, 1991) y «Hamlet on the Holodeck» (Murray, 1997).

Más recientemente, la teoría de la significación del videojuego se ha ido desarrollando a través de tesis doctorales y trabajos de investigación como los de Frasca (2001; 2003; 2007; 2009), Sicart (2003; 2009a; 2009b), Salen y Zimmerman (2004), Maietti (2004; 2008), Bogost (2006), Ruiz-Collantes (2009) y Pérez-Latorre (2010), que han aportado diversos instrumentos de análisis sobre la relación entre las estructuras lúdicas (reglas de juego, estructuras estratégicas, dinámicas de «gameplay»: experiencia de juego) y el potencial discursivo del videojuego, manteniendo el foco centrado en la dimensión lúdica, es decir, tomando las estructuras lúdicas como elemento central del «lenguaje» del videojuego y dejando al margen o en segundo plano las dimensiones narrativa y de estética audiovisual, en tanto que estratos compositivos del videojuego

no-específicos, menos distintivos del medio. Así, desde la perspectiva teórica planteada, el objetivo de este artículo es llevar a cabo un análisis comparativo sobre la significación de juegos tradicionales y videojuegos populares. La hipótesis fundamental en la que se basa el trabajo supone retomar aquellas intuiciones de McLuhan: existen profundas relaciones entre el juego popular y la cultura/época de la que éste forma parte, que es posible revelar a través de un análisis de la significación del juego.

### 1.2. Mecánicas de juego universales

A lo largo del texto se plantearán cuatro análisis comparativos sobre juegos tradicionales y videojuegos que coinciden en la representación de un mismo tipo de actividad recurrente en el juego, una «mecánica de juego» en el argot del diseño de juegos. Más concretamente, una mecánica central de juego («core mechanic») es una acción o articulación de acciones del jugador (del personaje/jugador en el caso del videojuego) especialmente recurrente en el juego para provocar cambios de estado y conseguir objetivos (Sicart, 2008).

A partir del trabajo de los historiadores del juego, recogido y actualizado por Parlett (1999), es posible identificar cuatro mecánicas de juego universales en los juegos de tablero, que han pervivido a lo largo de la historia y han estado siempre presentes en los juegos de distintos lugares y culturas (Parlett, 1999: 8-9). Estas mecánicas de juego universales son las siguientes: recolección; captura/caza; configuración; habilidad/carrera.

La «recolección» es una mecánica de juego propia del tradicional juego africano del mancala (una representación ancestral de la siembra y recogida agrícola), y también del juego de la búsqueda del tesoro, que tradicionalmente organizan los niños diseminando pistas alrededor de la casa. La «caza» o «captura» es la mecánica de juego de clásicos de la estrategia como el ajedrez o las damas, el juego del escondite, y también de juegos de puntería como el balón-tiro, el tirachinas o la diana. La «configuración» es la mecánica de juego característica de los puzzles, el «Tangram», el «Tres en raya», el «Solitario» o el «Conecta 4», y también de los acertijos y adivinanzas, ya que en este tipo de juegos se ofrece al jugador una serie de pistas que éste deberá combinar (articular, configurar) de forma adecuada para poder descubrir la información oculta. Finalmente, la «habilidad/carrera» es la mecánica de juego característica de juegos de destreza, ritmo y/o habilidad atlética, como la rayuela, saltar a la comba o las carreras de sacos, así como también de juegos de tablero donde se representan carreras mediante tiradas

de dados, como en el «Backgammon» o el «Parchís». Podemos considerar que estas mecánicas de juego universales deben corresponderse con algunas actividades fundamentales en la supervivencia y el desarrollo del hombre (Parlett, 1999: 8). En este sentido:

- La recolección se corresponde con la recogida y aprovisionamiento de alimentos: buscar frutas, recoger la cosecha, pescar, etc.

- La captura se corresponde con la caza y la guerra: cazar a otros animales y enfrentarse a enemigos, eliminándolos o bien neutralizándolos.

- La configuración se corresponde con la construcción: invención y montaje de instrumentos útiles, o bien construcción de viviendas y otro tipo de edificaciones.

- La habilidad/carrera se corresponde con la destreza física y la agilidad, también indispensables para la supervivencia y el desarrollo del hombre.

Así, a lo largo de la investigación nos disponemos a observar los contrastes más significativos entre los juegos tradicionales y determinados videojuegos populares en cuanto a la representación (indirecta, implícita) sobre el aprovisionamiento de alimentos, la caza/guerra, la construcción y el ejercicio físico.

## 2. Método

Los juegos tradicionales y videojuegos comparados en esta investigación tienen, como denominador común fundamental, una centralidad particularmente clara y relevante de una de las mecánicas de juego definidas anteriormente. Asimismo, nuestra selección de juegos tradicionales y videojuegos para los estudios de caso atiende también a una valoración sobre el grado de popularidad del juego y su éxito comercial en el caso del videojuego. Por añadidura, se establecerán comparaciones entre juegos y videojuegos que corresponden a un mismo género de juego (y que además, en términos de Wittgenstein, poseen un particular «aire de familia»), por ejemplo comparando el ajedrez con un videojuego sobre tema bélico del género de estrategia, en lugar de un «shooter». Así:

- Respecto a la representación del aprovisionamiento de alimentos, se comparará el juego tradicional de mancala con los videojuegos «Pac-Man» y «Katamari Damacy».

- Respecto a la representación de la guerra, se comparará el ajedrez con el videojuego «StarCraft».

- Respecto a la representación de la construcción, se comparará el puzzle tradicional con el videojuego «Tetris».

- Respecto a la representación de la actividad atlética, se comparará el juego de rayuela con los videojuegos de la videoconsola Wii.

Para preservar la coherencia en el estudio comparativo, se aplicarán las mismas variables de análisis a todos los juegos y videojuegos considerados. Para ello, se han adoptado y adaptado aquí siete variables de análisis extraídas de la tesis doctoral «Análisis de la sig-

**Las estructuras y procesos lúdicos poseen, a un nivel similar al de las estructuras narrativas o la composición visual, un auténtico potencial discursivo, y lo único que a veces nos impide apreciar en profundidad la dimensión significativa de los juegos es el menor desarrollo de la ciencia del juego, en comparación con las ciencias de la narración, la puesta en escena o la comunicación visual.**

nificación del videojuego» (Pérez-Latorre, 2010). A partir de la investigación referida, se puede establecer que una determinada actividad representada en un juego o videojuego adquiere ciertos matices de significación fundamentalmente en función de los siguientes aspectos:

1) Acciones que componen la actividad. La significación de una de las actividades principales en este estudio (aprovisionamiento de alimentos, caza, guerra, construcción, habilidad atlética) puede variar sustancialmente en función de las (micro)acciones que componen dicha acción en el juego y en el videojuego. Por ejemplo, la actividad de «aprovisionamiento de alimentos» podría comprender, según el juego, determinadas (micro)acciones como «cultivar», «buscar», «pescar», «robar», etc.

2) Relaciones actividad-función. Asimismo, la significación de una acción o actividad de juego depende en gran medida de la función que le sea adscrita. Así, el uso del martillo cobra un significado muy distinto si se considera en relación con la función/efecto de «romper cristales» o con la de «construir una casa». En

este sentido, observemos que una misma acción o actividad puede proyectar significaciones muy diferentes según la función/efecto convencional que posee en un videojuego, en comparación al que poseía en un juego tradicional.

3) Condiciones de realización de la acción (en el plano «real»). Una acción o actividad de juego poseerá también un particular matiz de significación según los principales criterios de éxito que se demandan al jugador para el cumplimiento de su función en el juego (nos referimos aquí a acciones «reales» del jugador y no a acciones representadas en la pantalla). Así, por ejemplo, la significación de la «caza» resulta muy dife-

6) Sujeto vs. entorno. Una faceta fundamental de la significación del juego tiene que ver con la dialéctica entre «asimilación» vs. «acomodación» que Jean Piaget estableció en su psicología del aprendizaje (Piaget & Inhelder, 2007), acerca de las tensiones para encontrar una justa proporción entre la voluntad del «yo» y la adaptación al medio externo (entorno). Así, por ejemplo, la representación de la «vida social» en el juego de la casita de muñecas cobra un barniz de tono «dulce», «idílico», por el elevado grado de control del jugador sobre el desarrollo del juego, según sus aptitudes (polo de «asimilación»), en contraste con las exigencias de adaptación mucho mayores en los deportes (polo de «acomodación»): reglas que imponen duras limitaciones, presencia de jugadores rivales, necesidad de entrar en competición, etc.

7) Espacios de actuación. Finalmente, la significación de una determinada acción/actividad puede variar también sustancialmente en función del tipo de espacio donde ésta se desarrolla, la forma del «terreno de juego».

A continuación se recogen los resultados más significativos que se desprenden de la investigación. En lugar de describir la aplicación de todas las variables en cada uno de los casos analizados, nos centraremos en las que resultan más relevantes en cada caso, aquéllas que arrojan más luz acerca de los aspectos distintivos fundamentales entre la significación del juego tradicional y el videojuego.

3. Principales resultados del análisis

3.1. La representación del aprovisionamiento de alimentos

### 3.1. La representación del aprovisionamiento de alimentos

El «juego de las semillas» o «mancala» es el juego tradicional más popular en África y parte de Oriente Medio y Asia (sudeste y Asia central), y existen registros históricos del mismo desde los siglos VI-VII d. C. (Comas, 2005: 30). La variante de mancala más jugada en Europa es el «awalé». En su trasfondo simbólico, se trata de una representación de la siembra y recogida agrícola. El juego se practica en un tablero con dos filas de hendiduras, en el que los jugadores van pasando un determinado número de fichas (semillas, guijarros, habas) de un hueco al siguiente, de una en una. Si la última semilla del jugador en un movimiento de siembra cae en un agujero del adversario donde,

**Los juegos siempre nos han estado diciendo cosas interesantes sobre nosotros mismos, sobre nuestro mundo y nuestras relaciones con el mismo; el problema era, simplemente, que hasta hace poco tiempo no nos habíamos preocupado mucho de «escucharlos». Es el momento de aprender el lenguaje a través del que los juegos nos hablan.**

rente si se da, en un juego/videojuego, en relación con el requerimiento de habilidad analítica/reflexiva del jugador, o más bien se apela al uso de agilidad perceptiva y reflejos.

4) Decantación de la experiencia de juego hacia redundancia vs. variabilidad. Una experiencia de juego en pro de un determinado objetivo se puede revelar como un «camino único», redundante, para alcanzar el objetivo en cuestión, o bien suponer una alternativa más en el juego, entre muchas otras posibles. Ello proyecta también determinados rasgos de significación sobre la acción/actividad en cuestión, tal como iremos comprobando.

5) Oportunidades y riesgos. En particular, los juegos y videojuegos de estrategia se caracterizan por llenar de significación las acciones de juego a través de la vinculación de cada una de ellas a una determinada combinación de oportunidades y riesgos. Así, por ejemplo, la estrategia ofensiva en el fútbol se asocia a la oportunidad de conquistar «territorio enemigo» pero, al mismo tiempo, al riesgo de dejar «desprotegida» la propia «casa», y a la inversa respecto a la estrategia defensiva.

como resultado, quedan 2 ó 3 semillas, dicho jugador puede quedárselas: ha recogido una «cosecha». El objetivo del juego es recolectar el mayor número posible de semillas.

En el mundo de los videojuegos, casualmente una misma compañía, la japonesa Namco, ha sacado a la luz los dos videojuegos que de forma más evidente metaforizan el aprovisionamiento de alimentos: el popular «Pac-Man» (1980) y el videojuego «de culto» «Katamari Damacy» (1998). Como es sabido, «Pac-Man» consiste en el viaje de un come-cocos a través de una serie de laberintos, intentando «comer» todos los puntos de cada nivel al tiempo que evita a los fantasmas enemigos. Por su parte, «Katamari Damacy», extravagante sucesor de «Pac-Man» en el videojuego contemporáneo, plantea un surrealista «simulador» de escarabajo pelotero: el jugador controla una bola inicialmente pequeña en la que debe ir enganchando el mayor número posible de objetos y hacerla crecer hasta un diámetro determinado, en entornos cotidianos como casas, jardines, calles de la ciudad, etc.

Hay una diferencia fundamental en cuanto a la significación del «awalé» y sus principales «herederos» videolúdicos, en relación con las (micro)acciones que componen la actividad metafórica del aprovisionamiento de alimentos. En el «awalé» dicha actividad se representa como un proceso que va desde la «siembra» hasta la «recogida» de la cosecha: tras realizar algunos cálculos, el jugador debe «sembrar» sus semillas y, después, recoger la «cosecha», pero en «Pac-Man» y en «Katamari Damacy» no se representa el aprovisionamiento de alimentos como un desarrollo progresivo, orgánico. Al contrario, el jugador juega tan solo en la parte final de dicho proceso: el «consumo».

Por un lado, una característica del «awalé» es que las «fichas» van pasando de un jugador a otro continuamente. En cambio, en «Pac-Man» y en «Katamari Damacy» los elementos de los que se va apropiando el personaje/jugador son de «otro» o de «nadie», pero en todo caso no concurre en estos videojuegos un proceso de intercambio o alternancia en la posesión de objetos, que sí se da en el «awalé».

En cuanto a las condiciones de éxito más características de estos juegos, para el jugador de «awalé» es fundamental el cálculo y un cierto cultivo del «equilibrio», ya que las jugadas que permiten recoger «cosechas» son aquéllas en las que el hueco no queda vacío ni con una sola ficha pero tampoco demasiado lleno (con más de tres fichas). Muy diferentes son «Pac-Man» y «Katamari Damacy», también a este respecto: en ambos, la «rapidez» toma el lugar del «cálculo» como condición de éxito fundamental: Pac-Man debe

realizar hábiles carreras para evitar ser atrapado por los fantasmas y el protagonista de «Katamari» tiene en cada nivel un determinado límite de tiempo para poder alcanzar el tamaño demandado de la bola, una «espada de Damocles» que imprime un ritmo estresante a la experiencia de juego. Asimismo, en lugar del equilibrio cuantitativo del «awalé», en los videojuegos de Namco se prescribe la acumulación ilimitada, sea de puntos («Pac-Man») u objetos («Katamari»). Ambos videojuegos son prácticamente «símbolos» del consumismo compulsivo en la cultura popular, aspecto que alcanza el grado de hipérbole surrealista en el caso de «Katamari Damacy», donde el jugador puede acabar intentando «consumir» cabinas telefónicas, camiones y edificios.

Respecto al grado de variabilidad de la experiencia de juego, el contraste más significativo se da entre el «awalé» y «Katamari Damacy». Mientras el «awalé» sigue una dinámica esencialmente redundante y ordenada, donde las secuencias de cálculo, siembra y recogida se van repitiendo de forma similar y sistemática, «Katamari» se caracteriza por una «gameplay» muy imprevisible, fluida, siempre sorprendente. Esto es así porque los objetos que puede recolectar el jugador (desde hamburguesas hasta perros, pasando por extintores y helados) están diseminados de forma totalmente azarosa en el paisaje del juego, y el proceso de recolección de los mismos por parte del jugador tampoco responde a un orden rígido. Este estilo de recolección parece evocar la experiencia de recolección en la cotidianidad contemporánea, en la era digital. Gracias a la casi ilimitada capacidad de nuestros nuevos «almacenes» y «estanterías» digitales, ¿quién puede resistirse a «relajar» un tanto su criterio selectivo en la experiencia de recolección?... En este sentido, «Katamari Damacy» tiene mucho de divertida parodia lúdica sobre el nuevo estilo de recolección en la era digital.

En todo caso, si en algo coinciden los tres juegos es en una escasa diversidad de tipos de acción por parte del personaje/jugador: «cálculo», «siembra» y «recogida», en un caso, y «movimiento/carrera» más «apropiación/consumo», en los dos videojuegos. Sin embargo, mientras en el caso del «awalé» esto parece transmitir/promover cierta «constancia» o actitud «metódica», en los videojuegos de Namco, atendiendo al tono general de los mismos, más bien parece remitir a «obsesión», «monomanía», evocando la idea de «fiere consumista».

### 3.2. La representación de la guerra: Ajedrez vs. «StarCraft»

Resulta difícil decir algo sobre el ajedrez que no se



haya dicho ya antes en innumerables ocasiones. Se trata de uno de los grandes referentes de la cultura popular a escala universal, que proviene del Chaturanga indio, del siglo VII. Pero tal vez todavía podamos descubrir alguna cosa más sobre la identidad metafórica del juego si lo ponemos en relación con uno de sus sucesores más populares en el mundo del videojuego: el videojuego de estrategia y ciencia-ficción «StarCraft» (Blizzard, 1998), uno de los videojuegos para PC más vendidos de la historia.

El juego se ambienta en el siglo XXVI, cuando tres razas de distintos planetas luchan por la supervivencia y la supremacía en el universo: los Terran, humanos exiliados de la Tierra, los Zerg, una raza insectoide, y los Protoss, un pueblo alienígena humanoide con gran desarrollo tecnológico y extraordinarias capacidades psíquicas. Tomando el control de una de estas razas, el jugador debe intentar superar diferentes niveles de juego estratégico.

En relación con las condiciones de éxito en el desempeño del jugador, un rasgo esencial de «StarCraft» es la demanda de rapidez. «StarCraft» fue uno de los videojuegos que popularizó el juego de «estrategia en tiempo real», donde la «noble» pero también «rígida» imagen de la guerra por turnos, propia del ajedrez, desaparecía, y la rapidez en la toma de decisiones y la forma de llevarlas a cabo resultaba casi tan importante como los propios planes táctico-estratégicos.

Por otro lado, respecto a las acciones que conforman la guerra en el ajedrez, se trata de la representación de la guerra como un «cara a cara» directo y letal entre dos ejércitos, en una especie de «burbuja» idealizada donde ningún elemento externo o colateral a la batalla en sí misma tiene cabida. A la inversa, en «StarCraft» la guerra deviene algo más que una batalla: resulta clave para poder lograr la victoria el control y la explotación inteligente de los yacimientos de los dos únicos recursos naturales que quedan en la galaxia: el mineral «kristalis» y el gas «vespeno».

Así, la estrategia en «StarCraft» tiene que ver tanto con las batallas en sí como con el apoderamiento de las fuentes de energía que aparecen diseminadas en cada mapa de juego, hasta el punto de que lo que se supone que es un medio para otros fines (kristalis, gas vespeno) a veces prácticamente constituye la finalidad clave de la partida. Este rasgo típicamente videolúdico del juego de estrategia bélica no forma parte del ajedrez y, sin duda, presenta conexiones interesantes con el mundo contemporáneo, donde el control de fuentes de energía como el petróleo se ha convertido en piedra angular para la comprensión de las nuevas guerras.

Junto a la lucha por el dominio de los recursos

naturales/energéticos, «StarCraft» se caracteriza también por otros añadidos de acciones respecto a las puras acciones de combate del ajedrez: estrategias de «espionaje» para obtener información y carrera de desarrollo tecnológico.

Mientras el ajedrez es el paradigma de los juegos de «información perfecta», donde el juego pone a disposición de todos los jugadores toda la información y en condiciones de igualdad, esto resulta muy diferente en «StarCraft»: el jugador no logra extender su radio de visibilidad sobre el terreno de juego hasta que no realiza exploraciones o lanza naves-espía para intentar obtener ventajas informativas sobre los rivales. De este modo, los «ataques por la espalda» están servidos. Nada que ver con la transparencia informativa del ajedrez, donde naturalmente los contrincantes buscan sorprenderse el uno al otro, pero siempre con las «cartas boca arriba».

Por otro lado, respecto a la carrera de desarrollo tecnológico, en «StarCraft» resulta también crucial lograr evoluciones («upgrades») en las infraestructuras y el equipamiento de los soldados.

Finalmente, la idealizante igualdad en el potencial de los ejércitos enfrentados en el ajedrez resulta subvertida por completo en «StarCraft». En el videojuego de Blizzard, el jugador que controla más yacimientos de recursos naturales y que es capaz de explotarlos de forma más hábil, podrá formar un ejército mucho más poderoso que sus contrincantes. Las batallas en «StarCraft» a veces tienen un final cantado de antemano: un ejército puede ser tan poderoso que puede «aplastar» a otro en cuestión de segundos. La habilidad estratégica (en la batalla) queda así prácticamente ridiculizada en ciertas ocasiones: por más buen «general» que sea uno, no podrá ni siquiera plantar cara hasta que no comprenda que la guerra de «StarCraft» se libra también y sobre todo en otros ámbitos: en el control de las fuentes de energía, el acceso a la información y la carrera por la evolución tecnológica.

En definitiva, efectivamente la verdadera «guerra» de «StarCraft» tiene lugar antes y más allá del campo de batalla, allí donde, de hecho, se suele decir que tienen lugar las guerras contemporáneas.

### 3.3. La representación de la construcción: Puzzle vs. «Tetris»

Aunque ya desde principios de siglo XX se jugaba con puzzles de madera, la fabricación en serie de puzzles coincidió con el inicio de su uso para fines educativos (para enseñar geografía en las escuelas británicas), alrededor de 1962. Veintitrés años después, en 1985, un juego electrónico revolucionó el concepto

de puzzle en el imaginario colectivo: fue «Tetris», del ingeniero informático ruso Alexey Pajitnov.

En su proyección discursiva, el puzzle tradicional y «Tetris» difieren ya en los primeros pasos del juego: en el puzzle, el jugador toma la pieza que desea y empieza a construir sin presión alguna, en cambio el «constructor» de «Tetris» se encuentra en un mundo desbocado donde no hay elección: las piezas no dejan de caer en una lluvia aleatoria incesante, y no es posible elegir cuál se prefiere colocar, la única alternativa es intentar retrasar la inexorable llegada del caos durante tanto tiempo como se pueda.

Otra diferencia fundamental entre ambos juegos radica en la definición del objetivo: mientras en el puzzle completar una («la») construcción significa la victoria, en «Tetris» no existe «una» construcción equivalente a la victoria, ésta no cobra una imagen definida en este sentido. En relación con ello, se observa un contraste entre la construcción entendida como «gran obra única», en los puzzles tradicionales, y la construcción entendida como «múltiples obras que se suceden de forma incesante y prácticamente inevitable», en «Tetris». Se trata de un contraste entre un cierto «romanticismo» del puzzle y un particular «realismo trágico» de «Tetris», donde el sueño del «orden final perfecto» del puzzle es una utopía y a lo que se aspira es, en todo caso, a mitigar el caos.

Dicha divergencia entre «romanticismo» y «realismo trágico» se ve acentuada por el hecho de que el jugador que construye un puzzle controla el factor tiempo a su antojo, mientras en «Tetris» la caída de las piezas cada vez a mayor velocidad obliga al jugador a un esfuerzo significativo de adaptación a una condición externa como es la presión temporal.

En definitiva, prácticamente a la inversa que en el puzzle tradicional, en «Tetris» la construcción no se representa como una actividad bajo control del hombre (el jugador), sino más bien como una fuerza desbocada que avanza a su antojo, una situación límite ante la que solo caben cuidados paliativos.

Respecto a las condiciones específicas de éxito en el juego, recordemos que, para detener la llegada del caos en «Tetris», el jugador debe tener siempre mucho cuidado de ir frenando el crecimiento de las cons-

trucciones antes de que la cúspide se acerque demasiado al límite superior del espacio, ya que en tal caso se pierde la partida. Se trata de una cierta prescripción del principio de «crecimiento sostenible».

Finalmente, ambos juegos difieren también en cuanto al papel de la percepción visual como condición de éxito: por un lado, en los puzzles la «observación detallista» posee un valor fundamental; en cambio, en «Tetris» la visión detallada carece de relevancia y es el reconocimiento de patrones estructurales abstractos aquello que demanda más atención en la experiencia visual del jugador. Esto parece remitir a una dialéctica subyacente entre una visión global pero también abstracta (en «Tetris») vs. una visión local pero con mayor «proximidad» a la realidad empírica (en los puzzles tradicionales).

**El caldo de cultivo que promueve algunas de las tendencias fundamentales en el diseño de juegos son los rasgos sociales y culturales distintivos de la época. Por tanto, en la línea que apuntó McLuhan en su día, los juegos y videojuegos pueden y deben analizarse como modelos dramáticos sobre aspectos esenciales de nuestra vida, profundamente enraizados en la cultura de la que forman parte.**

### 3.4. La representación de la actividad atlética:

#### Rayuela vs. Wii

Hay muchos juegos tradicionales infantiles que promueven el ejercicio físico y de la destreza sin necesidad de orientar el juego a la caza y captura de jugadores adversarios. Son juegos de habilidad atlética, perceptiva y/o rítmica como las carreras de sacos, saltar a la comba, o el juego de rayuela.

Si hay una compañía de diseño de videojuegos que se ha interesado por transplantar este tipo de juegos tradicionales de calle al interior de las casas es la compañía Nintendo, en especial a través de su videoconsola Wii, con videojuegos como «Wii Sports» (Nintendo, 2006), «Wii Play» (Nintendo, 2006) o «Mario Kart Wii» (Nintendo, 2008).

De entrada, evidentemente, el cambio de contexto de este tipo de juegos, de la calle hacia el interior de casa, va unido a una cierta atenuación de la habilidad física como condición de éxito y una acentuación de la

agilidad perceptiva y los reflejos del jugador, como actividades metafóricas respecto al esfuerzo físico del «avatar» que representa al jugador en la pantalla del videojuego.

Por otro lado, la integración del juego de habilidad física en el medio videolúdico ha permitido sumergirlo en mundos llenos de variabilidad y sorpresas, saliendo de los espacios cotidianos donde solían tener lugar los juegos tradicionales de habilidad atlética, las calles del barrio. Así, el juego de mecánicas de habilidad física se ha adentrado en el territorio de la «fantasía», desmarcándose un tanto del «realismo».

Asimismo, hay dos características emblemáticas en el diseño de los videojuegos de Wii que cabe destacar: el «aprendizaje transparente» y el «ajuste dinámico de la dificultad». En el primer caso, se trata de una facilitación del aprendizaje de las reglas del juego, apoyada en la comprensión intuitiva del jugador sobre el modo de manejo del wii-mando, gracias a la gran libertad de uso de esta interfaz con sensor de movimiento. En el segundo caso, se trata de un modelo de diseño de la dificultad de juego donde, en función de la habilidad demostrada por el jugador, el nivel de dificultad se amolda al mismo, de forma automática (Sallen & Zimmerman, 2004: 222-223). Estos dos rasgos característicos del diseño Wii evocan, conjuntamente, una representación sobre el ejercicio físico/atlético de tono idealizado y, en cierto modo, «placentero/hedonista». En cambio, aunque juegos como rayuela, las carreras de sacos o las acrobacias en monopatín hayan sido tradicionalmente practicados por niños, no conviene pasar por alto que éstos suelen exigir al jugador la adaptación a reglas no-flexibles, características no modificables del «terreno de juego» y, eventualmente, a la competencia de los rivales, sin contar con un sólido «ajuste automatizado de la dificultad» ni otros elementos de diseño en esa línea.

Finalmente, cabe añadir que en los videojuegos populares de Wii se ha asociado fuertemente el juego de habilidad física/perceptiva al consumo en familia o con amigos, a través de una línea de mercado denominada «party games» (Mario Party 8). Al estar este tipo de juegos especialmente concebidos para su uso en grupo, se deja en segundo plano la práctica de jugar en solitario, a favor de una concepción de carácter más «festivo» de los juegos de mecánicas de habilidad física.

#### 4. Consideraciones finales (discusión)

Tal vez no resulte sorprendente constatar que la cultura contemporánea, fundamentalmente en las sociedades occidentales, presenta rasgos distintivos como las llamadas al consumo compulsivo, la acumu-

lación de bienes, la rapidez en la resolución de tareas, el estrés, la fluidez sobre los órdenes rígidos, la priorización de los resultados sobre el proceso o la elaboración que lleva hacia ellos, el conflicto por el control de las fuentes de energía, el formidable desarrollo tecnológico, la importancia clave de la información y el acceso a la misma, la multiplicación de construcciones y el descontrol en el crecimiento de las sociedades avanzadas, el problema de la gestión sostenible del entorno, una visión «global» pero también más «abstracta» sobre la realidad que nos rodea, y el sedentarismo y la sedentarización del ejercicio físico. Sin embargo, lo que sí puede resultar sorprendente es comprobar hasta qué punto estos valores están presentes en los videojuegos más populares de nuestro tiempo, y de hecho constituyen sus principales rasgos distintivos en comparación con sus juegos antecesores en el juego tradicional: juegos de mesa y juegos de calle. Esto nos debe llevar a establecer dos consideraciones fundamentales para concluir este estudio:

En primer lugar, hemos comprobado que el caldo de cultivo que promueve algunas de las tendencias fundamentales en el diseño de juegos son los rasgos sociales y culturales distintivos de la época. Por tanto, en la línea que apuntó McLuhan en su día, los juegos y videojuegos pueden y deben analizarse como modelos dramáticos sobre aspectos esenciales de nuestra vida, profundamente enraizados en la cultura de la que forman parte.

En segundo lugar, al verificar la utilidad del modelo de análisis planteado hemos podido comprobar que las estructuras y procesos lúdicos poseen, a un nivel similar al de las estructuras narrativas o la composición visual, un auténtico potencial discursivo, y lo único que a veces nos impide apreciar en profundidad la dimensión significativa de los juegos es el menor desarrollo de la ciencia del juego, en comparación con las ciencias de la narración, la puesta en escena o la comunicación visual. Por así decirlo, los juegos siempre nos han estado diciendo cosas interesantes sobre nosotros mismos, sobre nuestro mundo y nuestras relaciones con el mismo; el problema era, simplemente, que hasta hace poco tiempo no nos habíamos preocupado mucho de «escucharlos». Es el momento de aprender el lenguaje a través del que los juegos nos hablan.

#### Referencias

- BOGOST, I. (2006). *Persuasive Games*. Cambridge: MIT Press.  
 CAILLOIS, R. (2001). *Man, Play and Games*. Urbana: University of Illinois Press.  
 COMAS, O. (2005). *El mundo en juegos*. Barcelona: RBA.

- EGENFELDT-NIELSEN, S.; HEIDE-SMITH, J. & TOSCA, S. (2008). *Understanding Videogames*. New York: Routledge.
- FRASCA, G. (2001). *Videogames of the Oppressed: Videogames as a Means for Critical Thinking and Debate*. Georgia: Institute of Technology, Tesis del Máster of Information Design and Technology. ([www.ludology.org/articles/thesis](http://www.ludology.org/articles/thesis)) (11-10-2011).
- FRASCA, G. (2003). Simulation versus Narrative: Introduction to Ludology. In WOLF, M.J. & PERRON, B. (Eds.). *The Video Game Theory Reader*. London: Routledge; 221-235.
- FRASCA, G. (2007). *Play the Message. Play, Game and Videogame Rhetoric*. IT University of Copenhagen: Tesis Doctoral.
- FRASCA, G. (2009). Juego, videojuego y creación de sentido. Una introducción. *Comunicación, 7*; 37-44. ([www.revistacomunicacion.org](http://www.revistacomunicacion.org)) (11-10-2011).
- HUIZINGA, J. (1998). *Homo ludens: el elemento lúdico de la cultura*. Madrid: Alianza.
- MAIETTI, M. (2004). *Semiotica dei videogiochi*. Milano: Unicopli.
- MAIETTI, M. (2008). Anada i tornada al futur: temps, durada i ritme en la textualitat interactiva. In SCOLARI, C. (Ed.). *L'homo videoludens*. Vic: Eumo; 53-76.
- MURRAY, J. (1997). *Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace*. Cambridge: MIT Press.
- MCLUHAN, M. (1964). *Understanding Media: the Extensions of Man*. New York: The New American Library.
- PARLETT, D. (1999). *The Oxford History of Board Games*. Oxford: Oxford University Press.
- PÉREZ-LATORRE, O. (2010). *Análisis de la significación del videojuego*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Tesis Doctoral. (<http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/7273/topl.pdf?sequence=1>) (11-10-2011).
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (2007). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- PROVENZO, E.F. (1991). *Video Kids: Making Sense of Nintendo*. Cambridge: Harvard University Press.
- RUIZ-COLLANTES, X. (2009). Marcos jurídicos de mundos lúdicos. Tipologías de reglas en juegos y videojuegos. *Comunicación, 7*; 16-36. ([www.revistacomunicacion.org](http://www.revistacomunicacion.org)) (11-10-2011).
- SALEN, K. & ZIMMERMAN, E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge: MIT Press.
- SICART, M. (2003). Family Values: Ideology, Computer Games & The Sims. Congreso Level Up de Digital Games Research Association, Utrecht, 4-6, noviembre ([www.digra.org/dl/db/05150.09529](http://www.digra.org/dl/db/05150.09529)) (11-10-2011).
- SICART, M. (2008). Defining Game Mechanics. *Game Studies, 8* (2). ([gamestudies.org/0802/articles/sicart](http://gamestudies.org/0802/articles/sicart)) (11-10-2011).
- SICART, M. (2009a). *The Ethics of Computer Games*. Cambridge: MIT Press.
- SICART, M. (2009b). Mundos y sistemas: entendiendo el diseño de la gameplay ética. *Comunicación, 7*; 45-61. ([www.revistacomunicacion.org](http://www.revistacomunicacion.org)) (11-10-2011).



● Marisol Gómez, Sergio Roses y Pedro Farias  
Málaga (España)

Recibido: 06-07-2011 / Revisado: 28-07-2011  
Aceptado: 11-10-2011 / Publicado: 01-03-2012

<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-04>

# El uso académico de las redes sociales en universitarios

## The Academic Use of Social Networks among University Students

### RESUMEN

El uso académico que hacen los universitarios de las redes sociales es el estudio que se presenta a partir de una encuesta administrada a una muestra representativa de estudiantes de la Universidad de Málaga (n=938) y dos grupos de discusión. Dado que el consumo de redes se ha implantado profundamente en las rutinas diarias de los estudiantes, las vastas posibilidades comunicativas de estos canales podrían considerarse para sacar provecho educativo en el futuro, a pesar del predominio del uso dirigido al entretenimiento. Se discuten cuáles son las redes más adecuadas para su uso académico, qué tipo de actividades pueden tener mejor acogida entre los estudiantes y qué herramientas de las redes sociales podrían ser más útiles para propósitos académicos. Los resultados indican que el consumo de redes sociales de la población estudiada es muy alto. Así mismo, los estudiantes presentan una actitud favorable a que los docentes utilicen las redes como recurso educativo. Sin embargo, la frecuencia con la que los estudiantes dan un uso académico a las redes es más bien escasa y, en promedio, las actividades académicas con frecuencia de uso más elevada son aquellas que parten de la iniciativa de los propios estudiantes, como la solución de dudas inter pares o la realización de trabajos de clase. Del escaso apoyo académico percibido en las redes por los estudiantes, se deduce un limitado aprovechamiento por parte de los docentes.

### ABSTRACT

This paper examines the academic use made of the social networks by university students through a survey conducted among a representative sample of students at Universidad de Málaga (Spain) (n=938) and two discussion groups. Given that network consumption has profoundly penetrated the daily routines of the students, the vast communication possibilities of these channels could be considered for educational use in the future despite a predominance of entertainment-related use. We discuss the most suitable networks for academic use, which type of activities may be most widely accepted among the students and which social networking tools could be most useful for academic purposes. The results indicate that consumption of social networks in the student population surveyed is very high. In addition, the students show a favourable attitude to lecturers using social networks as an academic resource. However, the frequency of use of such networks for academic activities was rather low and, on average, the most frequently used academic activities are those initiated by the students themselves, such as answering queries among peers or doing coursework. The perceived low academic support on social networks may mean that lecturers take only limited advantage of their potential.

### PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Redes sociales, uso pedagógico, EEES, aprendizaje, estudiantes, universidad, virtual, innovación didáctica. Social networks, educational use, EHEA, learning, students, university, virtual, teaching innovation.

◆ Dra. Marisol Gómez Aguilar es Profesora del Departamento de Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga ([marisol@uma.es](mailto:marisol@uma.es)).

◆ Dr. Sergio Roses es Investigador de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga ([sergioroses@uma.es](mailto:sergioroses@uma.es)).

◆ Dr. Pedro Farias Batlle es Profesor Titular del Departamento de Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga ([farias@uma.es](mailto:farias@uma.es)).

## 1. Introducción

La universidad se enfrenta a aulas de nativos digitales que demandan un nuevo tipo de enseñanza. Los universitarios han crecido bajo la influencia del audiovisual y de la Red. Las nuevas herramientas tecnológicas (redes sociales, blogs, plataformas de vídeo, etcétera) les han dado el poder de compartir, crear, informar y comunicarse, convirtiéndose en un elemento esencial en sus vidas.

Todas las aplicaciones o medios sociales, surgidos de la Web 2.0, suponen la participación activa de los usuarios, convirtiéndose a la vez en productores y destinatarios. Destacan las redes sociales que se han convertido en un auténtico fenómeno de masas (Flores, 2009). De hecho, en España, tal y como muestra el Observatorio de Redes Sociales (enero de 2011), «The Cocktail Analysis», el 85% de los internautas son usuarios, con una media de dos cuentas activas por usuario.

Las redes sociales se han universalizado. Los jóvenes las han incorporado plenamente en sus vidas. Se han convertido en un espacio idóneo para intercambiar información y conocimiento de una forma rápida, sencilla y cómoda. Los docentes pueden aprovechar esta situación y la predisposición de los estudiantes a usar redes sociales para incorporarlas a la enseñanza. «El uso de redes sociales, blogs, aplicaciones de vídeo implica (...) llevar la información y formación al lugar que los estudiantes asocian con el entretenimiento, y donde es posible que se acerquen con menores prejuicios» (Alonso & Muñoz de Luna, 2010: 350). De la Torre (2009) señala que ya no es una pérdida de tiempo para los jóvenes navegar por Internet o el uso de redes sociales, ya que están asimilando competencias tecnológicas y comunicativas muy necesarias para el mundo contemporáneo. Así, junto al uso meramente social, como espacio y vía de comunicación, información y entretenimiento; la redes poseen un enorme potencial para el ámbito educativo, habiendo evidencias de que los estudiantes presentan una actitud favorable al uso académico de las redes sociales (e.g.: Espuny, González, Lleixà & otros, 2011).

En la coyuntura del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los medios sociales, en general, y las redes sociales, en particular, proporcionan varias maneras de hacer frente a los desafíos de la enseñanza superior, tanto desde el punto de vista técnico como pedagógico. De hecho, algunas de sus características propias, tales como colaboración, libre difusión de información o generación de contenidos propios para la construcción del conocimiento han sido aplicadas de inmediato al campo educativo (De Haro, 2010). De

esta forma, el alumno desarrolla algunas de las competencias señaladas por el EEES: personales (autoaprendizaje y pensamiento crítico, reconocimiento de la diversidad); instrumentales (cultura visual, habilidades informáticas); o sistemáticas (potencial investigador o aprendizaje a través de casos) (Alonso & López, 2008).

Las redes permiten y favorecen publicar y compartir información, el autoaprendizaje; el trabajo en equipo; la comunicación, tanto entre alumnos como entre alumno-profesor; la retroalimentación; el acceso a otras fuentes de información que apoyan e incluso facilitan el aprendizaje constructivista y el aprendizaje colaborativo; y el contacto con expertos. En conjunto, todas estas aplicaciones y recursos hacen que el aprendizaje sea más interactivo y significativo y sobre todo que se desarrolle en un ambiente más dinámico (Imbernón, Silva & Guzmán, 2011).

Por todo ello, su utilización y familiarización puede ser de gran ayuda tanto en la etapa de formación, como en el futuro profesional, donde la gran mayoría de las empresas manejan ya estas aplicaciones en el desarrollo de sus funciones.

## 2. Material y métodos

El objetivo de nuestra investigación es describir el uso académico que hacen los estudiantes universitarios de las redes sociales comerciales. Nos servimos de un diseño metodológico en el que combinamos técnicas cualitativas y cuantitativas. El peso de lo cuantitativo fue mayor, pues se pretende extrapolar los resultados al conjunto de la población estudiada. El método fundamental en este trabajo fue la encuesta descriptiva de carácter sociológico.

La población de estudio estuvo constituida por los estudiantes matriculados en primer o segundo ciclo en la Universidad de Málaga (UMA). El universo de la población se fijó en 32.464 estudiantes, según las cifras proporcionadas por las últimas estadísticas oficiales publicadas disponibles (SCI, 2010).

La población se distribuye en cinco ramas de enseñanza. Dentro de cada rama, se reparte en titulaciones, y estudios de primer y segundo ciclo. De acuerdo a las estadísticas, la proporción de cada rama de enseñanza y de cada ciclo respecto del total de la población es la siguiente: estudiantes de primer ciclo, 69,91% y estudiantes de segundo ciclo, 30,09%; Ciencias Jurídicas y Empresariales, el 58,70% del total de los individuos; Técnicas, 22,57%; Humanidades, 7,33%; Ciencias de la Salud, 5,79%, y Ciencias Experimentales, 5,61%.

Se usó un muestreo de tipo probabilístico por conglomerados, correspondientes a las cinco ramas de

enseñanza (Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud, Humanidades, Técnicas, y Ciencias Jurídicas y Empresariales) por cada ciclo. La elección de la titulación a entrevistar dentro de cada conglomerado se hizo de forma aleatoria simple a partir de la utilización de un programa informático. Se preservó la estructura poblacional a través de la fijación de las cuotas de ciclo y ramas de enseñanza, por tanto, se calculó el número proporcional de encuestas a realizar en función del peso relativo de la cuota en la estructura de la población. El tamaño de la muestra fijada para el estudio fue de 1.033 estudiantes para un nivel de confianza del 95% y un intervalo de confianza del  $\pm 3\%$ .

Se diseñó un cuestionario específico para la investigación. Se adaptaron a los objetivos de la investigación algunas preguntas de otros cuestionarios revisados en la literatura científica existente (AIMC, 2011; Caballar, 2011; Valenzuela, Park & Kee, 2009; Ledbetter, Mazer & al., 2010; Ellison, Steinfield & Lampe, 2007; Monge & Olabarri, 2011) y se redactaron nuevas preguntas que surgieron de dos grupos de discusión.

Los objetivos de los grupos de discusión eran explorar el campo y extraer información cualitativa. Se usó un criterio de conveniencia para la selección de los participantes (estudiantes de Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas). El tamaño de los grupos de discusión fue de siete y diez participantes. La duración no superó la hora y media. Se usó un guión temático para la moderación que fue poco directiva durante la primera mitad de las sesiones, con la finalidad de que los discursos surgieran de manera natural, y más directiva en la segunda mitad, con la intención de aclarar cuestiones específicas sobre el contenido del cuestionario. El audio de las sesiones fue grabado para su posterior transcripción, codificación y análisis.

Posteriormente, se reelaboró el cuestionario y se realizó un estudio piloto y exploratorio. Todas las preguntas, excepto una, fueron cerradas. Se emplearon escalas autoaplicadas tipo Likert de cinco puntos (escalas de cantidad, frecuencia o grado de acuerdo...) con las que se obtuvieron promedios y desviaciones. Así mismo, también se utilizaron preguntas de respuesta múltiple dicotómicas y preguntas con respuestas de

tipo categórico. Las preguntas exploraban la frecuencia con que se aprovechan las redes para distintas actividades de tipo académico en una semana normal (hacer trabajos de clase), el grado de apoyo académico percibido en las redes, el seguimiento a la institución universitaria a través de las redes, la relación académica existente entre estudiantes y profesores a través de ellas, o la valoración de los estudiantes sobre la posibilidad de que los profesores las utilizaran como un recurso en su docencia en detrimento del campus virtual. Además de éstas, el cuestionario recabó otros datos sociodemográficos, de hábitos de consumo y usos

**Los medios sociales, en general, y las redes sociales, en particular, proporcionan varias maneras de hacer frente a los desafíos de la enseñanza superior, tanto desde el punto de vista técnico como pedagógico. De hecho, algunas de sus características propias, tales como colaboración, libre difusión de información o generación de contenidos propios para la construcción del conocimiento han sido aplicadas de inmediato al campo educativo.**

generales, que no serán tratados en profundidad en este artículo.

El trabajo de campo se realizó durante la segunda semana de abril de 2011. El grupo de encuestadores estuvo constituido por 21 voluntarios de investigación que recibieron formación específica sobre cómo suministrar las encuestas y asistir las dudas de los encuestados. A partir de los datos obtenidos a través de la encuesta, se generó una base de datos que fue analizada con el software científico PASW Statistics v.18. Tras la revisión y refinamiento de la matriz de datos, se utilizaron los recursos clásicos de la estadística descriptiva como son los estadísticos de resumen, las tablas de frecuencia y las gráficas.

### 3. Resultados

Tras la eliminación de las encuestas erróneas e incompletas, el tamaño final de la muestra fue de 938 estudiantes. La distribución de los encuestados por área de enseñanza fue la siguiente: Ciencias Sociales y Jurídicas, 60%; Técnicas, 25,4%; Ciencias de la Sa-



lud, 6,6%; Ciencias Experimentales, 4,3%, y Humanidades, 3,7%. Por otra parte, el 68,01% de los encuestados fueron estudiantes de primer ciclo y el 31,9% de segundo ciclo. El 54,8% de los encuestados fueron mujeres frente al 45,2%, hombres. Y la edad promedio fue de 21,62 años (DT=3,878).

Antes de describir los resultados específicos sobre uso académico de las redes sociales, es preciso apuntar brevemente algunos datos referidos a su consumo. El uso de las redes sociales está ampliamente extendido entre la población universitaria. El 91,2% de los encuestados se reconoció como usuario de alguna red social. Por tanto, los datos y los porcentajes que relatamos a partir de ahora se han calculado a partir de esta base (n=855) de usuarios de las redes.

Los encuestados utilizan de promedio 2,25 redes (DT=1,19). Entre ellas, la empleada por el mayor porcentaje es Tuenti (89%), seguida de Facebook (74,9%) y Twitter (25,5%). Otras redes no acaparan por sí mismas a más del 7% de encuestados (MySpace, Fotolog, LinkedIn, Hi5, Xing, Flickr). El uso de las redes entre los universitarios se ha convertido en una actividad cotidiana, pasando a formar parte de su vida diaria. La mayoría se conecta a las redes varias veces al día (53%), siendo el consumo más intenso entre las 19,00 y las 00,00 horas. Así mismo, de promedio están de acuerdo con que «el uso de las redes sociales forma parte de sus tareas habituales» (M=3,43. DT=1,301) (escala Likert de 1 nada de acuerdo a 5 muy de acuerdo).

Los encuestados pasan de media bastante tiempo conectados a las redes desde su casa (M=4,21. DT=0,944) (escala de 1 nada a 5 mucho), y aunque en la universidad se conectan más bien poco (M= 2,29. DT=1,082), es el segundo lugar en tiempo de conexión. Preguntados por el motivo por el que usan las redes, los encuestados señalaron con mayor frecuencia «por estar al tanto de lo que ocurre en mi entorno social» (75% de los encuestados), «por entretenimiento» (61,8%) y «por estudios» (24,7%). Así mismo, Los universitarios son usuarios experimentados en el uso de las redes, ya que casi la totalidad de los encuestados (97,3%) participan en ellas desde hace más de un año.

Los estudiantes fueron preguntados por la cantidad de tiempo que dedican al uso de las distintas herramientas incluidas en las redes (escala Likert de 1 nada a 5 mucho). Los mensajes privados son

|                       | Media | Desv. típ. |
|-----------------------|-------|------------|
| Privados/mensajes     | 3,77  | 1,001      |
| Fotos                 | 3,47  | 1,176      |
| Chat                  | 3,46  | 1,289      |
| Muro/noticias         | 2,79  | 1,228      |
| Videos                | 2,63  | 1,234      |
| Eventos               | 2,26  | 1,125      |
| Reproductor de música | 2,22  | 1,414      |
| Notas                 | 2,19  | 1,205      |
| Enlaces de contenido  | 2,10  | 1,197      |
| Grupos                | 2,01  | 1,155      |
| Juegos                | 1,96  | 1,255      |

Tabla 1: Cantidad de tiempo dedicado a cada herramienta  
(Escala ascendente: 1=nada; 5=mucho).

la herramienta más utilizada, siendo el uso de fotos y chat también bastante habituales. Por el contrario, los promedios del resto de herramientas indican una utilización bastante limitada (tabla 1).

Las redes permiten, en un mismo espacio, realizar múltiples actividades. De entre las posibles, aquellas a las que los alumnos dedican más tiempo se encuentran: «quedar con mi grupo de amigos» (M=3,75. DT=1,198); «informarme sobre lo que pasa en mi grupo de amigos» (M=3,48. DT=1,102); «comentar fotos/vídeos» (M=3,17. DT=1,178); y «compartir información, archivos, fotos, documentos» (M=3,09. DT=1,212) (tabla 2). Estos datos confirman las conclusiones del informe «La Sociedad de la Información en España 2010», donde se recoge que mientras aumenta la penetración de las redes (de un 28,7% en 2009 a un 50% en 2010), y aumenta su uso como forma de comunicación (de un 2% en 2008 a un 13% en 2010); baja el uso de los SMS (cuya facturación cae un 19,3% entre 2009 y 2010), de la telefonía fija (un 8,3% menos que en 2009), de telefonía móvil (un 4,1%) y del correo electrónico (pasa de un 91% en 2009 a un 88,6% en 2010).

|                                                    | Media | Desv. Típ. |
|----------------------------------------------------|-------|------------|
| Quedar con mi grupo de amigos                      | 3,75  | 1,198      |
| Informarme sobre lo que pasa en mi grupo de amigos | 3,48  | 1,102      |
| Comentar fotos/videos/otros comentarios            | 3,17  | 1,178      |
| Compartir información, archivos, fotos, documentos | 3,09  | 1,212      |
| Cotillear/ curiosear                               | 3,09  | 1,382      |
| Retomar el contacto con otras personas             | 2,96  | 1,139      |
| Informarme sobre la actualidad (noticias)          | 2,80  | 1,255      |
| Contar lo que estoy haciendo                       | 2,33  | 1,247      |
| Hacer amigos                                       | 2,08  | 1,046      |
| Usar las aplicaciones y juegos de la RS            | 2,06  | 1,234      |
| Compartir mis sentimientos                         | 1,91  | 1,091      |
| Hacer nuevos contactos a nivel profesional         | 1,76  | 0,954      |
| Buscar pareja/ligar                                | 1,58  | 1,021      |

Tabla 2. Tiempo dedicado en las redes sociales a distintas actividades  
(Escala ascendente: 1=nada; 5=mucho).

### 3.1. Uso académico de las redes sociales

El principal objetivo de nuestra investigación era conocer el uso académico que los alumnos hacen de las redes sociales. Primero, nos preguntamos si las redes estaban suponiendo una nueva distracción a los estudios de los universitarios. La mayoría de los encuestados señala que ha restado tiempo a otras actividades para dedicarlo a las redes. Más de la mitad de los estudiantes dedican menos tiempo a «ver la televisión» y a «estar sin hacer nada». Luego, las redes sociales están ocupando el tiempo de ocio. No obstante, actividades con perfil académico como «estudiar» y «leer» también fueron señaladas por un porcentaje relevante de encuestados (tabla 3).

| Tabla 3. Actividades a las que dedica menos tiempo desde que usa redes sociales. Respuesta múltiple |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
|                                                                                                     | Porcentaje |
| Ver la televisión                                                                                   | 55,0%      |
| Estar sin hacer nada                                                                                | 54,6%      |
| Estudiar                                                                                            | 35,2%      |
| Leer                                                                                                | 24,8%      |
| Dormir                                                                                              | 15,9%      |
| Escuchar la radio                                                                                   | 14,6%      |
| No marcó ninguna actividad                                                                          | 13%        |
| Hacer deporte                                                                                       | 11,5%      |
| Otras actividades                                                                                   | 11%        |
| Ir al cine                                                                                          | 8,5%       |
| Pasear/Estar con amigos-familia                                                                     | 8,1%       |
| Trabajar                                                                                            | 5,6%       |

Tabla 3. Actividades a las que dedica menos tiempo desde que usa redes sociales (Respuesta múltiple).

Se preguntó de manera específica por las actividades académicas que realizaban a través de las redes sociales. Ninguna de las actividades académicas planteadas ha alcanzado la media de tres en una escala de cinco puntos, siendo 5 mucha frecuencia. Por tanto, se realizan de promedio con muy poca frecuencia. Solucionar dudas sobre la materia, ya sea en el día a día o en época de exámenes; estar informado del ritmo de la clase; y la realización de trabajos en grupo son las actividades realizadas con mayor frecuencia de promedio, aunque sus medias indican que no son tareas muy frecuentes. Las menos habituales concitan a la comunicación con expertos y

con los docentes. Se trata de actividades que casi nunca tienen lugar (tabla 4).

Consultados por el apoyo académico que encuentran en las redes sociales, los estudiantes están, de promedio, más bien en desacuerdo (Escala Likert, de 1 nada de acuerdo a 5 muy de acuerdo) con que en las redes puedan encontrar a gente que les ayude a resolver dudas relacionadas con las asignaturas ( $M=2,75$ .  $DT=1,249$ ) o con los exámenes ( $M=2,61$ .  $DT=1,266$ ); encontrar a gente con la que poder compartir y realizar trabajos de clase ( $M=2,71$ .  $DT=1,258$ ) o que proporcione materiales útiles para el estudio ( $M=2,63$ .  $DT=1,249$ ); y consultar problemas generales relacionados con los estudios (matrícula, becas, alojamiento, etc.) ( $M=2,66$ .  $DT=1,258$ ). Por tanto, de las respuestas se deduce que los estudiantes no perciben que haya apoyo académico de otras personas en las redes. Quizás indique que las actividades parten siempre de la propia iniciativa de los alumnos y muy rara vez por indicación del profesor. Prueba de ello es que son muy pocos los alumnos que han incluido entre sus contactos en las redes a algún profesor de la universidad. Tan solo un 17,5%, frente a un 82,5% que no lo ha hecho. Y, aún son menos los que siguen a algún profesor en Twitter, solamente un 8%.

Los datos de la encuesta indicaron que un porcentaje importante de estudiantes (42,6%) ha incluido entre sus contactos al perfil institucional de la Universidad de Málaga, lo que indica interés por sus estudios. No obstante, para profundizar en las expectativas sobre el uso didáctico de las redes, planteamos a los estudiantes la posibilidad de crear grupos de las asignaturas en alguna red social. Los resultados llaman claramente la atención, sobre todo, porque más de la mitad la valora positivamente. Generalmente, los que se muestran en contra o indiferentes extienden esa actitud (como pudimos ver en el análisis cualitativo) al uso

| Tabla 4. Frecuencia semanal con que usa las redes sociales para diferentes actividades académicas |       |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------------|
|                                                                                                   | Media | Desv. Típ. |
| Para solucionar dudas de los contenidos o exámenes con otros estudiantes                          | 2,82  | 1,257      |
| Para saber qué se ha hecho en clase cuando no he asistido                                         | 2,81  | 1,266      |
| Para hacer trabajos de clase                                                                      | 2,65  | 1,231      |
| Para estar al día de lo que ocurre en la asignatura (cambios, imprevistos)                        | 2,57  | 1,299      |
| Para intercambiar apuntes de clase                                                                | 2,52  | 1,270      |
| Para intercambiar documentación y recursos útiles para la asignatura                              | 2,50  | 1,255      |
| Resolver dudas sobre mi vida en la universidad                                                    | 2,28  | 1,191      |
| Informarme de actividades que organiza mi universidad                                             | 2,11  | 1,105      |
| Organizar actividades extra académicas                                                            | 2,10  | 1,218      |
| Para consultar recomendaciones de libros o recursos que hace el profesor                          | 1,79  | 1,056      |
| Para contactar con expertos de los temas que estudio                                              | 1,65  | 0,955      |
| Tutorías, consultas al profesor                                                                   | 1,64  | 1,006      |

Tabla 4. Frecuencia semanal con que usa las redes sociales para diferentes actividades académicas.

de las TIC en general. Son los conocidos como alumnos pesimistas o anti-TIC (Gutiérrez, Palacios & Torrego, 2010) (tabla 5). Ante la posibilidad de usar una red social en sustitución del campus virtual de la universidad, los porcentajes están bastante igualados, aunque despunta visiblemente, el de aquellos que lo consideran positivo (39,8%). Por su parte, un 20,4% lo considera negativo; un 27,9%, ni positivo ni negativo, y un 11,9% no sabe qué decir.

| Tabla 5. Valoración sobre la posibilidad de crear un grupo de la asignatura en una red social |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
|                                                                                               | Porcentaje |
| Negativo                                                                                      | 5,5%       |
| Ni positivo ni negativo                                                                       | 23,3%      |
| Positivo                                                                                      | 59,9%      |
| No sé                                                                                         | 11,3%      |
| Total                                                                                         | 100,0%     |

Tabla 5. Valoración sobre la posibilidad de crear un grupo de la asignatura en una red social.

#### 4. Discusión y conclusiones

A la luz de los datos obtenidos, nos encontramos con una paradoja. Por un lado, los estudiantes universitarios hacen un uso intensivo de las redes sociales, que forman parte de su vida y de sus tareas cotidianas —están prácticamente «conectados» durante todo el día—. Por otro, la aplicación y la utilización académica que hacen de las redes son escasas, ya que la frecuencia de realización de todas las actividades curriculares planteadas en el cuestionario fue baja de acuerdo a sus puntuaciones. Además, la gran mayoría de los alumnos no tenía entre sus contactos de las redes a ningún profesor, ni los seguían en Twitter. Y el apoyo docente percibido en las redes fue más bien escaso.

Probablemente, el limitado aprovechamiento didáctico de las redes por parte de los estudiantes está causado, sobre todo, porque tanto el profesorado como las instituciones no les otorgan apenas importancia. En nuestra investigación se ha puesto de manifiesto que el uso de las redes para actividades académicas casi siempre partía de la iniciativa de los alumnos y casi nunca por iniciativa del profesor, tal y como pudimos contrastar en los grupos de discusión. Entre los motivos que podrían justificar esta situación, podemos recurrir a Gutiérrez, Palacio y Torrego (2010), que señalan que la innovación educativa se produce a un ritmo menor al que evoluciona la sociedad y, por lo tanto, más lento que el ritmo de la innovación tecnológica. Así, las posibilidades de comunicación interpersonal y de colaboración que permiten las redes son escasamente aprovechadas en la educación formal, donde no se le da valor educativo a las relaciones in-

terpersonales. En esta línea, Richmond, Rochefort y Hitch (2011) señalan el limitado impacto que tienen las redes en la enseñanza formal actual. Se deduce de esto que, en las universidades podría estar aún muy arraigada la enseñanza tradicional formal, donde la comunicación siempre es unidireccional (profesor-alumno) y donde al alumno le cuesta más participar y sentirse integrado.

El desfase generacional entre alumnos (nativos digitales) y profesores (inmigrantes digitales), hace necesario que los docentes adquieran formación y destreza en el uso y manejo de estas herramientas y se adapten a estos nuevos entornos. Los profesores deben conocer, seleccionar, crear y utilizar estrategias de intervención didáctica en el contexto de las TIC y dentro del EEES (Area, 2006; Ruzo & Rodeiro, 2006). Esto es, las planificaciones docentes no pueden ignorar el uso activo y social de las redes sociales (Duart, 2009).

En nuestro estudio, los alumnos mostraron una actitud positiva en utilizar las redes sociales con fines educativos. De hecho, entre los principales motivos de uso «por estudios» ocupa el tercer puesto; además, la mayoría de los estudiantes (59,9%) considera positivo crear grupos para las asignaturas en alguna red social; y el 39,8% sustituiría el campus virtual como plataforma educativa por las redes sociales. Estas mismas tendencias actitudinales positivas sobresalen en el mencionado estudio de Espuny, González, Lleixà y otros (2011), donde los alumnos no mostraron una actitud negativa respecto al uso didáctico de las redes sociales.

A pesar de la potencialidad de las redes sociales en el ámbito académico, no puede pasar desapercibido que «estudiar» sea la tercera actividad a la que se ha restado tiempo en beneficio de las redes sociales. Una tendencia que hay que revertir para aprovechar con fines educativos esa cantidad de tiempo que pasan en las redes. De nuevo esto nos lleva a la idea de que los docentes tienen un papel importante en el fomento del uso académico y la participación de los alumnos. Desde el aula el profesor puede motivar el interés de los estudiantes. Para ello, tiene que transmitir que se trata de una herramienta de apoyo al trabajo en el aula y que los contenidos que generen y viertan en ella forman parte de su aprendizaje. Además de fomentar la participación activa y la cohesión como grupo (Castañeda, 2010).

Llegado el momento en el que el profesor decide usar las redes sociales en su docencia, ha de elegir una de entre la amplia oferta de Internet. De acuerdo a los datos, podemos discutir qué redes comerciales son las que mejor se pueden ajustar al ámbito educativo. No

solo por su idoneidad para la práctica docente, sino por el mayor uso y dominio de las mismas por parte de los estudiantes; así como su facilidad de uso y que se trate de una web abierta cuyo perfil tecnológico sea bajo. Siguiendo este razonamiento, según los datos de nuestro estudio —similares a los de otros estudios contemporáneos (Tapia, Gómez, Herranz de la Casa & al., 2010)—, las redes idóneas serían Tuenti, Facebook y, en menor medida por su reducida penetración, Twitter. No obstante, nos decantamos por Facebook por sus mayores posibilidades en cuanto a aplicaciones (foros, chat, textos, vídeos, etcétera) y creación de contenidos (elaboración de páginas). La primera estrategia de cualquier docente podría consistir en la creación de un grupo en Facebook con el propio nombre de la asignatura, acción que estaría bien vista por casi los dos tercios del alumnado, según los datos de la encuesta<sup>1</sup>.

Aun conociendo que los usos didácticos o educativos de las redes sociales no son los que concitan la mayor atención de los universitarios encuestados, sí se han podido destacar varias actividades didácticas, que se llevan a cabo en estas redes: resolución de dudas, mantenerse informado sobre las clases, realización de trabajos en grupo y compartir información. Es decir, cuestiones todas ellas que se pueden resumir en una idea principal: creación e intercambio de conocimiento. Estas actividades se desarrollan siempre entre compañeros, entre el grupo de iguales. Nacen «*motu proprio*» y de una manera informal y espontánea. Por tanto, los docentes podrían afianzarlas además de ofrecer a los estudiantes nuevas ópticas y fórmulas para sacar partido académico a las redes.

De acuerdo a las manifestaciones de los participantes en los grupos de discusión, utilizar las redes sociales para estas tareas no les supone un esfuerzo adicional, sino que muy al contrario descubren en ellas múltiples ventajas a la hora de compartir información, realizar trabajos, interactuar entre ellos y con los profesores. Estas actitudes coinciden con los resultados de otros estudios (Espuny, González, Lleixà & al., 2011), donde los estudiantes consideraban a las redes sociales especialmente rentables desde el punto de vista educativo.

Las actividades de tipo académico que presentaron una frecuencia de utilización mayor en la muestra están directamente relacionadas con las nuevas metodologías activas y participativas por las que aboga el EEES, es decir, con el intercambio y el desarrollo de conocimiento entre grupos reducidos de iguales. La introducción de estas actividades «bien llevadas» en las aulas podría suponer un cambio en la cultura educativa; romper con la limitación del espacio y el tiempo; agilizar el trabajo colaborativo; fomentar el aprendizaje continuo; aumentar la motivación del alumnado; fomentar la cooperación, la colaboración y la cohesión del grupo; fomentar el aprendizaje autónomo, la res-

**A pesar de que predomine el uso dirigido al entretenimiento, la actitud positiva del alumnado y las vastas posibilidades comunicativas de estos canales posibilitan también la utilización didáctica de las redes sociales, siempre y cuando, los docentes planifiquen y gestionen adecuadamente estos recursos (...). Si bien el potencial educativo de las redes sociales es enorme, el reto consistirá en despertar el interés tanto de instituciones, docentes y alumnado para integrarlas como herramientas básicas de la enseñanza.**

ponsabilidad y la independencia; fomentar el diálogo y la comunicación entre alumnos, entre alumnos y profesores y entre alumnos y expertos; fomentar el pensamiento crítico; compartir y mejorar el conocimiento personal colectivo; reducir costes, esfuerzo y tiempo; optimizar la manera de trabajar; facilitar el intercambio de información; disponer de información actualizada y accesible; disponer de un sistema de documentación colaborativa, basado en un mecanismo de autoedición; aumentar la libertad en la organización del trabajo, y facilitar el acceso a expertos.

En conclusión, no puede descartarse un aprovechamiento académico de las redes sociales en el futuro dada la profundidad de su implantación en las rutinas diarias de los estudiantes universitarios. A pesar de que predomine el uso dirigido al entretenimiento, la actitud positiva del alumnado y las vastas posibilidades comunicativas de estos canales posibilitan también la utiliza-

ción didáctica de las redes sociales, siempre y cuando, los docentes planifiquen y gestionen adecuadamente estos recursos. De esta manera, coincidimos con Castañeda (2010) en que si bien el potencial educativo de las redes sociales es enorme, el reto consistirá en despertar el interés tanto de instituciones, docentes y alumnado para integrarlas como herramientas básicas de la enseñanza.

Toda vez que se han hallado evidencias de la actitud positiva de los estudiantes y del escaso –aunque existente– uso de las redes con fines académicos, futuros estudios podrían centrar su atención en varias preguntas de investigación como las siguientes: ¿cuáles son las actitudes del profesorado ante la idea de incorporar las redes sociales a su práctica docente?, ¿qué uso están dando los profesores a las redes?, ¿qué tipo de actividades concretamente?, ¿con qué fines educativos?, ¿cómo las evalúan? Y, por supuesto, a nuestro juicio la más relevante: ¿implica realmente el uso de redes sociales en la docencia un aumento significativo del aprendizaje de los estudiantes?

### Notas

<sup>1</sup> Durante el curso académico 2011/12 se realizará una experiencia piloto en esta línea en la asignatura «Estructura general del sistema de medios» de la titulación de Periodismo, impartida en la Universidad de Málaga.

### Apoyos

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Innovación Educativa PIE 08-045, financiado por la Universidad de Málaga.

### Referencias

- ALONSO, H. & LÓPEZ, I. (2008). Adaptando asignaturas al EEES: el caso de Teoría y Técnica de la Publicidad. In RODRÍGUEZ, I. (Ed.). *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES. Claves para la renovación metodológica*. Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- ALONSO, M.H. & MUÑOZ DE LUNA, A.B. (2010). Uso de las nuevas tecnologías en la docencia de Publicidad y Relaciones Públicas. In SIERRA, J. & SOTELO, J. (Coords.). *Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de Ciencias de la Comunicación*. Madrid: Fragua; 348-358.
- AREA, M. (2006). La enseñanza universitaria en tiempo de cambio: El papel de las bibliotecas en la innovación educativa. *IV Jornadas CRAI. Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN)*. Burgos: Universidad de Burgos, 10-12 mayo 2006.
- ASOCIACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN (AIMC) (2011). *Navegantes en la Red. Encuesta AIMC a usuarios de Internet*. Octubre-diciembre 2010. ([http://download.aimc.es/-aimc/navred2010/macro2010\\_cuest.pdf](http://download.aimc.es/-aimc/navred2010/macro2010_cuest.pdf)) (10-03-2011).
- CABALLAR, J.A. (2011). *Cuestionario sobre redes sociales on-line*. Grupo de Investigación SEJ494. E-Business. Empresa, Administración y Ciudadano (<http://edotorado.es>) (07-03-2011).
- CASTAÑEDA, L. (2010). *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla: MAD.
- DE HARO, J.J. (2010). *Redes sociales para la educación*. Madrid: Anaya.
- DE LA TORRE, A. (2009). Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6, 1; 9.
- DUART, J.M. (2009). Internet, redes sociales y educación. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6, 1; 1-2.
- ELLISON, N.B.; STEINFELD, C. & LAMPE, C. (2007). The Benefits of Facebook Friends: Social Capital and College Students Use of Online Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12; 1143-1168.
- ESPUNY, C.; GONZÁLEZ, J. & AL. (2011). Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8, 1; 171-185.
- FLORES, J.M. (2009). Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales. *Comunicar*, 33; 73-81.
- GUTIÉRREZ, A.; PALACIOS, A. & TORREGO, L. (2010). Tribus digitales en las aulas universitarias. *Comunicar*, 34; 173-181.
- IMBERNÓN, F.; SILVA, P. & GUZMÁN, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar*, 36; 107-114.
- LEDBETTER, A.M.; MAZER, J.P. & AL. (2010). Attitudes Toward Online Social Connection and Self-Disclosure as Predictors of Facebook Communication and Relational Closeness. *Communication Research*, 38, 1; 27-53.
- MONGE, S. & OLABARRI, M.E. (2011). Los alumnos de la UPV/EHU frente a Tuenti y Facebook: usos y percepciones. *Revista Latina de Comunicación Social*, 66; 79-100 ([www.revistalatinacs.org/11/art/925\\_UPV/04\\_Monge.html](http://www.revistalatinacs.org/11/art/925_UPV/04_Monge.html)) (01-03-2011).
- RICHMOND, N.; ROCHEFORT, B. & HITCH, L.P. (2011). Using Social Networking Sites During the Career Management Process. In WANKEL, L.A & WANKEL, C. (Eds.). *Higher Education Administration with Social Media: Including Applications in Student Affairs, Enrolment Management, Alumni Affairs, and Career Centers*. Bingley (UK): Emerald.
- RUZO, S. & RODEIRO, D. (2006). Enseñanza-aprendizaje. In UCEDA, J. & SENÉN, B. (Coords.). *Las TIC en el sistema universitario español 2006: un análisis estratégico*. Madrid: CRUE.
- SERVICIO CENTRAL DE INFORMÁTICA (2010). *Estadísticas de alumnos. Grado 1º y 2º ciclo. Curso 2009-10*. Málaga: Universidad de Málaga.
- TAPIA, A.; GÓMEZ, B. & AL. (2010). Los estudiantes universitarios ante las redes sociales: cuestiones de uso y agrupación en estructuras elitistas o pluralistas. *Vivat Academia*, 113 ([www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n113/DATOSS.htm](http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n113/DATOSS.htm)) (25-02-2011).
- VALENZUELA, S.; PARK, N. & KEE, K.F. (2009). Is There Social Capital in a Social Network Site?: Facebook Use and College Students Life Satisfaction, Trust and Participation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14; 875-901.

Recibido: 06-07-2011 / Revisado: 02-09-2011

Aceptado: 11-10-2011 / Publicado: 01-03-2012

● Vicente Llorent  
Sevilla (España)

<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-05>

# El papel educativo de la prensa digital ante la integración de los inmigrantes en España: elmundo.es y elpais.com

The Educational Role of the Digital Media in the Integration of Immigrants in Spain: elmundo.es and elpais.com

## RESUMEN

El objetivo del presente estudio consiste en poner de relieve la importancia de la prensa digital en la formación de opinión que tienen los ciudadanos, detectando si fomenta actitudes positivas o negativas en torno al hecho migratorio y coadyuvando a una mayor toma de conciencia sobre la incidencia educativa y formativa de la misma. Con esta pretensión se ha realizado un estudio comparado de las ediciones digitales de los dos diarios generalistas de pago con mayor tirada en España (elmundo.es y elpais.com), utilizando la metodología propia de la Educación Comparada y el análisis de contenido de los artículos publicados entre enero de 2009 y junio de 2010. Aunque son numerosas las similitudes halladas entre ambos diarios y coinciden en su apoyo al proceso de integración de los inmigrantes en la sociedad española, difieren en las estrategias a seguir para alcanzar la deseada convivencia. «El Mundo» se muestra más bien partidario de la adopción de estrategias que pasen por una adaptación de éstos a las normas y pautas establecidas en la sociedad de llegada. Mientras que en los artículos de «El País», esta adaptación no se contempla como un requisito imprescindible. Sin embargo, las diversas líneas ideológicas puestas de manifiesto en los artículos analizados nos permite inferir que no muestran un significativo grado de coincidencia con la línea ideológica del diario que los publica.

## ABSTRACT

The objective of the present study is to highlight the importance of online newspapers in the formation of public opinion, by discovering whether they promote positive or negative attitudes towards immigration or contribute to increasing awareness about the impact of the digital press in educational and developmental terms. With this in mind, we carried out a comparative study of the digital versions of the two widest selling, broad-based daily newspapers in Spain: el mundo.es and el pais.com. We used the same methodology as that used in Comparative Education, analyzing the content of articles published between January 2009 and June 2010. Although there are many similarities between the two newspapers and both coincide in supporting the process of integrating immigrants into Spanish society, they differ in the strategies to be followed for achieving the sought-after goal of peaceful coexistence between migrants and the host community. «El Mundo» tends to favour adopting strategies that encourage immigrants to adapt to the established norms and guidelines of the host society; in the articles of «El País», on the other hand, the requirement for them to adapt is not regarded as necessary. However, the various ideological lines expressed in the articles that we analyzed enable us to draw the conclusion that they do not coincide to a significant degree with the editorial line of the newspaper publishing them.

## PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Educación informal, estereotipos, lectores, prensa digital, inmigración, medios, sociedad de la información. Informal education, stereotypes, readers, media education, digital press, immigration, social media, information society.

◆ Dr. Vicente Llorent Bedmar es Profesor Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España) (llorent@us.es).

## 1. Introducción

Actualmente, la importancia y repercusión de la educación informal, que bien se podría calificar como acción difusa que se produce sin que su objetivo o intención sean meramente didácticos aunque sí parte de sus consecuencias, se encuentran fuera de toda duda. Su magnitud y potencial son tales que debe ser estudiada y valorada adecuadamente. Realizada la pertinente concienciación y trascendiendo del ámbito estricto de los sistemas escolares, podría utilizarse como medio coadyuvante y complementario de otros tipos de educación, de modo que nos permita conformar una sociedad más justa y equitativa, superando de este modo el reduccionismo inherente a los tradicionales sistemas escolares, excesivamente centrados en la educación de carácter meramente formal.

La transmisión de valores, la formación de opiniones, así como la divulgación de actitudes e intereses, que se realizan a través de la prensa y demás medios de comunicación exceden a su papel informativo, incluso al potencial formativo de las instituciones escolares. Carpenter y McLuhan (1974: 236) ya advertían sobre la fuerza de este caudal informativo de los medios de comunicación, que ha derribado los propios muros de las aulas: «hoy empezamos a darnos cuenta de que los nuevos medios no son simplemente una gimnasia mecánica para crear mundos de ilusión, sino nuevos lenguajes con un nuevo y único poder de expresión». Si en la década de los sesenta, cuando el desarrollo de los medios de comunicación distaba mucho de alcanzar los actuales niveles, muchos concordaban con tal afirmación, en estos momentos, cuando se está en el pleno apogeo de la denominada «sociedad del conocimiento», no cabe sino reiterarse con más fuerza en tal afirmación.

En efecto, sin pretender ahondar aún más en las consabidas diferencias entre «sistema escolar» y «sistema educativo», sí se quiere resaltar la cada vez mayor relevancia que están adquiriendo la ingente cantidad de factores educativos no incluidos en los sistemas escolares y en la formación que todos recibimos, tanto las generaciones más jóvenes como los más adultos. Entre estos factores los medios de comunicación ocupan un primordial lugar. Éstos han adquirido un papel tan capital que, en ocasiones, ponen en evidencia el pretendido monopolio educativo de las instituciones escolares. En palabras de García Galindo (1999: 10): «En los últimos años la educomunicación ha surgido como un nuevo espacio científico, que no es sino un cruce de caminos entre la educación y la comunicación... pero que cada vez más se vislumbra como un espacio diferente, desgajado de sus troncos comunes,

y que tiene que ver con la transferencia de la información y del conocimiento».

En las últimas décadas, las actuales sociedades de Europa Occidental, en general, y la española, en particular, se caracterizan por su cada vez mayor multiculturalidad. Como receptoras de inmigrantes, han estado adoptando importantes medidas para una mejor integración del colectivo inmigrante. Con el Tratado de Lisboa, que entró en vigor el 1 de diciembre de 2009, se reforzó el compromiso adquirido por la UE para el diseño de una política común de inmigración. En él se indica taxativamente que ofrecerá medidas adecuadas en materia de inmigración y que «respetará la riqueza de su diversidad cultural y lingüística (...)» (Diario Oficial de la Unión Europea, 2010: 17). A pesar de esta política común, cada país está llevando a cabo sus propias estrategias, provocando una heterogeneidad de medidas de carácter nacional, estatal, autonómico, local, etc. No obstante, existe un extendido denominador común: apenas se han preocupado por adoptar medidas destinadas a la población receptora, verdadero caldo de cultivo con el que han de convivir los ciudadanos foráneos. Y precisamente es en este punto donde la acción formativa de la prensa adquiere una enorme importancia.

Conjugar las culturas de origen con la que llega no siempre es fácil, sobre todo cuando se trata de aspectos esenciales. Se han de plantear y promover estrategias que salven el indeseado aislamiento de colectivos y culturas foráneas, sin que tal actitud nos lleve a olvidar inocentemente que cada cultura va a velar por preservar su propia identidad.

Como no podía ser de otra forma, el papel de los medios de comunicación en la construcción del pensamiento en torno al inmigrante y al hecho migratorio, constituye un elemento de indudable importancia en la creación y modelación de formas de pensar, actitudes y opiniones de la población receptora, ayudando o dificultando la integración de los colectivos foráneos. Una vez concluidos sus estudios iniciales, la más importante fuente de información para la inmensa mayoría de los ciudadanos españoles está constituida por los medios de comunicación, entre los que la prensa adquiere una importante relevancia.

La educación que cada individuo recibe juega un papel fundamental en su desarrollo como persona, en su concepto de sociedad y en su relación con los demás. Ahora más que nunca se encuentra vigente el concepto de educación permanente. En efecto, la formación que a lo largo de nuestras vidas adquieren unos y otros, incide directamente en la forma de concebir al otro, al «distinto». Los medios de comunica-

ción tienen un importante papel que desempeñar en la formación del ciudadano, sobre todo en la actualidad, cuando su influjo ha adquirido enormes dimensiones. Aún más, dada la gratuidad y el fácil acceso a la inmensa mayoría de la prensa digital, su ya de por sí gran influjo no cesa de aumentar.

Desde el 1 de abril de 1995, cuando el diario «Avui» puso en marcha su versión digital, la prensa española inició una nueva andadura. Paulatinamente, se fueron sumando periódicos impresos junto con otros que solo contaban con edición on-line, encabezados por su pionero «La Estrella Digital». Con los albores del s. XXI, en plena crisis del sector, se produjo un fuerte crecimiento de los diarios digitales a la vez que se redefinían sus estrategias empresariales tendiendo a buscar una eficaz rentabilidad de las ediciones digitales.

El objetivo del presente estudio consiste en poner de relieve la importancia de la prensa digital en la formación de opinión que tienen los ciudadanos, detectando si fomenta actitudes positivas o negativas en torno al hecho migratorio. Con esta pretensión se ha realizado un estudio comparado de las ediciones digitales de los dos diarios generalistas de pago con mayor tirada en España (elmundo.es y elpais.com), donde el análisis de contenido ha tenido una especial relevancia. Poniendo de manifiesto la creciente importancia que tiene este tipo de prensa y coadyuvando a una mayor toma de conciencia sobre la incidencia educativa y formativa de la misma.

## 2. Material y métodos

Tras realizar una selección de la temática objeto de estudio, artículos sobre inmigración, y delimitar las unidades de comparación, circunscritas a las ediciones digitales de los diarios «El Mundo» y «El País», se han analizado los artículos aparecidos sobre el tema en las mencionadas ediciones desde el 1 de enero de 2009 hasta el 30 de junio de 2010, comprendiendo un periodo total de año y medio. Se han seleccionado todos los artículos incluidos en este espacio temporal que incluyeran los vocablos «educación» e «inmigrantes».

El número de artículos que reúnen estas condicio-

nes se eleva a 344 en el caso de elpais.com y a 133 en elmundo.es.

A través del análisis de contenido se han examinado de forma objetiva y sistemática los artículos objeto de estudio. Se ha realizado una selección de las categorías utilizadas, de las unidades de análisis y del sistema de recuento de la información obtenida. Esta técnica, con características cualitativas que no defenestran en absoluto a las cuantitativas<sup>1</sup>, nos ha permitido codificar distintas partes del mensaje emitido y nos ha facilitado su transformación en datos analizables, a través de la elaboración de categorías excluyentes.

Una vez efectuado el pertinente análisis de contenido, se ha llevado a cabo un estudio comparado em-

**La construcción de la realidad social es responsabilidad de todos. No obstante, la influencia de algunos agentes sociales y medios de comunicación es más que notable. La prensa tiene una buena parte de la cuota. Entre los diarios españoles de mayor influencia en la opinión pública española se encuentran «El País» y «El Mundo». Ambos inciden fuertemente en la conformación de una opinión publicada y pública acerca de la actitud a tomar ante los nuevos colectivos que integran nuestra sociedad pluricultural.**

pleando la metodología propia de la Educación Comparada. Con tal objeto se ha partido de los planteamientos conceptuales de los profesores García-Garrido y Llorent, quienes conciben la Educación Comparada como ciencia de la educación que se caracteriza por estudiar los sistemas educativos utilizando la metodología comparada.

Dadas las características de esta investigación, de claro sesgo social, se ha de remarcar el carácter interdisciplinar de la misma. En consonancia con las líneas metodológicas expuestas por los profesores García-Garrido (1991: 150-162) y Ferrer (2002: 95-104), se han seguido las fases para la realización de una investigación comparada propuestas por Llorent (2002).

En el último «Estudio General de Medios», publicado el 7 de abril de 2011, se indica con meridiana claridad que, en la lista de diarios generalistas de pago,



«El País» ocupa el primer lugar con 1.997.000 lectores de media diaria, seguido de «El Mundo» con 1.245.000 (prnoticias, 2011). En efecto, «El Mundo» y «El País» son los dos diarios generalistas de mayor venta y tirada en España. Aunque «El País» tiene cierta ventaja en su edición impresa, no ocurre lo mismo en su versión digital. Así pues, elmundo.es es el diario digital en lengua española que más visitas recibe. Se sitúa en el undécimo lugar de los sitios web más visitados en España y en el primer lugar de los diarios generalistas de nuestro país. Por otro lado, elpais.com ocupa respectivamente los puestos 12 y 2 (Alexa, 2011).

En 1990 «El País» fue el segundo periódico español en ofrecer una edición electrónica. Este novedoso sistema de pago, que se impuso el 18 de noviembre de 2002, propició un fuerte descenso en el número de visitas. De tal modo fue así que, en junio de 2005, retornó al sistema de visitas gratuitas. Sin embargo, desde entonces, y hasta el momento, fue «El Mundo», cuya edición electrónica se puso en marcha en octubre de 1995 con acceso gratuito que se ha mantenido a través del tiempo, quien tomó el liderazgo de la prensa digital española (Delgado, 2009) distanciándose de su principal rival, elpais.com. En definitiva, las ediciones digitales de ambos periódicos tienen un gran impacto mediático.

### 3. Resultados

Para el análisis de los resultados se han establecido una serie de categorías que serán de ayuda para una mejor comprensión del estudio comparado llevado a cabo. En primer lugar, nos detenemos en uno de los aspectos que capta la atención del lector desde el primer momento, nos referimos a las imágenes. El uso de representaciones pictóricas que ilustren el contenido de los artículos constituye un potente instrumento de transmisión de información y, por tanto, un medio educativo de gran interés. Éstas ilustran el 46,6% de los artículos analizados de «El Mundo» y el 33,4% de «El País». En este último diario, son las imágenes de inmigrantes (27%) y de personajes políticos (23,5%) las que aparecen con mayor frecuencia. Del mismo modo, en «El Mundo» se reitera esta preponderancia, pero adquiriendo mayor relevancia los políticos (41,9%) en detrimento de las imágenes de los propios inmigrantes (24,2%).

En esta misma sintonía de carácter político se observa cómo en los textos de ambos diarios se nombra o interviene algún partido o personalidad política de forma prolífica, es decir, en el 72,9% y en el 71,5% de los casos respectivos de «El Mundo» y «El País». Datos

que nos llevan a reflexionar sobre cierta politización del hecho migratorio.

Al analizar las imágenes que ilustran los artículos, puede observarse que más de la mitad de las imágenes estudiadas aportan una visión neutra del hecho migratorio (54,9% en «El Mundo» y 56,6% en «El País»). Aunque no son nada desdeñables los porcentajes de casos que reflejan una situación positiva (32,2% y 30,4%) y negativa (12,9% y 13%), respectivamente.

En segundo lugar, nos centramos en la visión que del fenómeno migratorio se transmite a través de ambos portales de prensa digital. De forma mayoritaria, en los artículos existe algún colectivo, ya pertenezca a la sociedad de origen o de llegada, afectado directamente por la noticia que se narra: 65,4% en «El Mundo» y 72,1% en «El País».

Profundizando en la existencia de términos o adjetivos que vinculen al colectivo inmigrante con valores negativos se constató cómo esta circunstancia concurre en una minoría de casos, tanto en «elmundo.es» (8,3%) como en «elpais.com» (13,1%).

En la sociedad del bienestar española, donde la economía del país se conforma como una de las primeras preocupaciones de los ciudadanos, sorprende observar cómo los diarios analizados apenas relacionan el hecho migratorio con la actual crisis económica, tan solo se produce en el 22,6% y en el 24,1% de los casos, respectivamente de «El Mundo» y «El País». No obstante, sí encontramos vinculación de la inmigración con el bienestar de la población. En este sentido, hallamos que la mayoría de los artículos analizados hacen mayor hincapié en la bonanza de la población autóctona por encima del colectivo inmigrante, diferencia más pronunciada en el caso de elpais.com.

En numerosas ocasiones surgen temas donde se relacionan religión con inmigración. Entre otros, los relacionados con el uso de signos religiosos en centros escolares y lugares públicos, su vestimenta, la construcción de edificios para el culto... En efecto, han sido fuente de controversias de gran impacto en la opinión pública. Así pues, comprobamos cómo, tanto en «El Mundo» (96,2%) como en «El País» (84%), la mayoría de los artículos analizados no se centran en este ámbito, y cuando se refieren a él no lo hacen de forma negativa en «El Mundo», y esporádicamente en «El País» (solo en 27 artículos).

El último de los indicadores analizados en esta categoría es el tratamiento diferenciado entre hombres y mujeres inmigrantes. Diferencia que no se produce en el 94,7% de los artículos de «El Mundo» y en el 94,8% de los de «El País». En los exiguos casos que sí se efectúa esta distinción casi siempre es a favor de la mujer

(85,7% y 72,2% respectivamente). Con la tercera categoría de análisis nos detenemos en el proceso de integración del colectivo inmigrante en la sociedad de llegada. Los datos obtenidos reflejan que en el 69,2% de los artículos analizados en elmundo.es apoyan dicho proceso, mientras que en elpais.com lo hacen en un 50,6%. No obstante, al indagar sobre el procedimiento a través del cual se ha de efectuar dicha integración se constata que, en aquellos artículos en los que se comenta el tema en cuestión (98 artículos en el caso de «El Mundo» y 171 en «El País»), el 84,7% de los publicados en «El Mundo» expresan que para alcanzarse la deseada convivencia entre inmigrantes y autóctonos, los primeros deben adaptarse a las normas y pautas establecidas en la sociedad de llegada. Por el contrario, el 53,8% de los artículos de «El País» que se refieren a este tema no lo entienden como un requisito imprescindible.

En la visión que ofrecen sobre la convivencia entre el colectivo inmigrante y la sociedad receptora, hallamos nuevamente diferencias entre ambos diarios. En la versión digital de «El Mundo» la perspectiva es mayoritariamente positiva en los artículos estudiados, mientras que en «El País» el mayor porcentaje corresponde a los que ofrecen una visión negativa. En esta línea argumental, destacamos que aunque en un altísimo porcentaje no se relaciona la inmigración con la delincuencia (91,7% y 87,2%), hallamos una proporción baja, pero no por ello baladí, en los que sí se lleva a cabo esta analogía.

Por último, indicaremos que en ambos diarios los artículos están basados en fuentes oficiales en similares porcentajes (39,8% y 43%, respectivamente en «El Mundo» y «El País»).

#### 4. Discusión

El rancio pero inacabado debate sobre si el periodismo puede o no ser objetivo, comienza a ser superado por el concepto cada vez más extendido de «responsabilidad social». Es del todo inviable aislar una noticia de su contexto evitando su dimensión interpretativa y valorativa. Aún más, ni siquiera nos atreveríamos a defender nuestra absoluta neutralidad en el planteamiento, desarrollo y posterior análisis, que hemos seguido en la presente investigación. Simplemente, la objetividad pura es imposible. No obstante, el periodista ha de ser lo más fiel posible a los hechos, evitando en todo momento su tergiversación, mientras que, por otro lado, la libertad de opinión jamás debe ser puesta en entredicho.

La necesaria utopía de un periodismo objetivo donde exista una completa transparencia informativa debe constituir la brújula que guíe la actividad periodística. Pero esta imprescindible guía no nos puede hacer olvidar que, difícilmente, se pueden llegar a describir los hechos reales, crudos, tal y como han sucedido.

Siguiendo los planteamientos relativistas de Protágoras e interpretativos de Nietzsche, quien ya nos decía «No hay hechos, solo interpretaciones» (Nietzsche, 1980: 315) pasando por el Talmud cuando afirma «No

vemos las cosas tal como son, sino tal como somos», no nos cabe la menor duda al afirmar que cada observador percibe la realidad de un modo diferente. Incluso las palabras que se utilizan al comunicar una noticia, el enfoque que se le concede, la intencionalidad del autor, la posición que la

|                                                                                                            |                  | EL MUNDO.ES |      | EL PAÍS.COM |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-------------|------|-------------|------|
|                                                                                                            |                  | f           | %    | f           | %    |
| Artículos analizados                                                                                       | 2009             | 77          | 57,9 | 279         | 81,1 |
|                                                                                                            | 2010 1º semestre | 56          | 42,1 | 65          | 18,9 |
|                                                                                                            | Total            | 133         | 100  | 344         | 100  |
| En caso de tener imagen ¿quiénes se ven?                                                                   | Pers. políticos  | 26          | 41,9 | 27          | 23,5 |
|                                                                                                            | Inmigrantes      | 15          | 24,2 | 31          | 27,0 |
|                                                                                                            | Alegórico        | 11          | 17,7 | 6           | 5,2  |
|                                                                                                            | Otros            | 10          | 16,1 | 51          | 44,3 |
| Se trata de una causa para la sociedad de origen                                                           | Positiva         | 61          | 45,9 | 129         | 37,5 |
|                                                                                                            | Negativa         | 41          | 30,8 | 167         | 48,6 |
|                                                                                                            | Neutra           | 31          | 23,3 | 48          | 13,9 |
| Se trata de una causa para la sociedad de llegada                                                          | Positiva         | 60          | 45,1 | 126         | 36,6 |
|                                                                                                            | Negativa         | 53          | 39,8 | 180         | 52,3 |
|                                                                                                            | Neutra           | 20          | 15,1 | 38          | 11,1 |
| Se hace más hincapié en el bienestar de la población                                                       | Autóctona        | 62          | 46,6 | 240         | 69,7 |
|                                                                                                            | Inmigrante       | 51          | 38,3 | 91          | 26,4 |
|                                                                                                            | Neutra           | 20          | 15,1 | 13          | 3,9  |
| ¿Se trata el tema de la religión?                                                                          | Sí               | 5           | 3,8  | 55          | 16,0 |
|                                                                                                            | No               | 128         | 96,2 | 289         | 84,0 |
| En caso afirmativo ¿qué carácter se le otorga?                                                             | Positivo         | 3           | 60,0 | 19          | 34,5 |
|                                                                                                            | Negativo         | 0           | 0    | 27          | 49,1 |
|                                                                                                            | Neutro           | 2           | 40,0 | 9           | 16,4 |
| ¿Qué visión se ofrece de la convivencia actual entre el colectivo de inmigrantes y la sociedad de llegada? | Positiva         | 60          | 45,1 | 111         | 32,3 |
|                                                                                                            | Negativa         | 45          | 33,8 | 213         | 61,9 |
|                                                                                                            | Neutra           | 28          | 21,1 | 20          | 5,8  |

Tabla 1: Otros resultados de interés.

noticia tenga en el periódico, etc. constituyen imponderables difíciles de neutralizar. Si bien la ausencia de una objetividad pura no debe alejarnos de la deseada imparcialidad informativa, que además no tiene por qué estar reñida con un periodismo comprometido.

Pero aún más, no solo cada periodista posee una perspectiva distinta, sino que su estructura cognitiva, construida a través de las experiencias y conocimientos adquiridos a lo largo de su vida, constituye un soporte mental neurofisiológico al que constantemente se le suma nueva información, sufriendo un continuo proceso de asimilación y acomodación<sup>2</sup> que implicará una subjetivización única y personal de la noticia. Similar hecho se repetirá cuando el lector lea la noticia. Así pues, el lector no debe esperar que le exponga la verdadera y única realidad, y aunque así fuere, él mismo se encargaría de darle su personal e inevitable interpretación. Para que una persona adquiriera conocimiento se ha de producir un proceso interpretativo que impide la existencia de una realidad óptica alejada del ser-aquí-ahora del hombre: «La objetividad es la ilusión de que las observaciones pueden hacerse sin un observador» (Heinz von Foerster en Watzlawick & Krieg, 1994: 19). En cualquier caso, desde hace tiempo, la ontología hermenéutica disolvió cualquier atisbo que nos permitiera considerar seriamente el principio objetivista de la realidad.

Todo esto no es óbice para que el periodista, consciente de esta realidad y ante la dificultad de eliminar matices e ingredientes ideológicos, respete un código ético de mínimos dejando que sea el propio lector el que, en la medida de lo posible y en uso de su libertad, sea quien procese la información recibida. Estimamos que, aunque conseguir una completa objetividad constituya una tarea prácticamente imposible, la subjetividad del periodista no debe ser excusa para deformar una noticia. Por otro lado, no es menos cierto que la mayoría de nosotros, cuando leemos un periódico, esperamos encontrarnos determinadas posiciones ideológicas entre sus líneas.

La construcción de la realidad social es responsabilidad de todos. No obstante, la influencia de algunos agentes sociales y medios de comunicación es más que

notable. La prensa tiene una buena parte de la cuota. Entre los diarios españoles de mayor influencia en la opinión pública española se encuentran «El País» y «El Mundo». Ambos inciden fuertemente en la conformación de una opinión publicada y pública acerca de la actitud a tomar ante los nuevos colectivos que integran nuestra sociedad pluricultural. Aún más si coincidimos con Montesquieu (2010) cuando afirma: «Hoy recibimos tres educaciones diferentes o contrarias: la de nuestros padres, la de nuestros maestros, la del mundo. Lo que nos enseña la última destruye todas las ideas aprendidas en las otras dos».

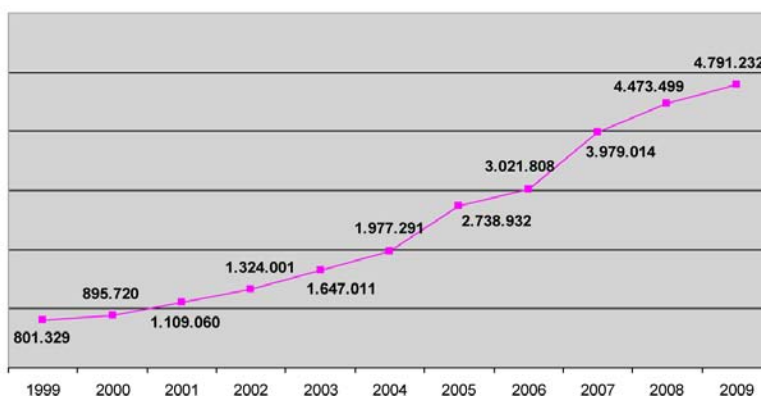


Figura 1: Extranjeros en España con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2010).

La cuestión de la inmigración no es algo baladí ni una cuestión menor, sino una realidad que atañe a un ingente número de personas. El informe sobre migración y desarrollo de la ONU de 6 de junio de 2006 (ONU, 2006) ya señalaba que en nuestro planeta existían 191 millones de ciudadanos inmigrantes, de los que 64 millones se encontraban en Europa. Por tanto, para construir de forma realista una Unión Europea y una España, se hace imprescindible tener en cuenta a este importante colectivo de personas inmigrantes que en estos momentos conviven en ambos territorios y, por qué no, los que llegarán en un futuro próximo.

En las sociedades europeas –y en la española– caracterizadas cada vez por su multiculturalidad, se precisa aprender a convivir con el «otro», con el «distinto». Para conseguirlo se ha de partir de la situación real. Así pues, nada mejor para detectar la opinión de los españoles al respecto que utilizar la encuesta realizada por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS: 2009) sobre las actitudes ante la inmigración realizada en 2009, de la que se pueden resaltar algunas respuestas:

En la primera pregunta, ¿cuál es, a su juicio, el

principal problema que existe actualmente en España?, ¿y el segundo?, ¿y el tercero? Tras el paro y los problemas de índole económicos, la inmigración se sitúa en un tercer lugar con un 19,1%.

- En la pregunta 9 se les solicita que indiquen la importancia de determinados aspectos que se deberían tener en cuenta para permitir a una persona extranjera venir a vivir a España. En primer lugar contestaron que esté dispuesto a adoptar el modo de vida del país.

- Ante la pregunta 36 donde se les decía: ¿a su parecer, en las opiniones que tiene la gente sobre la inmigración influye fundamentalmente? Tras señalar la propia experiencia se inclinaron en segundo lugar por las noticias de los medios de comunicación (19,8%).

- ¿Cree que la imagen que transmiten los medios de comunicación sobre los inmigrantes es...? La mayoría respondieron que más bien negativa (46,3%), mientras que solo el 21% contestaron más bien positiva (pregunta 37).

La importancia que en los últimos años está adquiriendo el uso de Internet en España se encuentra fuera de toda duda. Por este motivo con solo resaltar escuetamente unos datos del 2010 es suficiente:

- El total de viviendas que disponen de un acceso a Internet en España se eleva a 9.039.764 (Instituto Nacional de Estadística, 2010a).

- El 57,4% de los hogares españoles (casi 8,8 millones de viviendas) dispone de conexión de banda ancha a Internet, lo que supone un incremento de más de novecientos mil hogares respecto al año anterior (Instituto Nacional de Estadística, 2010b).

- El número de internautas creció un 7,1% en el último año, superando los 22,2 millones de personas (Instituto Nacional de Estadística, 2010b).

La considerable diferencia existente entre los dos diarios en cuanto al número de artículos investigados – 344 en el país.com y 133 en el mundo.es – se puede deber a la distinta importancia que le conceden a dicho fenómeno.

Teniendo en cuenta que frecuentemente los acontecimientos noticiables tienen un carácter negativo, al analizar las imágenes que ilustran los artículos, nos llama profundamente la atención cómo tanto en «El Mundo» como en «El País» la visión que se ofrece de la inmigración sea claramente positiva. Esta circunstancia junto a los demás resultados nos indica toda una tendencia en la línea editorial de estos periódicos.

Al indagar si los artículos analizados se derivan de una causa/motivo enraizado en las sociedades originarias de los colectivos inmigrantes, se halla una diferencia ciertamente significativa entre ambos diarios. En el mundo.es se observa una connotación positiva muy

superior a la negativa, mientras que en el país.com ocurre al contrario, el carácter positivo alcanza cotas inferiores al negativo. Similar circunstancia se reitera al comprobar si suponen una causa o motivo para la sociedad receptora; en el diario «El Mundo» prepondera el carácter positivo frente al negativo, mientras que en «El País» los porcentajes cambian significativamente de signo, elevándose este último al 52,3%.

Son preocupantes los parcos, pero reales, porcentajes de artículos donde se relaciona la delincuencia con la inmigración. Sin dudar en absoluto de la veracidad de dicha correlación puntual, se debería ser cuidadoso en evitar que cierta parte de los lectores pudieran extrapolar la información, coadyuvando quizás innecesariamente a formar opiniones indeseadas.

Coinciden en su apoyo al proceso de integración de los inmigrantes en la sociedad de llegada, pero no tanto en las estrategias a seguir para alcanzar la deseada convivencia. «El Mundo» se muestra más bien partidario de la adopción de estrategias que pasen por una adaptación de éstos a las normas y pautas ya establecidas en la sociedad de llegada. Mientras que en los artículos de «El País» no se contempla como un requisito imprescindible. Aún más, existen considerables diferencias en cuanto a la visión que ofrecen sobre la convivencia entre el colectivo inmigrante y la sociedad receptora, mucho más negativa en «El País» que en «El Mundo».

Son numerosas las similitudes halladas entre ambos diarios, viniendo a coincidir tanto en los porcentajes con los que utilizan fuentes oficiales como en la escasez de connotaciones negativas en torno al colectivo inmigrante, la influencia de este colectivo en el bienestar de la población autóctona, su poca vinculación con la crisis económica, sus escasas referencias al hecho religioso, etc. Aunque es del todo evidente que la selección de acontecimientos noticiables no solo está íntimamente relacionada con la objetividad de los hechos, sino también con sus distintos puntos de vista e intereses de los editores, en este caso, las variopintas líneas ideológicas puestas de manifiesto en los artículos analizados nos permiten inferir que no muestran un significativo grado de coincidencia con la línea ideológica del diario que los publica.

Una información veraz que no esté tergiversada por intereses económicos y políticos debe constituirse en el eje motor de una sociedad que pretenda contar con unos ciudadanos libres y respetuosos con culturas distintas a la suya. Una educación basada en la igualdad y en la pluralidad ha de ser el pilar sobre el que se sustente toda sociedad que pretenda ser justa y democrática (Ruiz Echeondo, Medina & García, 2001).

En nuestro análisis de los discursos informativos volvemos a constatar distintas contextualizaciones, interpretaciones y valoraciones de la realidad, que ponen en evidencia la imposibilidad de una pretendida neutralidad. Los acontecimientos aislados dejan de existir al ponerse en contacto con los sentidos y las mentes tanto del periodista como del lector, sus interpretaciones nos sitúan en pleno ámbito hermenéutico.

### Notas

<sup>1</sup> Aunque Berelson, fundador del análisis de contenido, afirmara que ésta es «una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación» (Berelson, 1952: 18).

<sup>2</sup> Coincidimos con Jean Piaget cuando nos indica cómo nuestra inteligencia se construye sobre la base de una herencia biológica, que limita y a la vez hace posible su existencia. En ella se desarrolla un continuo proceso de adaptación, donde se producen simultáneamente dos procesos complementarios: A. Asimilación de lo externo a nuestra estructura mental B. Acomodación de nuestra mente a los nuevos conocimientos. Ambos implican una continua reestructuración cognitiva, a través de la cual se va construyendo nuestra mente y conformando nuestros pensamientos.

### Referencias

- ALEXA (2011). *Top Sites in Spain. The Web Information Company*. (www.alexa.com/topsites/countries/es) (24-04-2011).
- BERELSON, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Nueva York: Free Press.
- CARPENTER, E. & MCLUHAN, M. (1974). *El aula sin muros*. Barcelona: Laia.
- CIS (2009). *Actitudes hacia la inmigración (III)*, Estudio 2.817. (www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Marginales/2800\_-2819/2817/Es2817.pdf) (04-05-2011).
- DELGADO, A. (2009). Quince años de prensa digital en España. In CEREZO, J. (Dir.). *La revolución de la prensa digital*. Madrid: Évoca Comunicación e Imagen; 11-16.
- DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA (2010). Versión consolidada del Tratado de la Unión Europea. *Comunicaciones e Informaciones*, marzo, C 83.
- FERRER, F. (2001). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- GARCÍA GALINDO, J.A. (1999). Comunicación, educación y democracia. *Comunicar*, 13; 10-12.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1991). *Fundamentos de educación comparada*. Madrid: Dykinson.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2010a). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares* (www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t25/p450&file=inebase) (05-05-2011).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2010 b). *Notas de prensa. Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares* (www.ine.es/prensa/np620.pdf) (05-05-2011).
- LLORENT, V. (2002). *Educación Comparada*. Sevilla: Universidad de Sevilla (edición digital).
- MARTÍNEZ SALANOVA, E. (1999). Leer críticamente las noticias de política nacional en la prensa. *Comunicar*, 13; 135-142.
- MINISTERIO DE TRABAJO E INMIGRACIÓN (2010). *Anuario estadístico de inmigración y emigración. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración* (http://extranjerios.mtin.es/es/InformacionEstadistica/Anuarios/) (04-05-2011).
- MONTESQUIEU, C.L. (2010). *El espíritu de las leyes*. Libro IV, Cap. IV. (www.laeditorialvirtual.com.ar/Pages2/Montesquieu/Espiritu-Leyes\_01.html) (13-05-2011).
- NIETZSCHE, F. (1980). *Kritische Studienausgabe*. Munich: Walter de Gruyter/dtv.
- ONU (2006). *Boletín ONU, 06/050* (www.cinu.org.mx/prensa/comunicados/2006/06050kofimigraciondesarrollo.htm) (04-05-2011).
- PIÑUEL, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3; 1-42.
- PRNOTICIAS (2011). EGM: «El País» (-1,2%) y «El Mundo» (-6,3%) pierden 110.000 lectores. *Prnoticias* (www.prnoticias.com/index.php/home/208/10065995) (25-04-11).
- RUIZ ECHEONDO, A.; MEDINA, M. & GARCÍA, L. (2001). ¿Fomenta la prensa onubense la integración de los inmigrantes en nuestra sociedad? *Comunicar*, 17; 176-179.
- WATZLAWICK, P. & KRIEG, P. (1994). *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*. Barcelona: Gedisa.

● Elena Ramírez, Isabel Cañedo y María Clemente  
Salamanca (España)

Recibido: 15-06-2011 / Revisado: 19-09-2011  
Aceptado: 25-10-2011 / Publicado: 01-03-2012

<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-06>

# Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases

Attitudes and Beliefs of Secondary Teachers about Internet  
Use in their Classrooms

## RESUMEN

En este trabajo se estudian las actitudes y creencias que los profesores de secundaria tienen sobre la utilización de los recursos de Internet en sus prácticas. Se presentan los resultados obtenidos aplicando un cuestionario ( $n=1.721$ ) que abarca diversas dimensiones, obteniéndose datos respecto de las actitudes de los profesores en relación al uso o no de recursos de Internet, a las tareas docentes para las que se emplean y con la formación recibida al respecto. Se ofrecen datos de los porcentajes de respuestas a los ítems del cuestionario e índices correlacionales. Entre los resultados destaca la relación entre las actitudes de los profesores y el que introduzcan estos recursos en sus prácticas, así como el papel que juega la edad y el sexo de los profesores en estas actitudes. También se pone de relieve la relación entre la creencia de los profesores en su competencia digital y la probabilidad de que utilicen los recursos de la Red en sus prácticas. Por último, los resultados destacan la relación que aparece entre la formación recibida sobre Internet y las diferencias en la percepción sobre competencia digital de los docentes. Los resultados subrayan la necesidad de estudiar en profundidad cuáles son las creencias que explican de forma específica la adopción o no de estos recursos digitales, cómo se conforman y qué elementos las definen.

## ABSTRACT

The work below examines the attitudes and beliefs that secondary teachers have about the use of Internet resources in their practices. It is presented results obtained from a questionnaire ( $n=1,721$ ) with different dimensions, obtaining data about teachers' attitudes and reasons with respect to the use of Internet resources, respect to teachers' tasks employed for and respect to training teachers received about Internet resources. The study use descriptive and correlation data of answers percentages to questionnaire items. Results show that attitudes are very important to explain the use of these resources in classroom practices. Also, the role that teachers' perception about their digital competencies plays over the possibility to use Internet resources in their classroom practices. These results show differences between teacher in function of age and genre. Finally, teachers' training about Internet has a positive effect on self perception about digital competencies. The results point to the need of research on what beliefs could explain why teachers decide to use or not Internet resources, how they use them and which factors are included.

## PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

TIC, recursos, Internet, actitudes del profesor, creencias, prácticas, competencia digital, formación.  
ICT, Internet, resources, teacher's attitudes, beliefs, practices, digital competencies, training.

- ◆ Dra. Elena Ramírez Orellana es Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (España) ([ero@usal.es](mailto:ero@usal.es)).
- ◆ Dra. Isabel Cañedo Hernández es Profesora Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (España) ([icado@usal.es](mailto:icado@usal.es)).
- ◆ Dra. María Clemente Linuesa es Catedrática del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (España) ([mcl@usal.es](mailto:mcl@usal.es)).

## 1. Introducción

El interés por conocer las creencias, concepciones y conocimientos de los profesores, lo que algunos autores han denominado pensamientos o cogniciones del profesor (Calderhead, 1996), se debe al papel central que estos constructos juegan a la hora de explicar lo que los profesores hacen en sus prácticas (Kagan, 1992; Pajares, 1992), así como los cambios que van incorporando (Putnam & Borko, 1996). Esta misma idea es compartida por las investigaciones sobre la incorporación de las TIC a los procesos educativos, las cuales conceden a las creencias y concepciones que los profesores mantienen sobre el uso de las TIC, un papel fundamental a la hora de explicar los procesos de incorporación de estos recursos en las aulas (Lawless & Pellegrino, 2007; Aguaded & Tirado, 2008; Mominó de la Iglesia, Sigalés & Meneses, 2008; Froufe, 2000). En este trabajo nos proponemos estudiar este asunto, concretamente las actitudes y motivos hacia el uso de los recursos TIC asociados a Internet, que mantienen los profesores de secundaria que utilizan dichos recursos. Este objetivo exige delimitar claramente la perspectiva desde la que se va a abordar ya que la confusión existente sobre el estudio de las concepciones y creencias de los profesores ha provocado que los resultados de la investigación sobre el tema no hayan tenido una gran repercusión explicativa sobre la formación y práctica de los profesores (Chan & Elliot, 2004; Pajares, 1992; Fang, 1996).

## 2. Creencias de los profesores: ¿a qué nos estamos refiriendo?

El término creencias ha sido utilizado en las investigaciones con profesores de muy diferentes maneras y sentidos. Como señala Pajares (1992), términos como creencias, valores, actitudes, ideologías, concepciones, reflexiones a priori, teorías personales, teorías implícitas, han sido difíciles de diferenciar en las variadas perspectivas de investigación sobre el tema.

Para nuestros objetivos, la distinción más pertinente es la que se establece entre creencias y conocimiento. Las creencias tienen una naturaleza más implícita y operan de una manera menos consistente que el conocimiento, de tal forma que se manifiestan en situaciones prácticas concretas o en episodios, buscando la utilidad en la resolución de esa situación concreta más que la eficacia y validación a largo plazo. Las creencias, que tienen también un componente cognitivo, no buscan «la verdad» a través de la deducción científica, sino la utilidad (Pozo, 2000); creando teorías personales que vienen marcadas por el carácter social y práctico que las define y que hace que sean tan útiles a las

personas como los conocimientos formales o científicos (Pozo & Rodrigo, 2001).

Según Nespor (1987), las creencias se conforman a través de experiencias que están siempre asociadas a situaciones y sucesos personales, por lo que incluyen sentimientos, afectos y evaluaciones, memorias de experiencias personales vividas, supuestos sobre la existencia de entidades y mundos alternativos, los cuales no están abiertos a la evaluación externa o al razonamiento crítico. Se van constituyendo en un gran sistema que cada vez se reorganiza en relación con la estructura o entramado del conocimiento.

El poder que este entramado de creencias ejerce sobre cómo se configuran las prácticas docentes resulta muy importante, entre otras cosas, por el papel que desempeñan en el ejercicio de la práctica. En el tema que nos ocupa, la incorporación de los recursos de Internet por parte de profesores de secundaria, el impacto que las creencias pedagógicas de los profesores tiene sobre las prácticas de clase, está bastante bien documentado (Lumpe, Haney & Czerniak, 2000; Koehler & Mishra, 2006), aunque no quede del todo claro si existe una influencia directa de las creencias pedagógicas sobre la integración de las TIC en las prácticas (Wozney, Venkatesh & Abrami, 2006). Así podemos citar resultados de investigaciones que demuestran cómo diferentes elementos relacionados con las creencias y actitudes de los profesores sobre las tecnologías son determinantes para su uso. Por ejemplo, las creencias que los profesores mantienen sobre su propia eficacia docente están estrechamente relacionadas con sus prácticas, consecuentemente las actitudes favorables hacia las tecnologías y una percepción positiva de la propia competencia digital se han mostrado como condiciones previas para la incorporación del ordenador en la enseñanza (Paraskeva & al., 2007). En otro orden de cosas y en un estudio llevado a cabo por McGrail (2005), los profesores expresaban las desventajas de la incorporación de las TIC cifrándolas en asuntos pedagógicos relacionados con los alumnos, con el proceso de enseñanza, con temas éticos... Para estos profesores no resultaba nada evidente cómo ajustar las tecnologías a sus estilos de enseñanza o cómo integrarlas en el currículum. También en el estudio de Mueller y otros (2008), uno de los rasgos críticos que distinguía a los profesores que integraban con éxito las tecnologías de aquéllos que no lo hacían era las actitudes hacia estos recursos, estudiadas por medio de una escala que medía el grado hasta el cual el profesor estimaba que el ordenador era una tecnología viable, productiva, una herramienta cognitiva cuyo uso resultaba apropiado para sus prácticas

docentes. Con carácter general, los estudios sobre actitudes y creencias de los profesores hacia las TIC, y hacia Internet en particular, ponen de relieve tres asuntos:

1) Las actitudes positivas hacia estos recursos aumentan la probabilidad de que se haga uso de los mismos.

2) Estas actitudes positivas están muy ligadas a la percepción que el profesor tiene de su propia competencia digital.

3) La competencia digital, por sí misma, no explica el uso de las TIC en los contextos prácticos. Esta competencia ha de vincularse además a la creencia en la mejora de la enseñanza a través de las TIC. Es decir, la competencia digital aumenta la posibilidad de utilizar las TIC para usos profesionales, siempre que sea coherente con las creencias pedagógicas que sostienen los profesores (Groves & Zemel, 2000).

Por otra parte, si bien parece claro que el papel de las creencias de los profesores sobre las TIC explica su incorporación a las prácticas, no resulta evidente cómo modificar dichas creencias con vistas a incorporar las tecnologías a las prácticas. En este sentido, algunas de las propuestas más realistas no basan sus presupuestos en los cambios de los profesores, sino en el replanteamiento de los diseños de los recursos TIC (Groves & Zemel, 2000).

De esta manera, se trataría, por ejemplo, de acercar el diseño tecnológico a los contextos de la práctica con medidas como producir materiales digitales similares a los tradicionales, compatibles con los enfoques didácticos habituales de las materias del currículum. Otros autores (Ertmer, 2005), apoyándose en el principio de que los cambios en las creencias pueden suscitarse a través de experiencias personales, experiencias vicarias e influencias socioculturales, subrayan la necesidad de que los docentes experimenten por sí mismos o a través de otros colegas resultados positivos de prácticas de integración de recursos tecnológicos en las aulas.

En resumen, la revisión realizada hasta el momen-

to nos señala la necesidad de conocer las creencias y actitudes que los profesores mantienen sobre las TIC como uno de los factores que explican el uso de estos recursos en las prácticas de aula. Por tanto, en este trabajo nos planteamos conocer qué creencias mantienen los profesores de secundaria sobre el uso de las TIC asociadas a Internet. De manera más concreta nos planteamos analizar, a través de los datos obtenidos de un cuestionario con preguntas tipo escala Likert, los elementos actitudinales y motivacionales que las conforman, cómo dichos elementos repercuten en la incorporación de los recursos digitales a las metodolo-

**El perfil de creencias de los profesores de secundaria de nuestro estudio se asienta en dos elementos básicos: por un lado, el valor instructivo que le conceden a los recursos de Internet y, por otro lado, el conocimiento que sobre estos recursos se atribuyen los profesores. Respecto del primer elemento la edad se convierte en un factor diferenciador entre actitudes positivas y negativas, más vinculadas las negativas con edades superiores. En relación con el segundo elemento, el conocimiento de los recursos, la diferencia la marca la edad y el sexo, con una menor atribución de competencia digital en las mujeres y en los grupos de más edad.**

gías docentes y si la formación recibida sobre Internet afecta a las actitudes y creencias instructivas en torno a dicho soporte. Buscamos, en síntesis, llegar a establecer el entramado de creencias sobre TIC de los docentes y su relación con el uso o no de estos recursos.

### 3. Material y métodos

#### 3.1. Participantes

Para llevar a cabo la investigación se enviaron los cuestionarios que explicaremos en el epígrafe de procedimiento a 411 centros que representaban prácticamente el total de los centros de secundaria obligatoria de Castilla y León. Las características de la muestra sobre la que se trabajó aparecen descritas en la tabla 1 a continuación:



| Tabla 1: Características de la muestra |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Centros                                | 149 centros (de un total de 411).<br>36,4% del total.<br>Tipo de centro: 63,1% públicos, 36,9% privados-concertados.                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Profesores                             | Total: 1721 cuestionarios recibidos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|                                        | Sexo: 44,9% hombres, 53,5% mujeres.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|                                        | Años de experiencia: 38,2% entre 1 y 10 años de experiencia, 32,9% entre 11 y 20 años, 18,8% entre 21 y 30 años, 7,6% + de 30 años.                                                                                                                                                                                                                                                                |
|                                        | Especialidades científicas: 13,02% humanidades y ciencias sociales (geografía e historia y filosofía), 26,79% lenguas (lengua castellana, francés, inglés, latín y griego), 32,48% científico-tecnológicas (matemáticas, física y química, biología y geología y tecnología), 8,60% artísticas (dibujo y música) y 17,84% otras especialidades (educación física, psicología y pedagogía y otras). |

### 3.2. Procedimiento

La primera fase del procedimiento consistió en la elaboración del instrumento de recogida de los datos. Se elaboró un cuestionario en el que se abordaron cinco dimensiones en total. En este trabajo se presentan datos de tres de ellas, a saber: a) Actitudes respecto a los recursos de Internet en relación a tareas profesionales de los docentes; b) Aspectos metodológicos de las prácticas docentes con Internet; c) Formación recibida sobre Internet. Para la dimensiones a y b se usaron escalas tipo Likert, con 4 y 5 grados de elección (Hinojo & Fernández, 2002).

El proceso de elaboración del cuestionario se llevó a cabo en varias etapas, la última de las cuales consistió en la revisión del mismo por parte de 10 profesores de enseñanza secundaria, pertenecientes a distintas especialidades científicas. Después de todas las revisiones realizadas, el  $\alpha$  de Cronbach en los ítems de las escalas tipo Likert dio un resultado de 0.89. Se enviaron los cuestionarios a todos los centros de la muestra, comprobando que se habían recibido correctamente. Por último, se codificaron las respuestas recibidas y se volcaron en una matriz de datos que permitió el análisis a través del programa estadístico SPSS 15.0 para establecer los resultados que presentamos en este trabajo.

### 4. Resultados

La organización de los resultados de este apartado atiende al objetivo que nos ocupa. Así, presentaremos, en primer lugar, los datos de porcentaje de respuesta sobre las actitudes y razones que los

profesores manifiestan hacia el uso de Internet en el aula, junto con las correlaciones de estos dos elementos en función del sexo, años de experiencia y especialidad científica obtenidas a través de pruebas de chi cuadrado. En segundo lugar, presentaremos los datos correlacionales que describen la incidencia de las actitudes y las razones de los profesores en torno al uso de Internet sobre sus metodologías docentes. Y en tercer lugar, ofrecemos datos sobre si repercute la formación recibida acerca de Internet sobre las actitudes y razones del uso de este recurso en los profesores de nuestra investigación.

#### 4.1 Actitudes y razones de los profesores hacia el uso de Internet

En primer lugar, en la figura 1 se recogen los resultados que reflejan en qué grado los profesores están de acuerdo o no con la utilidad que puede ofrecer Internet en la docencia, así como las razones que explican el porqué utilizan o no estos recursos. Podemos observar que la tendencia general muestra que los valores más altos se encuentran en las actitudes positivas hacia este tema. De este modo, más de la mitad de los profesores de secundaria encuestados afirman estar de acuerdo (bastante y muy de acuerdo) con que los recursos que ofrece Internet, hoy en día, resultan imprescindibles para la docencia. Por el contrario, el 87,2% se muestra en desacuerdo (bastante y muy en desacuerdo) con la idea de que los recursos que ofrece la Red

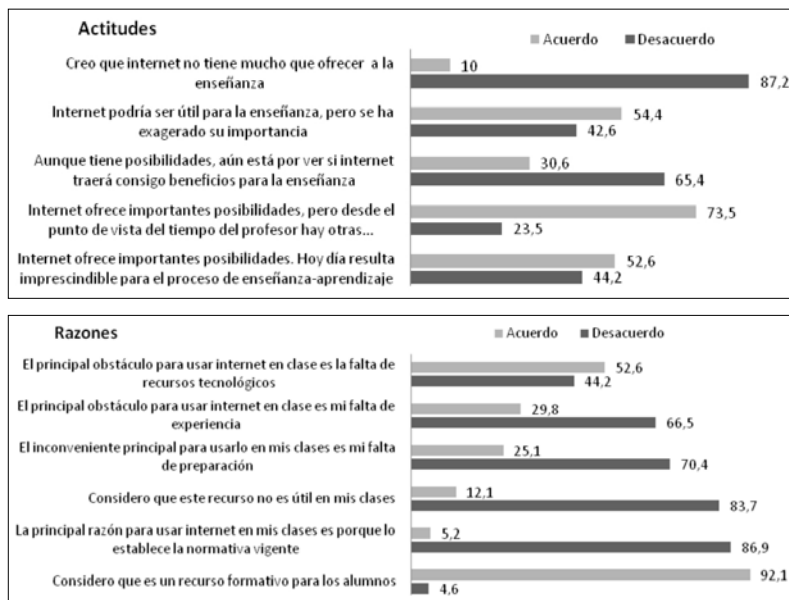


Figura 1: Porcentaje de acuerdos y desacuerdos en actitudes y razones del uso de Internet.

tengan mucho que ofrecer y que se ha exagerado su utilidad. Por tanto, desde estos datos, podemos subrayar que la actitud de los profesores hacia los recursos que ofrece la Red para la práctica docente es positiva.

En lo que respecta a los motivos o razones que manifiestan los profesores para usar o no usar Internet, se puede comprobar (figura 1) que prácticamente todos los profesores están de acuerdo (92,1%) con que una de las razones para utilizar Internet es su valor formativo para los alumnos. Otra razón con la que parecen estar de acuerdo más de la mitad de los profesores es con la falta de recursos de los que disponen (52,6%), aunque esta idea se ve contrarrestada con el desacuerdo (44,2%) que manifiestan también los profesores hacia esta misma razón. Igualmente, la mayoría de los profesores parecen estar en desacuerdo con que la no utilidad de los recursos de la Red en la docencia (83,7%), la obligación de la normativa (86,9%) o la falta de preparación y de experiencia (70,4%, 66,5%) sean razones o motivos que explican el uso o no de Internet en el aula. En definitiva, las razones que los profesores de secundaria manifiestan como más significativas para usar los recursos de la Red en sus clases tienen que ver, principalmente, con que lo consideran favorecedor del aprendizaje de los alumnos, además de útil para el desempeño de sus clases. Estos resultados, como podemos constatar, están en consonancia con la actitud positiva que manifiestan la gran mayoría de los profesores hacia Internet.

Una vez obtenidos los datos sobre las actitudes y razones que mostraban los profesores en relación al uso de los recursos digitales de Internet, nos interesa analizar si existen diferencias en dichas actitudes y razones en función de variables como el sexo, los años de experiencia y la especialidad científica de los docentes de la muestra. Los resultados obtenidos a este respecto se muestran en las tablas 2 (actitudes) y 3 (razones).

Los análisis correlacionales realizados a través del coeficiente chi cuadrado de Pearson (tabla 2), revelan relaciones significativas de la variable actitudes con otras variables del profesor como son los años de experiencia y la especialidad académica. En este sentido, respecto al sexo, el resultado más destacable es que el hecho de ser hombre o mujer no marca diferencias significativas con las actitudes que los profesores mantienen hacia el uso de Internet en el aula. Respecto a los

años de experiencia todos los ítems de actitudes correlacionan de manera significativa, menos el ítem 5 que no resulta significativo. Las relaciones significativas y positivas entre estas dos variables nos están indicando que las actitudes más positivas hacia Internet lo son todavía más entre los profesores de menos experiencia (menos de 10 años) que entre los de más experiencia (más de 15 años). Con la variable especialidad se establecen diferencias significativas para el ítem 3 que refleja una actitud escéptica ante el uso de Internet en la

| Tabla 2: Correlaciones: chi cuadrado de Pearson. Actitudes |         |         |         |         |       |
|------------------------------------------------------------|---------|---------|---------|---------|-------|
|                                                            | 1       | 2       | 3       | 4       | 5     |
| Sexo                                                       | 0,578   | 0,556   | 0,134   | 0,228   | 0,864 |
| Años de experiencia                                        | 0,000** | 0,000** | 0,000** | 0,007** | 0,893 |
| Especialidad científica                                    | 0,475   | 0,152   | 0,05*   | 0,057   | 0,240 |

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 \* La correlación es significativa al nivel 0,05.

1) Creo que Internet no tiene mucho que ofrecer a la enseñanza; 2) Internet podría ser útil para la enseñanza pero se ha exagerado su importancia; 3) Aunque tiene posibilidades aún está por ver si Internet traerá consigo beneficios para la enseñanza; 4) Internet ofrece importantes posibilidades, pero desde el punto de vista del tiempo del profesor hay otras prioridades; 5) Internet ofrece importantes posibilidades. Hoy día resulta imprescindible para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

enseñanza y solo en la disciplina que hemos denominado científico-técnica.

Respecto a las relaciones de las razones para el uso con otras variables como experiencia, sexo y especialidad (tabla 3), hemos encontrado resultados que revelan cuestiones importantes. En general, encontramos diferencias altamente significativas entre los distintos ítems de la dimensión razones con los distintos niveles de experiencia. Todas las respuestas a esta dimensión son significativas al n.c. 0,01 en función de los años de experiencia, excepto la del ítem: «el principal obstáculo para usar Internet en clase es la falta de recursos tecnológicos». Analizando en detalle los resultados, constatamos que cuantos más años de docencia, más acuerdo existe respecto a la falta de experiencia, de preparación, de utilidad, como razones para no usar Internet en clase. Asimismo, son los grupos de más experiencia los que no consideran formativo este recurso para los alumnos, frente a los más jóvenes que sí lo califican de formativo y útil, aunque también señalen la falta de recursos como un obstáculo. Por otra parte, la variable sexo también marca diferencias significativas respecto a las razones sobre el uso de Internet. Son las mujeres las que explican que no utilizan la Red por los argumentos de falta de recursos, falta de experiencia y de preparación, así como por la no utilidad de la Red. Por último, también la especialidad científica establece diferencias significativas (n.c. 0,01) en torno a los ítems de falta de recursos,

**Tabla 3: Correlaciones: chi cuadrado de Pearson. Razones**

|                         | 1       | 2       | 3       | 4       | 5       | 6       |
|-------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Sexo                    | 0,021*  | 0,000** | 0,000** | 0,007** | 0,215   | 0,222   |
| Años de experiencia     | 0,429   | 0,000** | 0,000** | 0,000** | 0,002** | 0,000** |
| Especialidad científica | 0,000** | 0,000** | 0,000** | 0,253   | 0,468   | 0,059   |

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 \* La correlación es significativa al nivel 0,05

1) El principal obstáculo para usar Internet en clase es la falta de recursos tecnológicos. 2) El principal obstáculo para usar Internet en clase es mi falta de experiencia. 3) El inconveniente principal para usarlo en mis clases es mi falta de preparación. 4) Considero que este recurso no es útil en mis clases. 5) La principal razón para usar Internet en mis clases es porque lo establece la normativa vigente. 6) Considero que es un recurso formativo para los alumnos.

falta de experiencia y falta de preparación. De esta forma, aunque las especialidades de lengua y humanidades y ciencias sociales son las que están más de acuerdo con la falta de experiencia y de preparación como razones para explicar la no utilización de Internet, en el caso del «principal obstáculo para usar Internet en clase es la falta de recursos tecnológicos» también la especialidad artística lo esgrime como argumento, frente al área científico-tecnológica que está en desacuerdo con esta afirmación.

#### 4.2. Incidencia de las actitudes y razones respecto al uso de Internet sobre las metodologías docentes

A continuación, se expondrán los resultados de los análisis cruzados entre las dimensiones de metodologías docentes desarrolladas en clase con los recursos asociados a Internet, actitudes sobre el uso y razones para la utilización. Los datos que se exponen más abajo pretenden estudiar con mayor detalle la relación entre las actitudes y creencias de los profesores del estudio y sus prácticas metodológicas en las aulas.

En primer lugar en la tabla 4 aparecen los resultados de las correlaciones entre la dimensión metodológica (para qué tareas docentes se utilizan los recur-

sos de Internet) y las actitudes que los profesores mantienen. Los resultados no ofrecen dudas: prácticamente todas las correlaciones son significativas al 0,01. Los índices tienen un signo negativo cuando la formulación del ítem de actitudes se hace en ese sentido, lo cual quiere decir que

las actitudes negativas correlacionan con la no utilización de Internet para tareas docentes, mientras que las positivas lo hacen con la aplicación de dichas tareas en las prácticas del profesor. Las correlaciones muestran un signo positivo cuando la formulación de los ítems coincide en el sentido positivo, lo cual corrobora la tendencia que acabamos de explicar: actitudes positivas hacia Internet se asocian a la aplicación de los recursos de la Red en las tareas docentes y viceversa. Este patrón general se matiza, comprobando que la actitud es la que marca la metodología a seguir con Internet en el aula, tanto para las que tienen que ver con la presentación y manejo de información, donde se

**Tabla 4: Correlaciones: Rho de Spearman: Metodología-Actitudes**

|                                                                                                                 | 1       | 2       | 3       | 4       | 5      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------|---------|---------|--------|
| <b>USOS INFORMATIVOS</b>                                                                                        |         |         |         |         |        |
| - Acceder a fuentes de información rápidas y directas                                                           | -,245** | -,246** | -,258** | -,145** | ,345** |
| - Fomentar las habilidades para el manejo y la valoración de la información                                     | -,189** | -,284   | -,260** | -,240** | ,370** |
| - Aplicar al aprendizaje académico habilidades que los alumnos han adquirido en contextos externos a la escuela | -,151** | -,246** | -,252** | -,222** | ,359** |
| - Indicar a los alumnos una fuente de información para el trabajo que realizan en casa                          | -,178** | -,209** | -,224** | -,156** | ,330** |
| - Estimular a los alumnos para trabajar de forma autónoma                                                       | -,210** | -,257** | -,263** | -,212** | ,376** |
| <b>PRESENTAR INFORMACIÓN</b>                                                                                    |         |         |         |         |        |
| - Ilustrar o apoyar aspectos concretos de mis explicaciones en clase                                            | -,211** | -,262** | -,278** | -,207** | ,339** |
| <b>COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN</b>                                                                              |         |         |         |         |        |
| - Crear foros de opinión sobre acontecimientos actuales durante el desarrollo de los temas                      | -,022   | -,125** | -,096** | -,152** | ,196** |
| - Desarrollar proyectos de trabajo conjunto con centros asociados a través de la Red                            | -,002   | -,079** | -,072** | -,122** | ,169** |
| <b>TAREAS INDIVIDUALES</b>                                                                                      |         |         |         |         |        |
| - Permitir disponer de materiales y recursos para actividades de profundización                                 | -,176** | -,218** | -,247** | -,188** | ,348** |
| - Permitir disponer de materiales y recursos para actividades de refuerzo                                       | -,153** | -,220** | -,197** | -,186** | ,351** |

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) \* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral): 1) Creo que Internet no tiene mucho que ofrecer a la enseñanza; 2) Internet podría ser útil para la enseñanza pero se ha exagerado su importancia; 3) Aunque tiene posibilidades, aún está por ver si Internet traerá consigo beneficios para la enseñanza; 4) Internet ofrece importantes posibilidades, pero desde el punto de vista del tiempo del profesor hay otras prioridades; 5) Internet ofrece importantes posibilidades. Hoy día resulta imprescindible para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

encuentran los mayores efectos significativos ( $p=.376$ ), como para las metodologías comunicativas y colaborativas, donde se encuentran los menores efectos significativos ( $p=.169$ ).

En segundo lugar, en la tabla 5 se recogen los resultados correlacionales obtenidos del análisis de las razones que los profesores sostienen en relación con las metodologías educativas para las que usan Internet. Se puede afirmar que los argumentos con más peso para explicar la utilización o no de la Red para las tareas docentes tienen que ver con la percepción que el profesor tiene de su experiencia, su preparación, de la utilidad de Internet para sus clases y de lo que establece la normativa vigente. De esta forma las correlaciones entre estos ítems que acabamos de nombrar son todas significativas al 0,01 y de orden negativo. Por tanto, los profesores que se perciben con falta de experiencia o falta de preparación son los que menos usan Internet para tareas docentes. Asimismo, los que consideran que el recurso de Internet no es útil para sus clases tampoco lo introducen en su trabajo. Y los que no están de acuerdo con que la principal razón para usar Internet en sus clases sea la normativa vigente, son los que más usan este soporte para tareas docentes. Por otra parte, la falta de recursos como obstáculo para usar Internet en clase correlaciona de manera significativa, prácticamente, con todas las tareas docentes, excepción hecha de las tareas de comunicación y colaboración, que tienen un carácter anecdótico en su aplicación. Pero este resultado en relación con el ítem de la falta de recursos, revela que los que más usan Internet para tareas docentes, son también los que más ponen de relieve la falta de recursos. De ahí que no sea la falta de recursos el elemento con más peso para explicar las razones de

| Tabla 5: Correlaciones: Rho de Spearman: Metodología-Razones del uso/no uso                                     |        |         |         |         |         |        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---------|---------|---------|---------|--------|
|                                                                                                                 | 1      | 2       | 3       | 4       | 5       | 6      |
| <b>USOS INFORMATIVOS</b>                                                                                        |        |         |         |         |         |        |
| - Acceder a fuentes de información rápidas y directas                                                           | ,135** | -,290** | -,299** | -,354** | -,201** | ,346** |
| - Fomentar las habilidades para el manejo y la valoración de la información                                     | ,070** | -,285** | -,287** | -,349** | -,155** | ,348** |
| - Aplicar al aprendizaje académico habilidades que los alumnos han adquirido en contextos externos a la escuela | ,053*  | -,258** | -,266** | -,335** | -,128** | ,319** |
| - Indicar a los alumnos una fuente de información para el trabajo que realizan en casa.                         | ,089** | -,226** | -,238** | -,298** | -,163** | ,298** |
| - Estimular a los alumnos para trabajar de forma autónoma                                                       | ,094** | -,263** | -,264** | -,364** | -,189** | ,359** |
| <b>PRESENTAR INFORMACIÓN</b>                                                                                    |        |         |         |         |         |        |
| - Ilustrar o apoyar aspectos concretos de mis explicaciones en clase                                            | ,074** | -,294** | -,281** | -,415** | -,195** | ,331** |
| <b>COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN</b>                                                                              |        |         |         |         |         |        |
| - Crear foros de opinión sobre acontecimientos actuales durante el desarrollo de los temas                      | ,022   | -,122** | -,125** | -,109** | -,022   | ,131** |
| - Desarrollar proyectos de trabajo conjunto con centros asociados a través de la Red                            | ,018   | -,080** | -,075** | -,088** | -,055*  | ,117** |
| <b>TAREAS INDIVIDUALES</b>                                                                                      |        |         |         |         |         |        |
| - Permitir disponer de materiales y recursos para actividades de profundización                                 | ,066** | -,254** | -,254** | -,338** | -,182** | ,314** |
| - Permitir disponer de materiales y recursos para actividades de refuerzo                                       | ,073** | -,233** | -,228** | -,315** | -,161** | ,271** |

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) \* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

1) El principal obstáculo para usar Internet en clase es la falta de recursos tecnológicos; 2) El principal obstáculo para usar Internet en clase es mi falta de experiencia; 3) El inconveniente principal para usarlo en mis clases es mi falta de preparación; 4) Considero que este recurso no es útil en mis clases; 5) La principal razón para usar Internet en mis clases es porque lo establece la normativa vigente; 6) Considero que es un recurso formativo para los alumnos.

uso o no uso final de Internet en el trabajo del profesor. Por último, una razón que explica de forma clara la utilización de Internet por parte de los profesores es entender que este recurso tiene un carácter formativo para los alumnos, como se puede comprobar en los índices de correlación que se ofrecen en la tabla 5.

#### 4.3. Repercusión de la formación recibida acerca de Internet sobre las actitudes y razones del uso

Finalmente en la tabla 6 se recogen los resultados correlacionales entre las actitudes y razones de los profesores y la formación recibida sobre Internet. Al analizar los resultados en estas dimensiones lo que nos resulta más destacado son dos elementos. En primer lugar, respecto de las actitudes, aunque en general ya señalábamos que los profesores parecen compartir actitudes positivas hacia Internet, aquéllos que han recibido formación durante la carrera o a lo largo de su desempeño profesional en los Centros de Formación e Innovación Educativa (CFIE) y otras instituciones, son los que significativamente muestran actitudes más positivas hacia el uso de la Red. En segundo lugar, son estos profesores que han recibido formación, del tipo que sea, los que se atribuyen un mayor grado de com-

petencia digital, puesto que son los que no argumentan que sea la falta de experiencia o de preparación el principal obstáculo para usar Internet en clase y en la mayor parte de los conceptos esta diferencia resulta significativa al n.c. 0,01. Sería muy interesante profundizar en estos datos con objeto de obtener una información más exhaustiva sobre el tipo de formación recibida en cuanto a contenidos y metodologías didácticas utilizadas, ya que parece tratarse de una formación que ha resultado efectiva.

## 5. Discusión

A la luz de los datos expuestos podemos afirmar que el perfil de creencias de los profesores de secundaria de nuestro estudio se asienta en dos elementos básicos: por un lado, el valor instructivo que le conceden a los recursos de Internet y, por otro lado, el conocimiento que sobre estos recursos se atribuyen los profesores. Respecto del primer elemento la edad se convierte en un factor diferenciador entre actitudes positivas y negativas, más vinculadas las negativas con edades superiores. En relación con el segundo elemento, el conocimiento de los recursos, la diferencia la marcan la edad y el sexo, con una menor atribución de competencia digital en las mujeres y en los grupos de más edad. Por último, la formación, en especial la inicial, pero también la impartida en los Centros de Formación e Innovación Educativa de manera particular, repercute positivamente en la valoración que los profesores hacen de su competencia digital.

Estos datos ratifican lo que otras investigaciones han demostrado, lo cual nos permite hacer hincapié en algunos aspectos con importantes consecuencias para las prácticas de aula.

En primer lugar, parece quedar claro que las acti-

**Tabla 6: Correlaciones: chi cuadrado: Actitudes-Razones/Formación**

|                                                                                                                          | 1       | 2       | 3      | 4       | 5       | 6       | 7       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------|--------|---------|---------|---------|---------|
| <b>ACTITUDES</b>                                                                                                         |         |         |        |         |         |         |         |
| 1) Creo que Internet no tiene mucho que ofrecer a la enseñanza.                                                          | 0,000** | 0,233   | 0,628  | 0,008** | 0,031*  | 0,001** | 0,131   |
| 2) Internet podría ser útil para la enseñanza pero se ha exagerado su importancia                                        | 0,005** | 0,004** | 0,545  | 0,760   | 0,035*  | 0,020*  | 0,019*  |
| 3) Aunque tiene posibilidades, aún está por ver si Internet traerá consigo beneficios para la enseñanza                  | 0,005** | 0,027*  | 0,644  | 0,001** | 0,162   | 0,264   | 0,010*  |
| 4) Internet ofrece importantes posibilidades, pero desde el punto de vista del tiempo del profesor hay otras prioridades | 0,019*  | 0,000** | 0,076  | 0,767   | 0,000** | 0,835   | 0,595   |
| 5) Internet ofrece importantes posibilidades. Hoy día resulta imprescindible para el proceso de enseñanza-aprendizaje    | 0,136   | 0,564   | 0,272  | 0,044*  | 0,033*  | 0,174   | 0,123   |
| <b>RAZONES</b>                                                                                                           |         |         |        |         |         |         |         |
| 1) El principal obstáculo para usar Internet en clase es la falta de recursos tecnológicos                               | 0,009** | 0,679   | 0,612  | 0,758   | 0,358   | 0,821   | 0,897   |
| 2) El principal obstáculo para usar Internet en clase es mi falta de experiencia                                         | 0,000** | 0,000** | 0,160  | 0,009** | 0,028*  | 0,004** | 0,000** |
| 3) El inconveniente principal para usarlo en mis clases es mi falta de preparación                                       | 0,000** | 0,005** | 0,173  | 0,000** | 0,059   | 0,000** | 0,000** |
| 4) Considero que este recurso no es útil en mis clases                                                                   | 0,000** | 0,086   | 0,017* | 0,008** | 0,015*  | 0,026*  | 0,227   |
| 5) La principal razón para usar Internet en mis clases es porque lo establece la normativa vigente.                      | 0,047*  | 0,835   | 0,531  | 0,042*  | 0,581   | 0,999   | 0,295   |
| 6) Considero que es un recurso formativo para los alumnos                                                                | 0,001** | 0,203   | 0,034* | 0,018*  | 0,012*  | 0,030*  | 0,409   |

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 \* La correlación es significativa al nivel 0,05

1) Formación inicial: durante la carrera, 2) Formación inicial: máster de especialización; 3) Formación inicial: cursos; 4) Formación continua: cursos del C.F.I.E.; 5) Formación continua: máster de especialización; 6) Formación continua: Academias. 7) Autoaprendizaje.

tudes ejercen bastante influencia en la introducción de los recursos de Internet en las prácticas de aula. Aunque las actitudes sean en general positivas, aquellos docentes que consideran que estos recursos no tienen valor instructivo, no los incorporan a sus prácticas y esta relación resulta significativa sobre todo en los grupos de mayor edad, como también se pone de manifiesto en el trabajo de Paraskeva y otros (2007). Pero además de la actitud, la creencia de los profesores en su competencia digital parece explicar también la probabilidad de que utilicen los recursos de la Red en sus prácticas docentes. Y en este caso, las diferencias se deben no solo a la edad, sino también al sexo de los docentes. Sin embargo, aunque el papel de las creencias sobre la atribución de la propia competencia parece ser determinante en la adopción de los recursos, la formación recibida sobre Internet resulta efectiva para mejorar la percepción de tal competencia digital.

En segundo lugar, estos resultados demuestran que resulta ineludible introducir el tema de las creencias y actitudes dentro de la agenda de investigación sobre incorporación de las TIC a las prácticas docentes y, en particular, de Internet como recurso didáctico. Sería preciso estudiar en profundidad cuáles son las creencias que explican de forma específica la adopción o no de estas innovaciones, cómo se conforman

y qué elementos las definen. Además de analizar la formación recibida sobre Internet, contenidos, enfoques instructivos, puesto que es una razón que explica el cambio en la percepción de la competencia profesional en relación con estos recursos. Por último, resulta importante desarrollar líneas de investigación que conecten concepciones pedagógicas de los profesores y creencias sobre TIC en general e Internet en particular, por la vinculación que parece existir entre ambos factores, sin perder de vista cómo todo ello se verifica en los contextos prácticos donde realmente se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### Apoyos

Esta investigación ha sido realizada gracias a los fondos del proyecto SA060A06 de la Junta de Castilla y León.

### Referencias

- AGUADED, J.I. & TIRADO, R. (2008). Los centros TIC y sus repercusiones didácticas en primaria y secundaria en Andalucía. *Educar*, 41; 61-90.
- CALDERHEAD, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In BERLINER, D. & CALFEE, R. (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan; 709-725.
- CHAN, K.-W. & ELLIOTT, R.G. (2004). Relational Analysis of Personal Epistemology and Conceptions about Teaching and Learning. *Teacher and Teaching Education*, 20 (2004); 817-831.
- ERTMER, P.A. (2005). Teacher Pedagogical Beliefs. The Final Frontier in our Quest for Technology Integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4); 25-39.
- FANG, Z. (1996). A Review of Research and Teacher Beliefs and Practices. *Educational Research*, 38 (1); 47-65.
- FROUFE, S. (2000). Análisis crítico de las actitudes bloqueadoras de la comunicación humana. *Comunicar*, 14; 97-102.
- GROVES, M. & ZEMEL, P. (2000). Instructional Technology Adoption in Higher Education: an Action Research Case Study. *International Journal of Instructional Media*, 27 (1); 57-65.
- HINOJO, J. & FERNÁNDEZ, F. (2002). Diseño de escala de actitudes para la formación del profesorado en tecnologías. *Comunicar*, 19; 120-125.
- KAGAN, D.M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1); 65-90.
- LAWLESS, K. & PELLEGRINO, J. (2007). Professional Development in Integrating Technology into Teaching and Learning: Knowns, Unknowns, and Ways to Pursue Better Questions and Answers. *Review of Educational Research*, 77; 575-614.
- LUMPE, A.T.; HANEY, J.J. & CZERNIAK, C.M. (2000). Assessing Teachers' Beliefs about Their Science Teaching Context. *Journal of Research in Science Teaching*, 37; 275-292.
- MCGRAIL, E. (2005). Teachers, Technology and Change: English Teachers' Perspectives. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13; 5-24.
- KOEHLER, M.J. & MISHRA, P. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108; 1.017-1.054.
- MOMINÓ, J.M.; SIGALES, C. & MENESES, J. (2008). *L'escola a la societat xarxa: Internet a l'Educació Primària i Secundària*. Barcelona: Ariel y UOC.
- MUELLER, J.; WOOD, E.; WILLOUGHBY, T.; ROSS, C. & SPECHT, J. (2008). Identifying Discriminating Variables between Teachers who Fully Integrate Computers and Teachers with Limited Integration. *Computers & Education* (doi: 10.1016/j.compedu.2008.02.003) (01-07-2011).
- NESPOR, J. (1987). The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19; 317-328.
- PAJARES, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy C Construct. *Review of Educational Research*, 62; 307-332.
- PARASKEVA, F. & AL. (2007). Individual Characteristics and Computer Self-efficacy. *Computers & Education* (doi: 10.1016/j.compedu.2006.10.006) (01-07-2011).
- POZO, J.I. (2000). Concepciones de aprendizaje y cambio educativo. *Revista Ensayos y Experiencias*, 33; 4-13.
- POZO, Y. & RODRIGO, M.J. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4); 3-22.
- PUTNAM, R. & BORKO, H. (1997). Teacher Learning: Implications of New Views of Cognition. In BIDDLE, B.; GOOD, T. & GOODSON, I. (Eds.). *The International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer; 1.223-1.296.
- WOZNEY, L.; VENKATESH, V. & ABRAMI, P.C. (2006). Implementing Computer Technologies: Teachers' Perceptions and Practices. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14; 120-173.



● Luis Martínez, Juan Monserrat y Victoria Tur  
Alicante (España)

Recibido: 12-07-2011 / Revisado: 10-08-2011  
Aceptado: 14-11-2011 / Publicado: 01-03-2012

<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-07>

# El color en spots infantiles: Prevalencia cromática y relación con el logotipo de marca

Color in Child Spots: Chromatic Prevalence and Relation with the Brand Logo

## RESUMEN

El color es un elemento básico para la eficacia y la eficiencia comunicativa. Se realiza un análisis de contenido de los elementos de color en los spots dirigidos a niños emitidos en la cadena temática infantil Disney Channel, líder de audiencia de la televisión en abierto según Kantar Media, durante el mes de noviembre de 2009 en España. La selección de la muestra de conveniencia agrupó a los anunciantes considerados por Infoadex dentro del sector «deportes y tiempo libre» que comprende los productos y servicios tradicionalmente considerados infantiles, como juguetes y parques de ocio, además de la autopromoción de otras cadenas de televisión. El análisis cuantifica la prevalencia del uso del color en los anuncios televisivos dirigidos a la infancia y concluye que las marcas gestionan el color de forma muy diferenciada. Por otro lado, se estudia la relación entre la prevalencia cromática en el spot y en el logotipo del mismo anunciante. En este sentido, se comprueba un alto porcentaje de incoherencia en la prevalencia cromática en ambos formatos. La mayoría de los anunciantes del mercado infantil prefieren utilizar el color para provocar el contraste y resaltar el producto, sus características o bondades en detrimento de la coherencia en la imagen corporativa de la marca. El estudio realizado pone de manifiesto cierta arbitrariedad en la toma de decisiones sobre el color.

## ABSTRACT

Color is a crucial element in achieving effective and efficient communication. This article presents an analysis of the color elements used in TV ads aimed at children broadcast during November 2009 in Spain by the Disney Channel children's network which, according to Kantar Media, is the audience leader in open-to-air television programming. The convenience sample included the group of advertisers that Infoadex classifies as part of the «sports and leisure» sector, which includes products and services traditionally aimed at children, such as toys and leisure parks, as well as self-promotion ads for other television networks. The analysis quantifies the use of color in ads aimed at children and concludes that brands use color in very different ways. This study also examines the relationship between the color combinations chosen by advertisers in their ads and logos, confirming that the use of color combinations in ads and logos is arbitrary. Most advertisers who target children prefer to apply a range of colors to create contrast and highlight the product and its features and benefits, instead of strengthening the brand's corporate image. The study highlights the randomness in decision-making on the use of color.

## PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Publicidad televisiva, público infantil, anuncios, consumidor, creatividad, televisión comercial, spot, color.  
Television advertising, children's audience, commercials, consumer, creativity, commercial television, spot, color.

- ◆ Dr. Luis Enrique Martínez-Martínez es Profesor Titular de Escuela Universitaria del Dpto. de Óptica, Farmacología y Anatomía de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Alicante (España) ([enrique.martinez@ua.es](mailto:enrique.martinez@ua.es)).
- ◆ Dr. Juan Monserrat-Gauchi es Profesor Colaborador Doctor del Dpto. de Comunicación y Psicología Social de la Facultad de Ciencias Económicas Universidad de Alicante (España) ([juan.monserrat@ua.es](mailto:juan.monserrat@ua.es)).
- ◆ Dra. Victoria Tur-Viñes es Profesora Titular de Universidad del Dpto. de Comunicación y Psicología Social de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Alicante (España) ([victoria.tur@ua.es](mailto:victoria.tur@ua.es)).



## 1. Introducción

La publicidad mueve cifras multimillonarias en las principales economías mundiales y por ello es un fenómeno abordado desde numerosas perspectivas. En esta investigación se pretende elaborar un estudio descriptivo del color en los comerciales de televisión dirigidos al público infantil. Para ello, es necesario poner en relación los tres elementos que confluyen en el objeto de estudio: la comunicación publicitaria en televisión, el público infantil y el color.

La televisión sigue siendo uno de los medios más relevante en la dieta mediática de la infancia española. Según el estudio de la Fundació Audiències de la Comunicació i la Cultura citado por Crescenzi (2010) el medio de comunicación más utilizado en el tiempo de ocio infantil es la televisión, a la que dedican una media de 2,4 horas diarias. Toscano (2005) precisa que el consumo de televisión se eleva a 3,7 horas los fines de semana. Los niveles de consumo televisivo explicarían el volumen de inversión publicitaria que alcanzó la cifra de 2.368,2 millones de euros<sup>1</sup> en 2009, en España. Fuera de nuestras fronteras, los niños de Estados Unidos ven más de 40.000 anuncios al año (Aysen & Kay, 2010).

## 2. Estado de la cuestión: hipótesis y objetivos de la investigación

Existen diferentes escuelas que han abordado la complejidad del color. La física estudia la naturaleza de la luz y del color, su ordenación, la visión y las capacidades cromáticas de la población infantil, sus defectos o patologías cromáticas (Julio & al., 1995). Otros acometen su estudio desde el punto de vista de la recepción de la señal por el ojo humano y, en este caso, también la percepción del color. En el estudio de la recepción de la señal es donde se encuentran puntos de interés comunes entre la física y la comunicación publicitaria, que debería ser óptima y coherente con los aspectos fisiológicos. Otros investigadores abordan el estudio del color desde el punto de vista de las sensaciones que éste produce. La psicología elabora varias teorías que asocian determinados colores con sensaciones que se producen en el cerebro humano al percibir el color.

Por otro lado, avanzar en la definición del niño como destinatario de anuncios supone hacer referencia a una serie de cuestiones que la ciencia psicológica explica y que lo definen de manera clara como un sujeto en formación. Cualquier intento de comunicar de manera persuasiva debe estudiar las características psicológicas del niño y sus reacciones frente al mensaje recibido. No obstante, éste no ha sido el enfoque prio-

ritario de esta investigación. La perspectiva escogida contempla el color del producto y sus atributos como un elemento del beneficio en el que se apoya la acción persuasiva, siguiendo a Bringué (2001).

Por último, cabría comentar las relaciones establecidas entre el color y la comunicación. La aparición del color en la televisión de la década de los setenta promovió el estudio del mismo en la publicidad y además, reforzó las elevadas propiedades que ya tenía la imagen en movimiento. De este modo aportó un grado mayor de veracidad y poder informativo volviendo la imagen más atractiva y acentuando su potencial expresivo. El estudio del color como elemento comunicacional, en cuanto a su aceptación o rechazo entre los jóvenes, fue abordado por Del Olmo Barbero (2006: 112-116) concluyendo en su estudio que los colores más aceptados según las 130 encuestas realizadas en jóvenes entre 18 y 30 años residentes en la provincia de Madrid, fueron el azul, el rojo y el negro y los menos aceptados fueron el marrón, el amarillo, el gris oscuro y el rosa. Cabe destacar la ausencia de mención del color verde en las conclusiones como color más aceptado, ya que en los resultados de la encuesta se hace referencia al mismo entre los colores preferidos situándolo en quinto lugar.

Podemos observar que el color, como elemento significativo del discurso publicitario, adquiere un protagonismo interesante para ser investigado desde diferentes áreas y disciplinas. Degrado (2005: 1-9) indica que la publicidad se introduce en nuestras vidas, entre otros, por medio del color. Si con la forma se logra el primer impacto, el color es fundamental para afianzar la atención y actuar sobre la capacidad emocional del individuo.

El color define y señala el producto, lo resalta y proporciona información sobre sus características y bondades. También se utiliza el color como prolongación de los tonos presentes en el producto o como extensión de la imagen corporativa del anunciante. No obstante, siguiendo a Nó (1996: 13) definimos el color mediante la percepción que de él tenemos; sin ésta, no se reduce más que a longitudes de onda rechazadas por diferentes materiales.

Por otro lado, Del Olmo (2006: 112-116) apunta que el color es un sistema de codificación excelente. Bien utilizado, contagia sensaciones emocionales y permite generar relaciones de adhesión y fidelidad a la marca. El color utilizado en la comunicación publicitaria responde a una doble finalidad. Por un lado, posee una función fática de impacto visual con colores agresivos, fuertes contrastes, reducción o reserva del color, con armonía, visualidad y legibilidad. Además, puede

cumplir una función significativa, ya que los colores funcionan como lenguaje simbólico, cultural, térmico, temperamental, sexual, ideológico, elegante, y todas las aplicaciones del tipo prosopopeya.

No podemos olvidar que el mensaje publicitario incorpora el conjunto de ideas que el anunciante desea hacer llegar a un público definido con anterioridad para alcanzar los objetivos establecidos. El mensaje publicitario debe guardar coherencia con el contenido de la estrategia de comunicación del anunciante y, en consecuencia, los procesos creativos previos deben tener en cuenta los aspectos cromáticos en los documentos de trabajo como el «story board» o el «animatic». En el conjunto de variables que hay que valorar a la hora de planificar una acción comunicativa de publicidad, no podemos olvidar la existencia de una imagen e identidad corporativa del anunciante, en la que los colores juegan un papel verdaderamente importante.

En el mensaje publicitario hay que tener en cuenta las características que serán indispensables para el éxito comunicativo. Según León (1996), el color se encuentra en el primer lugar de la lista de elementos del mensaje para conseguir el éxito en la comunicación.

Otros investigadores demuestran cómo la posición del anuncio dentro de la secuencia, su duración o la repetición de la marca influyen altamente en el recuerdo, pero a su vez verifican cómo los factores relativos al color, contextualización o música tienen una fuerte influencia en el recuerdo de la marca (Sáiz & al., 1999: 891-900). En efecto, hay más porcentaje de recuerdo cuando el producto se presenta en un contexto realista, cuando la música es atractiva o cuando los colores son vivos.

El color en su función comunicativa debe ejercer, según Tena Parera (2005: 151-159), las funciones de llamar la atención, mantenerla, transmitir información y emociones. Además, debe reunir unas cualidades en cuanto a su estructuración: mantener equilibrio, mostrar los elementos dominantes y regresivos y establecer una jerarquía ordenada y compleja. Jiménez (2006) demuestra que los niños son extremadamente sensibles a estímulos como la música, el color, los persona-

jes animados o las imágenes en las cuales se pone de manifiesto el éxito social del niño a través del consumo del producto. Los colores vivos junto con cambios de acción rápidos en la escena inducen al consumo, provocando en el receptor del mensaje la necesidad de comprar los productos ofrecidos, despertando los mecanismos de la persuasión, seducción y el convencimiento (Hierro Rincón, 2006: 63).

La infancia tiene unas características fisiológicas, psicológicas y sociológicas especiales. Se trata de un «target» muy dinámico y en constante evolución. La

**El mensaje publicitario debe guardar coherencia con el contenido de la estrategia de comunicación del anunciante y, en consecuencia, los procesos creativos previos deben tener en cuenta los aspectos cromáticos en los documentos de trabajo como el «story board» o el «animatic». En el conjunto de variables que hay que valorar a la hora de planificar una acción comunicativa de publicidad, no podemos olvidar la existencia de una imagen e identidad corporativa del anunciante, en la que los colores juegan un papel verdaderamente importante.**

corta permanencia de los niños en su grupo de edad, unido a las diferentes formas de comportamiento, a los cambios de valores, normas y estilos de crianza, tienen como resultado generaciones diferentes de niños con deseos, gustos y necesidades que evolucionan a medida que crecen y maduran, y que también se ven afectados por los cambios y las innovaciones continuas que se producen en el ámbito tecnológico (Tur & Ramos, 2008: 169-170). Otros estudios sobre el color en publicidad son los desarrollados por Pitchford y Mullen (2001) quienes evidencian la dificultad de estudiar las representaciones que sugiere el color en los niños. También se han analizado los efectos del color dominante de la publicidad impresa en las emociones de sujetos adultos y la actitud que se genera frente al anuncio (Lichtle, 2007). La relación entre los niveles elevados de cromatismo y la actitud frente al anuncio (nivel de activación suscitado y preferencia) es abordada por Gorn y otros (1997).

Uno de los escasos estudios sobre el color y la comunicación publicitaria en España ha sido realizado por López y Monserrat (2009) y demuestra que la utilización de la identidad corporativa y, en concreto, del color es intencionada y está supeditada a las estrategias de comunicación corporativa definidas por la empresa de franquicia del sector de la restauración de comida rápida. Los autores relacionan los significados culturales que se asocian a los colores.

En una investigación sobre la generación de impacto en la publicidad exterior, se llega a definir el concepto de «Neuromarketing Visual» como una ciencia que se vale de herramientas para descubrir cómo reaccionan ciertas partes del cerebro frente a un estímulo publicitario, con la intención de poder llegar a predecir la conducta del consumidor y formular estrategias de impacto más eficaces; potenciando el efecto de contenidos visuales al mezclar colores, percepciones visuales, impacto de tamaños y perspectivas (Vera, 2010: 155-174). En este sentido y como pasos previos a un posterior análisis que propicie una coherente toma de decisiones, es prioritario cuantificar e inventariar de manera objetiva el uso del color en las comunicaciones publicitarias. Éste es el fin último de nuestro planteamiento.

En la presente investigación se plantean tres hipótesis: 1) Cada anunciante usa una gama cromática de forma preferente; 2) Existen prevalencias cromáticas dominantes en la publicidad infantil; 3) El uso del color en las comunicaciones publicitarias en televisión se corresponde con las gamas cromáticas principales en el logotipo de la marca. El objetivo que se ha planteado en esta investigación es el siguiente: realizar una medición objetiva del color que permita describir su uso en los audiovisuales publicitarios dirigidos a niños y compararla con la práctica del color en el logotipo de cada anunciante.

### 3. Material y métodos

Para acometer la presente investigación se utilizaron diferentes técnicas. Se llevó a cabo una primera etapa de observación documental para la construcción del marco teórico y posteriormente se recurrió al análisis de contenido de una muestra de spots de televisión. Por último, se procesaron y analizaron los datos obtenidos.

Respecto a la observación documental, se realizaron búsquedas en fuentes bibliográficas primarias, secundarias y hemerográficas para la comprensión del estado de la cuestión y la definición de las variables de comunicación significativas con respecto al uso de color en comerciales de televisión en España.

Tras un primer visionado de los spots seleccionados, se consideró conveniente elaborar una instantánea cada cinco segundos. Esto es, se seleccionó un «frame» dentro del segundo cero, cinco, diez, quince y veinte. Con lo cual se analizan cinco momentos de los 20 segundos que dura cada spot seleccionado. Una vez realizada esta tarea, se procedió a localizar el sistema de medida de color más adecuado. Se analizaron diferentes programas de edición de vídeo como «Final Cut Pro» y observamos que si bien mostraba un mapa de color, no cuantificaba cada uno de ellos por separado, solo proporcionaba una visión de conjunto y dinámica de valores en histograma.

El programa «Matlab» ha sido utilizado como sistema validado en investigaciones de visión artificial y procesamiento de imagen. Su objetivo es segmentar automáticamente las regiones correspondientes a cada color en imágenes en blanco y negro, dando como resultado una imagen en la cual se etiquetan las regiones de un color o de otro color con el tanto por ciento que aparece de cada uno de ellos. Este programa fue la herramienta elegida para realizar la medida objetiva del color en los audiovisuales.

Para llevar a cabo el proyecto ha sido necesario crear, en primer lugar, una base de datos de imágenes a color con la que entrenar, testar y validar el sistema creado para la detección de colores diferentes. Esta base de datos consta de imágenes originales y escogidas de cada spot analizado. Estas piezas han sido seleccionadas con el programa «MPEG Streamclip»<sup>2</sup> y capturadas con el programa denominado «Instantánea»<sup>3</sup>.

Una vez recopilada la base de datos de imágenes a color, se empezaron a implementar en la herramienta «Matlab»<sup>4</sup> sencillos algoritmos de detección de cada color. La confección de los distintos algoritmos se ha basado en diferentes espacios de color RGB. Así, se definió cada color a analizar por medio de una horquilla de parámetros que englobaban las diferentes variantes tonales de cada color.

Se elaboró una primera programación del sistema y se ejecutaron las pruebas suficientes para que, una vez ajustado, el sistema proporcionara los resultados con calidad, eficacia y eficiencia. En los spots seleccionados, se desarrolló un inventario de elementos de color predominantes. En efecto, la variable que define el concepto predominante se obtiene del resultado alcanzado para cada color definido y acotado por los investigadores, aplicado en cada caso a la programación realizada en la plataforma «Matlab». Se precisó una variable de cada color para efectuar el inventario en cada espacio temporal seleccionado.

Posteriormente se efectuó la programación necesaria para que la aplicación proporcionara los valores en porcentaje de presencia de cada color y una imagen demostrativa de cada análisis y, además, aportara las imágenes en blanco y negro que indican gráficamente el color analizado.

El tratamiento de datos contempló todas las imágenes seleccionadas en los spots formalizando un «ranking» de los diez primeros, para el uso de cada color y en los espacios temporales dentro de los 0, 5, 10, 15 y 20 segundos.

### 3.1. Diseño de la muestra de estudio

La selección de la muestra de conveniencia agrupó a todos los anunciantes considerados por Infoadex dentro del sector «deportes y tiempo libre» que comprende 15 anunciantes de productos y servicios tradicionalmente considerados infantiles, como juguetes, centros de distribución de productos infantiles y parques de ocio, además de la autopromoción de otras cadenas de televisión. El total de anuncios analizados es de 184. Se ha elegido la cadena temática infantil Disney Channel porque Kantar Media la identificaba como líder de audiencia de la televisión en abierto durante el mes de noviembre de 2009 en España. El mes



Tabla 1: Audiencia de los canales temáticos, según el Estudio General de Medios.

de noviembre es un mes de gran inversión publicitaria en el sector infantil porque está próximo a la campaña navideña. En la tabla 1 que se muestra sobre estas líneas (datos EGM, resto de canales temáticos), podemos observar la posición de privilegio que ocupa el canal Disney Channel con respecto a los demás canales temáticos para público infantil<sup>5</sup>.

### 4. Resultados

Se han tratado más de 5.500 elementos entre datos e imágenes, 184 anuncios audiovisuales divididos en 5 espacios temporales y en cada uno de estos espacios se ha examinado la utilización de seis colores. Las imágenes analizadas corresponden a los instantes o espacios temporales correspondientes dentro de los segundos 0, 5, 10, 15 y 20 respectivamente y por orden.

En primer lugar, se aportan datos sobre la prevalencia de un determinado color en cada anunciante y en el total de spots analizados. A continuación, se procede a analizar la composición cromática del logotipo de cada anunciante, comparándolo con el uso de los colores en sus spots televisivos. Así, el anunciante que más usa el color rojo en sus comerciales es Cuatro (98%). Le siguen Bizak y Famosa que superan ligeramente el 80%. Por último, Bandai y Giro superan levemente el 60%.

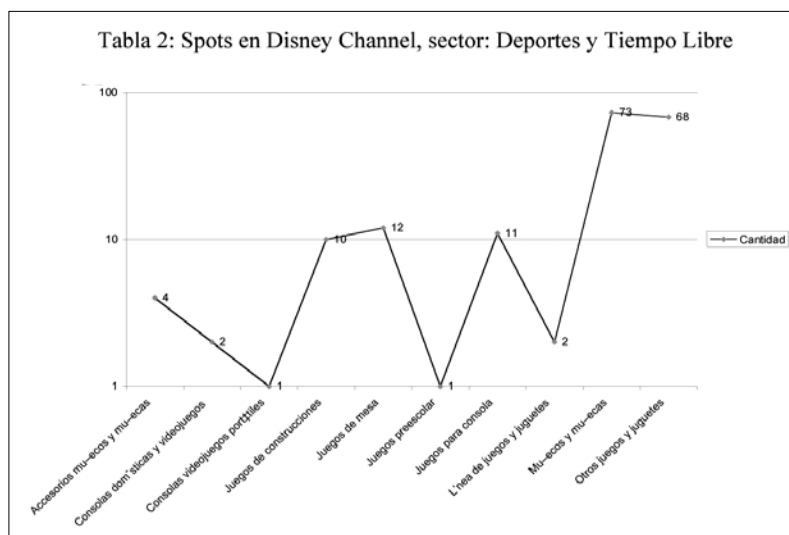


Tabla 2: Spots en Disney Channel, sector: Deportes y tiempo libre.

Respecto a la utilización del verde en los comerciales de televisión, destaca Giochi Preziosi, con un porcentaje cercano al 70%. Le siguen IMC y Mega Bloks (65%-60%). Por último, los anunciantes Playmobil, Cefa Toys y Bizak destacan por la utilización del verde en porcentajes entre el 50 y 60%.

El color azul es utilizado en mayor medida por IMC en un porcentaje entorno al 78%, seguido por Bandai con un 61% y Bizak que utiliza el azul en diferentes porcentajes que oscilan entre un 60% y un 52% según el spot analizado de cada uno de sus productos.

La utilización del color amarillo se da en gran medida en el anunciante Giro, con una presencia del 76%, seguido muy de cerca por Mattel con un 74%. En porcentajes que oscilan entre un 60 y un 70% se encuentran anunciantes como Bizak y Simba. Por último, Famosa y Zapf Creation utilizan el color amarillo en porcentajes que oscilan entre el 50 y 60%.

En cuanto al uso del color negro, Hasbro lo posiciona el primero en porcentaje de uso, con un 97%. Otro anunciante que destaca por su utilización del negro en sus spots es Playmobil con un porcentaje del 94%, seguido muy de cerca por Bandai (92%) y Cefa Toys (90%). Giochi Preziosi, con un 86% de uso.

El color blanco es utilizado por Nintendo DS en un 97%, seguido por Simba con un 90%; El Corte Inglés y Playmobil lo utilizan en porcentajes entre el 88 y el 90%. Otros anunciantes que destacan por la utilización del blanco en sus spots son Bandai y My Little Pony entre el 86 y el 88%.

Si se realiza una comparativa entre el uso de los colores descritos en los spots de televisión y la presencia de esos mismos colores en los logotipos de los anunciantes, se obtienen algunos datos que merecen ser destacados.

En primer lugar, Bandai posee un logotipo formado por letras blancas sobre fondo rojo, pero en la utilización del rojo en sus spots aparece en séptimo lugar respecto al resto de anunciantes analizados, con un porcentaje ligeramente superior al 60%. Respecto al blanco, también presente en su logotipo, Bandai aparece en octavo lugar con un 87% de uso.

El logotipo de Bizak también posee las letras blancas sobre un fondo rojo ovalado. Bizak ocupa el quinto puesto en el ranking de anunciantes que más utilizan el rojo y no tiene presencia en el uso del color blanco.

Cefa Toys posee un logotipo con presencia de diferentes colores, como: verde, rojo, azul, blanco y amarillo es con diferencia el anunciante que utiliza más colores en su logo. Sin embargo, destaca por la utilización del negro en sus spots, un color que no tiene presencia en su logotipo.

Las dos versiones del logotipo de Cuatro se centran en el uso del rojo sobre blanco en uno de los casos, o del blanco sobre fondo rojo en la otra versión. Destaca el primero en utilización del color rojo en sus spots.

Famosa tiene un logotipo con la tipografía en azul sobre un fondo blanco. En cambio, en el análisis de los spots llevado a cabo no lidera el uso de azul o blanco, únicamente destaca con el uso del color rojo en un 80%. Giro, Toys and Games posee en su logotipo los colores azul y rojo sobre fondo blanco; sin embargo, destaca por el uso del amarillo en sus spots (74%).

El logotipo de Giochi Preziosi tiene una predominancia clara del color verde, con utilización de blanco y de negro en menor medida. Destaca por ser el anunciante que más utiliza el verde (78%) y tiene una presencia del 86% en el uso del color negro. Hasbro, al igual que Giochi Preziosi, destaca por la presencia del verde en su logotipo, en cambio, los resultados del análisis realizado lo confirman como líder en el uso del color negro con un 97%.

El Corte Inglés utiliza el blanco sobre fondo verde, en cambio, tras el estudio realizado, destaca por ser el cuarto anunciante en la utilización del color blanco (89%). El anunciante Simba posee un logo con letras en rojo y con elementos en blanco y verde. Sin embargo, en sus spots destaca por el uso del color blanco (90%) y el amarillo (59%). Los mismos colores, blanco, rojo y verde aparecen en el logotipo del anunciante IMC. En cambio, en sus spots destaca por el uso del azul (78%) y del verde con un 67%.

Mega Bloks posee un logo con letras en rojo, ribeteadas en blanco sobre fondo azul. En cambio, este anunciante destaca por el uso del color verde en sus spots, ocupando el quinto lugar entre el resto de anunciantes. My Little Pony tiene dos versiones en su logo, en ambas utiliza un 67,5% de color blanco y un 32,3% de rojo. Por el contrario, aparece en noveno lugar en el uso de blanco en los spots y casi siempre como color de fondo. Nintendo DS utiliza el blanco en su logotipo con un 94% y el negro en la tipografía del mismo en un 4,7%, respecto al uso de estos colores en los spots se posiciona como el primer anunciante en el uso del color blanco con un 97%. Playmobil posee un logo formado por los colores blanco (con un 89,6%) y azul (10,4%). En cambio, en los comerciales televisivos destaca por el uso del color negro en segundo lugar con un porcentaje cercano al 94%. Simba (MB y SMB) utiliza el blanco en su logotipo con un 82% y el rojo en un 11,7%. Según los resultados de la presente investigación, es el tercer anunciante que más usa el blanco, en un 89%.

Educa, ActiVision, Lego, Meccano, Fisher Price, Parker, Planet 51, Rescue Pals o Zapf Creation son anunciantes que no tienen un comportamiento destacable respecto al uso del color en sus spots. Al realizar la comparativa con el resto de anunciantes, no destacan por la predominancia de ninguno de los colores analizados.

Respecto a sus logotipos, Educa posee presencia de negro, rojo, amarillo y blanco. Por su parte, ActiVision posee un logo de letras en negro sobre fondo blanco. Lego utiliza los colores rojo, blanco y negro en su logo. Meccano utiliza el rojo para su letra sobre fondo blanco. Fisher Price posee un logo con letras blancas sobre fondo rojo y no destaca en la utilización de estos dos colores en sus spots. El anunciante Parker destaca por blanco y negro en el uso de su logo, pero no en los comerciales. Planet 51 utiliza el blanco (63%) y el verde (23,4%) en su logotipo, pero no destaca por la predominancia de estos dos colores en sus spots. El logotipo de Rescue Pals utiliza el blanco como color de fondo, el amarillo, verde y negro, sin

destacar por el uso de ninguno de estos colores en sus spots. El logo de Zapf creation está compuesto por el color blanco en un 98,9% y el color rojo en un 1,9%; en cambio, este anunciante no destaca por el uso de ninguno de estos dos colores en sus spots televisivos.

Si contemplamos la predominancia de los colores en el total de spots analizados, podemos identificar los siguientes porcentajes prevalecientes: negro 22,71%, verde 20,72%, blanco 16,75%, rojo 14,55%, amarillo 11,54% y el azul 8,82%.

A continuación, se ofrecen de forma sinóptica los resultados de la presente investigación mediante la tabla 3 que compila los datos sobre el uso del color en el anunciante, realizando una comparativa entre los colores presentes en el logotipo y los que aparecen en el spot televisivo.

## 5. Discusión

El color puede ser un elemento de eficiencia comunicativa si se administra en óptimas condiciones de visión y se gestiona comunicativamente de forma acer-

| Anunciante        | Código | Color principal logo | Color secundario logo | Lugar Ranking rojo | Lugar Ranking verde | Lugar Ranking azul       | Lugar Ranking amarillo | Lugar Ranking negro | Lugar Ranking blanco |
|-------------------|--------|----------------------|-----------------------|--------------------|---------------------|--------------------------|------------------------|---------------------|----------------------|
| ActiVisión negro  | CTV    | Negro                | Blanco                | x                  | x                   | x                        | x                      | x                   | x                    |
| ActiVisión blanco | CTV    | Blanco               | Negro                 | x                  | x                   | x                        | x                      | x                   | x                    |
| Bandai            | BND    | Rojo                 | Blanco                | 7º/8º/10º          | x                   | 2º                       | x                      | 6º/7º               | 8º                   |
| Bizak             | BZK    | Rojo                 | Blanco                | 5º                 | 10º                 | 3º/4º/5º/6º/7º/8º/9º/10º | 3º/8º/9º/10º           | x                   | x                    |
| Cefa Toys         | CF     | Blanco               | Variado               | x                  | 9º                  | x                        | x                      | 8º                  | x                    |
| Cuatro            | CTR    | Rojo                 | Blanco                | 1º/2º/3º/4º        | x                   | x                        | x                      | x                   | x                    |
| Educa             | DC     | Blanco               | Rojo                  | x                  | x                   | x                        | x                      | x                   | x                    |
| El Corte Inglés   | LCR    | Blanco               | Verde                 | x                  | x                   | x                        | x                      | x                   | 4º                   |
| Famosa            | FMS    | Blanco               | Azul                  | 6º                 | x                   | x                        | 6º                     | x                   | x                    |
| Fisher Price      | FSH    | Blanco               | Rojo                  | x                  | x                   | x                        | x                      | x                   | x                    |
| Giochi Preziosi   | GCH    | Blanco               | Verde                 | x                  | 1º/2º/7º            | x                        | x                      | 10º                 | x                    |
| Giro              | GR     | Blanco               | Azul                  | 9º                 | x                   | x                        | 1º/4º                  | x                   | x                    |
| Hasbro            | HSB    | Verde                | Azul                  | x                  | x                   | x                        | x                      | 1º/9º               | x                    |
| IMC               | MC     | Blanco               | Amarillo              | x                  | 3º/4º/6º            | 1º                       | x                      | x                   | x                    |
| Lego              | LG     | Rojo                 | Blanco                | x                  | x                   | x                        | x                      | x                   | x                    |
| Mattel            | MTT    | Rojo                 | Blanco                | x                  | x                   | x                        | 2º                     | x                   | x                    |
| Meccano           | MCC    | Blanco               | Rojo                  | x                  | x                   | x                        | x                      | x                   | x                    |
| Mega Bloks        | MGB    | Azul                 | Verde                 | x                  | 5º                  | x                        | x                      | x                   | x                    |
| My Little Pony 1  | MPQ    | Blanco               | Rojo                  | x                  | x                   | x                        | x                      | x                   | 9º                   |
| My Little Pony 2  | MPQ    | Blanco               | Rojo                  | x                  | x                   | x                        | x                      | x                   | 9º                   |
| Nintendo DS       | NNT    | Blanco               | Negro                 | x                  | x                   | x                        | x                      | x                   | 1º/2º/10º            |
| Parker            | PRK    | Blanco               | Negro                 | x                  | x                   | x                        | x                      | x                   | x                    |
| Planet 51         | PLN    | Blanco               | Verde                 | x                  | x                   | x                        | x                      | x                   | x                    |
| Playmobil         | PLY    | Blanco               | Azul                  | x                  | x                   | x                        | x                      | 2º/3º/4º/5º         | 5º/6º/7º             |
| Rescue Pals       | RSC    | Blanco               | Amarillo              | x                  | x                   | x                        | x                      | x                   | x                    |
| Simba             | MB     | Blanco               | Rojo                  | x                  | x                   | x                        | 5º                     | x                   | 3º                   |
| Simba             | SMB    | Blanco               | Rojo                  | x                  | x                   | x                        | x                      | x                   | 3º                   |
| Zapf Creation     | ZPF    | Blanco               | Rojo                  | x                  | x                   | x                        | 7º                     | x                   | x                    |

Tabla 3: Uso del color en el anunciante: Comparativa entre logotipo y spot televisivo.

tada. De lo contrario, se convertirá en un mero elemento decorativo.

Los anunciantes que utilizan un color de forma prioritaria presentan un porcentaje de uso comparativamente desigual según el producto anunciado, lo que indica cierta arbitrariedad. Así, podemos afirmar que la primera hipótesis queda demostrada: cada anunciante usa una gama cromática de forma preferente. Se puede inferir que esta práctica demuestra que los anunciantes tienen en cuenta el posicionamiento diferencial de su marca y realizan una toma de decisiones estratégica en relación al color.

**La cuantificación del color y su estudio comparativo se podría extender a otros medios y soportes además del audiovisual y la identidad visual de marca. Otra línea a considerar podría contemplar el uso del color en documentos destinados a la comunicación y a la educación, ya sea en soporte escrito o audiovisual.**

La segunda hipótesis: existen prevalencias cromáticas dominantes en la publicidad infantil, también queda demostrada. El color más utilizado es el negro, aunque su uso es secundario, como fondo. El verde es el color más utilizado en los elementos principales de los anuncios con un porcentaje del 20,72% y el rojo es el color más utilizado en tercer lugar. El azul ocupa el último lugar por detrás del amarillo. No obstante, los porcentajes alcanzados por cada color indican diferencias poco pronunciadas. No se ha percibido una prevalencia del rosa o el azul, colores culturalmente asociados a los productos infantiles.

En relación con la tercera y última hipótesis, se confirma que los anunciantes no toman decisiones en relación con el color de forma coherente cuando comparamos los logotipos de las marcas y sus audiovisuales. De este modo, en el ámbito de los logotipos una marca puede tener una prevalencia cromática y en sus spots presentar otra prevalencia distinta. La mayoría de los anunciantes del mercado infantil podrían utilizar el color para provocar el contraste y resaltar el producto, sus características o bondades en detrimento de la coherencia en la imagen corporativa de la marca. No obstante, estos aspectos no han podido ser comprobados en el planteamiento de esta investigación descriptiva

aunque podrían motivar una línea futura de estudio. Se comprueba que los anunciantes Cuatro y Giochi Preziosi utilizan en sus logotipos colores que guardan cierta coherencia con los utilizados en sus anuncios audiovisuales publicitarios. Respecto al uso del color blanco en los logotipos, es cierto que sirve como fondo para la mayoría de ellos. El blanco solo aporta contraste a otro color que pretende identificar al anunciante y que se encuentra en primer término del conjunto. Pero tampoco se ha detectado coherencia entre el uso del primer color en el logotipo (desestimando el blanco) y la presencia de ese mismo color como dominante

en los spots de televisión de cada anunciante, excepto en los casos descritos.

En consecuencia, debemos decir que la tercera hipótesis queda demostrada: el uso del color en las comunicaciones publicitarias en televisión no responde a las gamas cromáticas principales en el logotipo de la marca.

Hemos identificado ciertas limitaciones en la investigación. Hubiera sido interesante incorporar algún tipo de medida o

análisis del procesamiento, recepción y preferencias del color en el niño. También habría resultado de gran utilidad conocer la opinión de los anunciantes estudiados sobre la toma de decisiones estratégicas en el uso del color y su intencionalidad.

En referencia a posibles líneas futuras de investigación, entendemos que la cuantificación del color y su estudio comparativo se podría extender a otros medios y soportes además del audiovisual y la identidad visual de marca. Otra línea a considerar podría contemplar el uso del color en documentos destinados a la comunicación y a la educación, ya sea en soporte escrito o audiovisual.

## Notas

<sup>1</sup> La inversión en medios en 2009 se situó en 12.699,4 millones de euros frente a los 14.915,7 millones del año 2008 ([www.infoadex.es/estudios/resumen2010.pdf](http://www.infoadex.es/estudios/resumen2010.pdf)).

<sup>2</sup> Programa utilizado para la captura de imágenes en cada anuncio: «MPEG Streamclip 1.9.1. Conversor MPEG para Mac OS X».

<sup>3</sup> «Software» utilizado bajo plataforma Mac.

<sup>4</sup> Página oficial del «software Matlab» ([www.mathworks.es](http://www.mathworks.es)).

<sup>5</sup> Canales temáticos dirigidos a la población infantil en abierto: Boomerang, Clan TV, Disney Channel y Disney XD.

## Referencias

AYSEN, B. & KAY, M. (2010). How Are Children's Attitudes Toward

- ads and Brands Affected by Gender-Related Content in Advertising? *Journal of Advertising*, 39, 1; 35-48.
- BRINGUÉ, X. (2001). Publicidad infantil y estrategia persuasiva: un análisis de contenido. *Zer*, 10; 107-129.
- CRESCENZI, L. (2010). La comprensión del niño telespectador: posibilidades y límites asociados a la edad. *Zer*, 15, 29; 69-88.
- DEGRADO, M.D. (2005). Televisión, publicidad y comunicación. *Comunicar*, 25; 1-9.
- DEL OLMO, J. (2006). El color como elemento comunicacional. *Comunicar*, 26; 112-116.
- GORN, G.J.; CHATTOPADHYAY, A. & DAHL, D.W. (1997). Effects of Colour as an Executional Cue in Advertising: They're in the Shade. *Management Science*, 43, 10; 1387-1400.
- HIERRO RINCÓN, M. L. DEL (1996). Los niños y niñas ante la elección de juguetes. *Estudios sobre Consumo*, 37; 53-71.
- JIMÉNEZ, M. (2006). Cuando Barbie se come a Garfield. Publicidad y alimentación: niños obesos buscando la perfección del cuerpo adulto. *Trastornos de la Conducta Alimentaria*, 3; 245-263.
- JULIO, J.A. & AL. (1995). Desarrollo madurativo, percepción del color y respuestas. *Anales de Psicología*, 11, 2; 165-173.
- LEÓN, J.L. (1996). *Los efectos de la publicidad*. Barcelona: Ariel.
- LICHTLE, M.C. (2007). The Effect of an Advertisement's Colour on Emotions Evoked by an ad and Attitude towards the ad - The Moderating Role of the Optimal Stimulation Level. *International Journal of Advertising*, 26, 1; 37-62.
- LÓPEZ RAMÓN, J.A. & MONSERRAT-GAUCHI, J. (2009). Estrategias de comunicación corporativa en las franquicias de restauración. Análisis cromático de la identidad visual corporativa. *Revista Latina de Comunicación Social*, 64; 300-314.
- NÓ, J. (1996). *Color y comunicación*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- PITCHFORD, N.J. & MULLEN, K.T. (2001). Conceptualization of Perceptual Attributes: A special Case for Color? *Journal of Experimental Child Psychology*, 80, 3; 289-314.
- SÁIZ, D.; BAQUÉS J. & SÁIZ, M. (1999). Factores que pueden mejorar la codificación de los mensajes publicitarios: ¿una cuestión de memoria implícita o de memoria explícita? *Psicothema*, 11, 4; 891-900.
- TENA, D. (2005). *Diseño gráfico y comunicación*. Madrid: Pearson Educación.
- TOSCANO, M.O. (2005). Orientación hacia el consumo abusivo de televisión en la infancia. *Comunicar*, 25, 2; 4.
- TUR, V. & RAMOS, I. (2008). *Marketing y niños*. Madrid: ESIC.
- VERA, C. (2010). Generación de impacto en la publicidad exterior a través del uso de los principios del neuromarketing visual. *Telos*, 12 (2); 155-174.



EL QUE MIRA,  
Y NO LO QUE MIRA,  
ES EL PROTAGONISTA  
DE UNA MIRADA

DAVID TRUEBA

(1969)

ESCRITOR, PERIODISTA,  
DIRECTOR DE CINE,  
GUIONISTA Y ACTOR



Enrique Martínez-Salanova '2012 para Comunicar

Recibido: 16-09-2011 / Revisado: 09-11-2011

Aceptado: 14-11-2011 / Publicado: 01-03-2012

● Enrique Vergara y Ana Vergara  
Santiago (Chile)

<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-08>

# Representación de la infancia en el discurso publicitario en Chile

Representation of Childhood in Advertising Discourse in Chile

## RESUMEN

El artículo analiza las principales características que presenta el discurso de la publicidad respecto de la infancia, y su relación con la perspectiva que los niños tienen de esta etapa de la vida, tomado como referencia los «nuevos estudios sociales» y el análisis crítico de discursos. Con esto, se busca complementar la perspectiva funcionalista de los estudios de comunicación en el ámbito del análisis de contenido, incorporando un enfoque discursivo que considere los aspectos contextuales, que puedan condicionar la interpretación de los mensajes publicitarios. El método utilizado, en una primera etapa, fue el análisis de discurso aplicado a la publicidad infantil, donde se establecieron las funciones posibles del mensaje, con el objetivo de explorar las representaciones sociales e identificar los estereotipos utilizados para generar estos spots publicitarios. En una segunda etapa, y para contrastar los hallazgos obtenidos, se realizaron entrevistas grupales a niños y niñas de estrato socio-económico medio de 10 y 11 años, de la ciudad de Santiago de Chile. Al confrontar ambos resultados, se destaca una noción compleja y relacional de infancia. Una visión de sí mismos como niños agobiados por los adultos y de la adultez como ausencia de libertad efectiva, y donde los arquetipos identificados hablan de una imagen del mundo adulto como condición de pérdida respecto del ejercicio de la creatividad, la imaginación y la libertad. Estos arquetipos tienen su correlato en la oferta televisiva infantil, donde en buena parte de sus series, la imagen del adulto es ridiculizada a través de la ironía y la parodia, mostrándolos como poco competentes en sus roles de padres y en su autoridad moral.

## ABSTRACT

This paper discusses the main characteristics of advertising discourse in relation to childhood and its engagement with children's view of this stage of life, in line with «new social studies» and critical discourse analysis. This discussion seeks to complement the functionalist perspective of communication studies in the field of advertising content analysis by incorporating a discursive focus, taking into account contextual issues that may condition the interpretation of messages. Firstly, discourse analysis was used as a means of exploring social representations, identifying stereotypes employed in children's advertising in order to establish the possible functions of the message. To contrast these findings, group interviews were conducted with 10 and 11 year-old boys and girls from middle-income families in Santiago, Chile. A comparison of both findings reveals a complex and relational notion of childhood. Children see themselves as burdened by parents, and adulthood as an effective lack of liberty, where the archetypes reveal an image of the adult world as a state of loss with respect to the exercise of creativity, imagination and freedom. These archetypes correlate to children's television output, where a number of shows ridicule the image of adults through irony and parody, presenting them as incompetent in their roles as parents and in their moral authority.

## PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Publicidad, infancia, consumo, análisis de discurso, medios, comunicación, televisión, representaciones sociales. Advertising, childhood, consumption, discourse analysis, media, media television, social representations.

◆ Dr. Enrique Vergara Leyton es Profesor Asociado de la Facultad de Comunicación y Letras de la Universidad Diego Portales (Chile) ([enrique.vergara@udp.cl](mailto:enrique.vergara@udp.cl)).

◆ Ana Vergara del Solar es Directora de la Carrera y Profesora Asociada de la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales (Chile) ([ana.vergara@udp.cl](mailto:ana.vergara@udp.cl)).

## 1. Introducción

A través de este artículo, se presentarán algunas de las características que adquiere el discurso publicitario en televisión respecto de la infancia. Estas características se confrontarán, en la discusión final, con la perspectiva de los niños acerca de esta etapa importante de la vida.

Si bien, la representación que hace la publicidad de la infancia puede ser entendida como un reflejo de los discursos que la sociedad tiene respecto de esta etapa y del rol que se le asigna tanto al niño como al adulto, desde una perspectiva discursiva infantil, surgen importantes interrogantes sobre su influencia en la construcción de esos mismos discursos sociales. Con esto, se busca complementar los estudios sobre el discurso publicitario realizados desde el paradigma de las influencias de la publicidad, donde la niñez es vista como un estado de vulnerabilidad, en el cual el niño no alcanza a constituirse como un sujeto de interpretación propiamente dicho (Fernández, 2006; Bringué, 2001 & Young, 1990).

Por el contrario, desde una perspectiva discursiva, el proceso que se da entre la producción del mensaje y su interpretación no es lineal, sino que se construye sobre la base de aspectos contextuales en términos de la interpretación de los mensajes (Vergara & Chávez, 2010).

Esta discusión cobra especial importancia si se considera la alta exposición que presentan los niños a la publicidad a través de la televisión, el lugar que ésta ocupa en su vida cotidiana y, por ende, la temprana incorporación de los menores a la lógica del consumo. Como consecuencia de este protagonismo, surge, desde diferentes ámbitos, una preocupación sobre los efectos posibles que puede tener la publicidad y la televisión en las audiencias infantiles.

Como muestra de esta preocupación, Perales y Pérez-Chica (2008) señalan que la literatura científica, en relación a la infancia, presenta un consenso generalizado sobre el rol de los medios de comunicación en torno a tres ámbitos: sobre el papel desempeñado en la adquisición de conocimientos, valores, actitudes y pautas de comportamiento; sobre la forma en que se produce esa influencia de forma simultánea a nivel cognitivo, actitudinal y fáctico; y sobre su presencia en la conformación de estereotipos, pautas identitarias y, como consecuencia, en la producción de sentido.

En el caso específico de la publicidad, ésta también ha sido objeto de constantes preocupaciones, lo que se expresa a través de una amplia regulación sobre las emisiones de publicidad infantil a nivel internacional (Ferrer, 2007).

## 2. Marco conceptual

En el marco de los «nuevos estudios sociales», la infancia se ha perfilado como un tema específico de estudio. La denominada «autonomía conceptual de la infancia» implica pensarla como un objeto de estudio por derecho propio y no como un mero componente secundario del ámbito familiar, educacional, de política pública u otro (Prout, 2001). Ello no significa estudiarla de forma aislada, sino, por el contrario, su autonomía conceptual es la que hace posible clarificar, en mayor medida, la inserción de la infancia en contextos institucionales y su permanente relación con las transformaciones socio históricas y con los ámbitos de género, clases sociales, etnicidad y otros. Paralelamente, estos estudios han comenzado a dar cuenta de competencias morales, cognitivas y sociales en los niños, contradiciendo de esta forma la investigación tradicional basada en metodologías rígidas y supuestos inhabilitantes sobre la infancia (Mayall, 2001; Christensen y James, 2000; Greene & Hill, 2005; Woodhead & Faulkner, 2000).

Desde esta perspectiva, cobra especial importancia el modo en que los niños enfrentan el mundo que los rodea, el que está determinado cada vez más por nuevas competencias y valores culturales asociados al consumo. Como consecuencia, nos encontramos con generaciones que construyen su subjetividad sobre nuevas bases, donde resulta cada vez más determinante las imágenes que entregan los media (Vergara & Vergara, 2008). En este sentido, la publicidad es parte sustancial de la construcción social en términos de que en ésta, se proyecta una imagen de la sociedad, la generación de significados y las pautas de conducta. Es así como la recepción de la publicidad y su relación con la percepción de la realidad social constituyen un proceso de formación cultural, donde se estructura el conocimiento de la realidad para orientar, comprender y participar en las interacciones cotidianas (Belmonte & Guillamon, 2005). Es decir, la publicidad entrega modelos, nuevos sentidos, valores, pautas de comportamiento y formas de pensar e interpretar la realidad (Catalán, 1982; Lomas, 2001; Vergara & Rodríguez, 2010). Es en este contexto donde adquiere particular relevancia la pregunta sobre el discurso de la publicidad infantil y las mediaciones realizadas por los niños y niñas en cuanto sujetos de acción e interpretación.

En el caso de Chile, hay dos factores que se deben ponderar al momento de aproximarse a la publicidad infantil. En primer lugar, el protagonismo de la televisión como principal soporte de publicidad en medios tradicionales, la cual, en el año 2010, alcanzó el 48,2% del total de la inversión, en el caso de la tele-

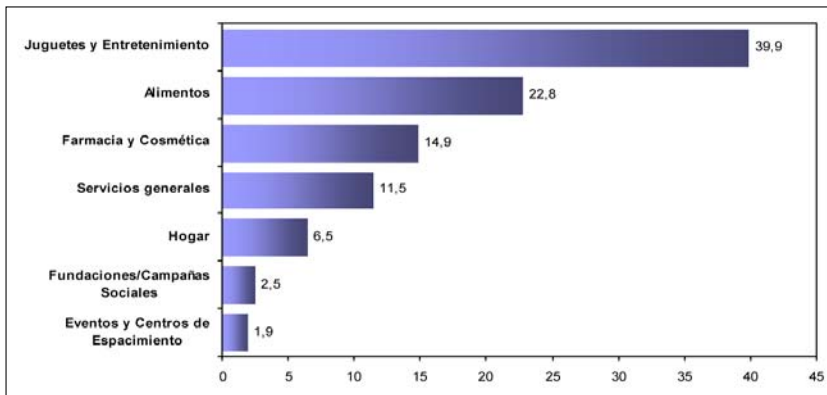


Gráfico 1. Publicidad en programación para niños y niñas (6-12), según rubro (año 2010).

Fuente: CNTV. Publicidad en la programación infantil y adolescente (2010).

visión abierta, y el 3,9% en el cable (ACHAP, 2010). Por otra parte, y de acuerdo con los datos entregados por el Consejo Nacional de Televisión (CNTV, 2008; 2010), la penetración de la televisión de pago alcanzó un 43,3%, incrementando significativamente la oferta televisiva infantil a través de las señales temáticas dirigidas a este segmento y constituyéndose en una importante plataforma medial para la publicidad infantil. En cuanto a la programación dirigida al target de niños y niñas de entre 6 a 12 años en televisión abierta, ésta alcanzó un 12% de la oferta de la programación general en horario todo espectador. Del total de la programación destinada a este segmento, el porcentaje de publicidad correspondió a un 22%, lo que significa que por cada hora de programación, se emitieron aproximadamente trece minutos de publicidad. Finalmente, respecto de la distribución de publicidad en programación infantil según rubro, la mayor concentración se advierte en: «Juguetes y Entretenimientos» seguido por «Alimentos», con un 39,9% y un 22,8% respectivamente.

Como señala Uribe (2005), la mayor oferta de productos y contenidos televisivos infantiles se ha traducido en cambios sustanciales en la forma como la publicidad representa la infancia, entregando una propuesta y visión respecto de ella. Un aspecto a destacar en este sentido, lo constituye la autonomía económica de los niños en sus decisiones de consumo. De acuerdo con los estudios realizados sobre el tema por el CNTV (2003), los niños entre los 8 y los 13 años ya presentaban las competencias para decidir, discriminar e influir en las decisiones de compra; realidad que también era

asumida por sus padres como parte de la educación que debe recibir un niño de esa edad. Paralelamente, el colegio constituía el principal ámbito de consumo para este segmento etario, lo que se ve reflejado en que un 78% aseguró recibir dinero de forma regular por sus padres para este fin. Este dinero se destinaba, principalmente, a la satisfacción de sus necesidades

alimenticias a través de snacks<sup>2</sup>. Es interesante destacar que este tipo de consumo se da de forma transversal en todos los estratos socioeconómicos.

### 3. Metodología

Si atendemos a que la publicidad infantil en televisión no solo difunde contenidos, sino que además supone una relación con su audiencia, que pasa por una forma de representarla desde los imaginarios, significados, conductas y mediaciones a través del producto, su estudio debiera pasar entonces del análisis de contenidos al análisis de discurso. Bajo esta perspectiva, un discurso está determinado por condiciones de producción y por un sistema lingüístico (Bardin, 1986: 168-169). Por lo tanto, su análisis aplicado a la publicidad infantil buscará establecer las funciones posibles del mensaje a nivel connotativo, contextual y relacional, con el objetivo de explorar sus representaciones sociales. Para Amigo (2007), el análisis de discurso, tanto a partir del desarrollo de la Lingüística Pragmática como de la Teoría de los Actos de Habla, postula que parte importante de los procesos de comunicación se ubican en el nivel de la connotación, esto es, en aquello que no es explícito, sino implícito. De ahí que las formas a través de las cuales se da sentido a lo implícito no se encuentran solo en la tarea de codificación y decodificación, sino que corresponden a redes de sentido y a lógicas de interpretación que revelan estrategias cognitivas. Estas estrategias operan, a su vez, como «sentido común», permitiendo significar e interpretar, de mane-

| Ítems de gasto        | Estrato socioeconómico (3) |            |                 |          | Total |
|-----------------------|----------------------------|------------|-----------------|----------|-------|
|                       | BC1 (Alto)                 | C2 (Medio) | C3 (Medio-bajo) | D (Bajo) |       |
| Cosas de colación (*) | 82%                        | 88%        | 89%             | 91%      | 89%   |
| Útiles escolares      | 28%                        | 22%        | 23%             | 14%      | 20%   |
| Locomoción            | 11%                        | 4%         | 6%              | 5%       | 6%    |

Tabla 1. ¿Cuál es el destino del dinero que recibes?

(\*) Galletas, snack, jugos, snack dulces, caramelos, bebidas, chocolates y barras recubiertas. Fuente: CNTV (2003).

ra más o menos similar dentro de un mismo contexto socio cultural, la dimensión connotativa de los mensajes. Uno de los aspectos centrales sobre el cual se pueden identificar las lógicas de sentido de la publicidad infantil es a través de la caracterización de estereotipos, entendido éstos como la utilización de imágenes, mensajes y roles sociales asociados a productos que pertenecen al imaginario colectivo, y que son conscientemente simplificados para su rápida y fácil recepción (Sánchez-Aranda, 2002).

Como señala Bardin (1986: 23), en este tipo de análisis no existen plantillas ya confeccionadas, solo se cuenta con algunos patrones base, por lo general, difícilmente traspasables. Esta complejidad metodológica explica por qué las aproximaciones al texto publicitario pueden ser muy diversas, tanto en lo que se refiere a sus perspectivas teóricas, como por los objetivos planteados (Capdevila & Fernández, 2006: 176). Considerando estos antecedentes, se optó para este análisis por el diseño de una parrilla que permita identificar, desde una perspectiva interpretativa, los discursos de la publicidad sobre la infancia a partir de los principales estereotipos utilizados. Éstos recibieron una ponderación subjetiva sobre una escala de 10 a 100, para determinar su protagonismo dentro del discurso publicitario<sup>4</sup>. Por su carácter cualitativo, esta «grilla» no trabajó con una base representativa de un universo determinado, sino que profundizó en la significación de los mensajes<sup>5</sup>. De ahí que la validez del análisis sea, siguiendo lo planteado por Krippendorff (1990: 230), de tipo externa, en el sentido que los resultados reflejen efectivamente fenómenos reales sensibles al contexto y donde, más que medir, se pretende captar la riqueza y complejidad del texto publicitario.

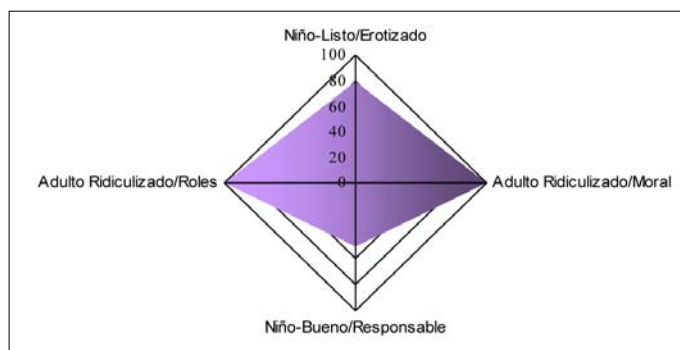
La selección de la muestra a analizar fue de tipo intencionada<sup>6</sup>. Para esto, se definió un corpus de spots publicitarios que cumplieran con dos criterios: que éstos estuvieran dirigidos a niños y niñas de entre 6 a 12 años, y que promovieran el consumo de productos alimenticios (snacks). Estos criterios se adoptaron respondiendo al porcentaje de publicidad infantil dirigida a este rubro (gráfico 1) y al consumo de snacks que presenta este segmento (tabla 1).

#### 4. Presentación de resultados

Las primeras características que presentan los spots analizados son las diferentes formas que adquiere la relación fantasía-realidad en un mismo discurso, con un marcado protagonismo de los varones, en tér-

minos de género. En este contexto, hemos identificado cuatro estereotipos asociados directamente a la infancia y su entorno, constituido fundamentalmente por sus padres y pares. En primer lugar, y en relación con sus pares, está la imagen del niño varón, la cual se manifiesta en dos polaridades: por un lado, y con mayor protagonismo, está el estereotipo que hemos denominado como niño-listo-erotizado, en el cual él expresa el rol del varón conquistador respecto de la mujer adulta. Por otro lado, está la representación que se ha denominado niño-bueno-responsable, al que sin mostrarlo explícitamente, se le invita a asumir un papel crítico respecto de situaciones injustas. En segundo lugar, se presenta al adulto en dos polaridades, iguales en protagonismo: el estereotipo del adulto ridiculizado respecto de sus roles, fundamentalmente como padre-madre y esposo-esposa, y el adulto ridiculizado en su discurso moralizante, sobre el «deber ser» infantil. Como elemento transversal de estas polaridades podemos reconocer un papel común asociado a la presencia del niño: la capacidad de resumir y resolver las incongruencias del mundo y del discurso adulto.

Como lo demuestra el análisis de los spots de ce-



reales Costa, el personaje principal llamado «Mono» es un muñeco de trapo que asume una postura adulta y que acude a un centro de masajes para ser atendido por una modelo. Su actitud es la de un niño-adulto que busca, desde su aparente ingenuidad, ser acariciado sensualmente por la mujer y, de esta forma, manifestar que es un hombre de éxito, mientras se come una barra de cereal. Es interesante destacar que cuando la mujer llama a un masajista hombre para que continúe con el trabajo, este personaje deja la camilla afirmando que ya se siente bien. De esta forma, queda de manifiesto el placer que le provoca el masaje de la mujer junto al sabor de las barras de cereales, transformando ambos placeres en una sola experiencia sensorial. En este contexto, el producto actúa como mediador de la existencia y validación de este tipo de sensa-

ciones como lícito para el niño. En un segundo spot de esta misma marca, el mismo personaje aparece dentro de una cocina familiar acompañado de dos niños, adquiriendo la postura de un adulto a través de un discurso moralizante sobre la importancia del valor de compartir; valor que él mismo no está dispuesto a practicar con sus cereales, ridiculizando el discurso moral del mundo adulto. Aquí, nuevamente, la relación del producto con el niño pone de manifiesto la posibilidad de evaluar el discurso del adulto como un formalismo no ajustado a la realidad, en la que lo individual prima por sobre la solidaridad con los otros.

En el caso de los spots de chocolates Nestlé, los dos personajes que aparecen son rostros jóvenes de la televisión infantil chilena, invitando a los niños a fotografiarse junto al chocolate, mostrando a través de un aviso impreso demandas positivas: cómo cuidar a los animales, al medio ambiente o el rechazo al «bullying». Esto, con el objetivo de incentivar a los espectadores a participar en un concurso en el cual se sortearán invitaciones para un recital de música. Este espacio de rebeldía contra determinadas prácticas (el llamado es: Chocolate Trencito se puso rebelde) se reduce a una manifestación de intenciones y a la posibilidad que existe de ganar el premio de la promoción, con lo que se resta un verdadero protagonismo a los niños respecto de las reivindicaciones manifestadas. Es decir, sus reivindicaciones no generan un impacto real, sino que son meramente explicitadas, lo que pareciera ser suficiente, más allá de la concreción en prácticas u acciones concretas.

Finalmente, en los spots de las bebidas gaseosas Bilz & Pap, el eje central es la combinación constante de elementos de la realidad con los de la ficción, ridiculizando a los adultos en sus roles y en su ingenuidad, respecto a las enredadas situaciones y los chascarros cotidianos creados por los propios niños. En un spot, esto se da a través de la confusión producida por la llegada de un supuesto novio de la abuela (que resulta ser un gato), lo que altera a toda la familia. En otro spot de las mismas bebidas, un hijo que tiene muchos hermanos gemelos provoca un caos similar en los padres. Si bien en ambos casos, los niños se las ingenian para burlarse de los adultos de la casa y terminar imponiendo que se les reconozca como los más listos a los ojos de sus pares, cabe destacar que ellos se perfilan como articuladores de la dinámica y sociabilidad familiar. Sin su presencia y capacidad de revelar las incompetencias y lo ridículo que puede llegar a ser el mundo adulto, la vida de la familia se presentaría como rutinaria y desprovista de toda dimensión lúdica.

En términos discursivos, es interesante destacar

que no se advierte la existencia de una relación con el mundo adulto propiamente dicho, sino que se construye una propuesta de realidad desde el mundo del niño, donde se asume la cotidianeidad con elementos de la fantasía. En esta propuesta, el mundo adulto se critica de forma irreverente en dos dimensiones: la ridiculización del adulto en cuanto a sus roles y a su discurso moral.

Esta irreverencia hacia la adultez se constituye en el espacio desde donde se estructura el estereotipo del niño-listo y varón, el cual se aprovecha de las incompetencias y torpezas del adulto para presentarse como ganador entre sus pares. Este niño-adulto manipula las situaciones, aprovecha el momento, trabaja solo en beneficio propio y, finalmente, usa su condición infantil para salir de las situaciones problemáticas sin tener que responder por sus actos.

Este arquetipo de niño-listo, de gran protagonismo en los spots analizados, tiene su correlato en la oferta televisiva infantil, la cual se construye en buena parte, sobre la base de personajes de estas características. A modo de ejemplo podemos citar dos casos emblemáticos: por una parte, está la serie infantil «Los Simpson», que nos muestra a una familia sumergida en la cotidianeidad y la ironía. Tanto su estética como las situaciones presentadas se fundan en el exceso y en los sarcasmos respecto a la realidad y a los recursos discursivos de la televisión. El padre de familia parece estar más preocupado de sí mismo que de sus hijos y la madre es mostrada como distraída e insustancial. A pesar de sus travesuras, los niños de la familia parecen, muchas veces, más «criteriosos» que sus padres, debiendo ejercer un papel relevante a la hora de resolver los problemas que sus padres suelen generar.

Por otra parte, está la serie infantil «Los padrinos mágicos», en la que el personaje principal es un niño de 10 años que vive con ambos padres, los cuales no le prestan mayor atención, dejándolo a cargo de una joven niñera egoísta y descuidada. Sin embargo, este niño cuenta con el apoyo de una pareja de padrinos con poderes mágicos, los que le conceden deseos, que tienden a resolver sus problemas. A pesar del carácter trágico de la historia, la serie es presentada en un lenguaje irónico y sarcástico, y sus personajes no son necesariamente buenos o malos, sino más bien moralmente débiles y egoístas, o bondadosos, una vez que recapacitan.

Este contexto medial sintoniza con el discurso publicitario analizado, al dotar a sus personajes de las actitudes de los protagonistas de las series mencionadas anteriormente. Ya que, frente a un mundo desbaratado por la incompetencia de los adultos, se valora

un relato propio, es decir, estos discursos, están orientados al reconocimiento de los pares infantiles y a la disposición de los niños como triunfadores, superiores a sus padres y provistos de las habilidades necesarias para transgredir las reglas del mundo adulto, consiguiendo así lo que buscan, que generalmente, consiste en su propio placer.

Junto a este arquetipo se advierte, aunque con un menor protagonismo discursivo, una propuesta del niño bueno y responsable, preocupado de causas justas. Sin embargo, éste no alcanza el éxito del estereotipo del niño-adulto. Su rol queda circunscrito a una

## 5. Discusión

Los resultados expuestos en el apartado anterior nos plantean las siguientes preguntas sobre el significado y los usos de la publicidad entre los niños y niñas. ¿Cuánto influyen las representaciones que los niños y niñas tienen respecto de la infancia?, ¿cómo son utilizados y socializados los estereotipos que hemos identificado? Al confrontar estos resultados con la perspectiva que tienen respecto de la infancia, es posible establecer algunas relaciones entre ambos discursos. De acuerdo con recientes entrevistas grupales, de carácter no directivo<sup>7</sup>, realizadas a niños y niñas de estrato

socioeconómico medio, de 10 y 11 años, tanto en contextos mixtos como de un solo sexo, se ha observado una imagen de la adultez que es, por momentos, desoladora. Ésta es presentada como una condición de pérdida, en que se hace imposible, debido a las circunstancias de la vida, el ejercicio de la imaginación, la creatividad y la libertad misma. En otros momentos, el uso de la ironía, e incluso la parodia, parece ayudar a estos niños a perdonar a los adultos, debido a su fragilidad, carácter dubitativo e irracionalidad. Es en estos momentos, en que la imagen de los adultos es ridiculizada de modo semejante a aquélla encontrada en el discurso publicitario, revelándolos como poco competentes en su roles de padres y

**¿Está la publicidad captando ciertos fenómenos discursivos presentes en los niños y magnificándolos en función a sus objetivos?, ¿se trata de que la publicidad influya en el modo de cómo los niños están concibiendo a los adultos? Probablemente ambos procesos se den en forma simultánea e interdependiente: cierta desmitificación del rol y de la autoridad del adulto es expresión de cambios socioculturales en las relaciones intergeneracionales, los cuales son captados tempranamente por la publicidad y, al mismo tiempo, los niños utilizan sus relatos para la configuración de sus discursos y relaciones con el mundo adulto.**

preocupación recompensada con la posibilidad del premio de una promoción. Aquí no hay astucia ni ingenio como en el caso anterior, solo pasividad luego de la denuncia de una causa justa. No se espera más de él, no tiene más protagonismo que esperar un posible premio, no se pregunta qué va a pasar con sus reivindicaciones. En definitiva, no puede ser considerado como un sujeto responsable.

En el análisis realizado, la infancia es vista como un estado aparte del mundo adulto, en que se estimula al niño a ponerse en función de su deseo y propio beneficio. No obstante, no se construyen instancias de mediación o relación con este mundo adulto. En este sentido, la infancia es concebida como la posibilidad de disfrutar de una relación carente de responsabilidad respecto del entorno inmediato.

profesores, descalificando con esto su autoridad moral.

Al respecto, cabe preguntarse por el origen de esta coincidencia: ¿está la publicidad captando ciertos fenómenos discursivos presentes en los niños y magnificándolos en función a sus objetivos?, ¿se trata de que la publicidad influya en el modo de cómo los niños están concibiendo a los adultos? Probablemente ambos procesos se den en forma simultánea e interdependiente: cierta desmitificación del rol y de la autoridad del adulto es expresión de cambios socioculturales en las relaciones intergeneracionales, los cuales son captados tempranamente por la publicidad y, al mismo tiempo, los niños utilizan sus relatos para la configuración de sus discursos y relaciones con el mundo adulto. También es interesante comparar la imagen que el

discurso publicitario presenta de un niño capaz de ejercer una crítica social y establecer reivindicaciones respecto de la adultez y las decisiones que ésta despliega con el discurso de los niños y niñas entrevistados en la investigación. En este último caso, por ejemplo, los menores se manifiestan muy críticos respecto a la constante trasgresión de parte de los adultos a una «ética del discurso» (Habermas, 1989; 1991), dado que, de acuerdo a su relato, no son escuchados en sus razones y argumentos, no se les permite disentir, y los actos de habla adultos que implican promesas y compromisos de algún tipo, suelen no ser respetados posteriormente.

Por otra parte, los niños y niñas parecen estar desarrollando nuevos valores, debido en parte a la influencia de los medios de comunicación y a los fenómenos de la globalización cultural, tales como: el respeto a la naturaleza, a los derechos de las personas y la no discriminación. En Chile, por ejemplo, la noción de derechos de la infancia está siendo incorporada en su lenguaje, convirtiéndose, en algunos casos, en una herramienta reivindicativa. Ello ocurre, por ejemplo, con los niños que, por sus propios medios o recurriendo al apoyo de otros adultos, están denunciando a sus padres por maltrato físico, o a sus colegios por actos de discriminación. Para Giberti (1997), quien ha analizado situaciones similares en Argentina, estos casos ponen en evidencia las fracturas existentes en un mundo adulto que parecía ser mucho más compacto y que, actualmente, se muestra ante los niños con toda su diversidad ideológica, cuestión que estos últimos suelen ser capaces de percibir con nitidez. Autores como Garretón (2000) y Mayall (2001) han observado la emergencia de una «ética intersubjetiva» o de «compromiso moral», en el que los niños enfatizan el bienestar interpersonal de menores y adultos sobre los principios rígidos. Ahora bien, como se mencionó anteriormente, el discurso publicitario parece tener una relación ambivalente con esta capacidad crítica y reivindicativa de los niños, al no otorgarles un protagonismo más allá del acto de comprar. Esto tendría una posible explicación en el peso de su objetivo comercial, con lo cual los otros recursos utilizados quedan reducidos.

Finalmente, respecto del protagonismo del género masculino en la publicidad analizada, ésta podría explicarse, al menos en parte, por los estereotipos que manejan los responsables de las campañas publicitarias desarrolladas para el segmento infantil. A esto, habría que agregar que el discurso de los niños y niñas entrevistados no es necesariamente innovador en términos de género, ya que éste responde a una perspectiva tradicional, donde el protagonismo de la mujer se reco-

noce a través de estrategias veladas y, en consecuencia, no manifiestas.

## Notas

<sup>1</sup> Agradecemos al Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) de Chile por el financiamiento entregado para la realización de la investigación en la cual se basa este artículo: «La infancia en la perspectiva de los niños. Un estudio discursivo en estrato socioeconómico medio de Santiago de Chile» (FONDECYT, 1100811). En este estudio participan, también, como co-investigadoras, Paulina Chávez y Mónica Peña, quienes han colaborado en la redacción del presente artículo y se ha contado con el apoyo técnico de los profesores Pablo Contreras y Pedro Vera.

<sup>2</sup> Asociados por lo general a la denominada «comida basura», los snacks no forman parte de las comidas del día, por lo que se utilizan para satisfacer el hambre temporalmente en cualquier momento del día. Su valor nutricional es bajo, contienen exceso de aditivos y por lo general, no realizan una contribución a la salud.

<sup>3</sup> De acuerdo con la empresa de estudios de mercado ADIMARK (2004), el mapa socioeconómico de Santiago está estructurado en los siguientes términos: estratos altos (ABC1): 11,3%, estratos medios (C2): 20,1%, estratos medio-bajo (C3): 25,6%, estratos bajos (D): 34,5% y extrema pobreza (E): 8,5%.

<sup>4</sup> La identificación de estereotipos publicitarios, entendidos como categorías, se realizó de forma inductiva. Es decir, explorando el texto publicitario con el objetivo de identificar las dimensiones de mayor relevancia.

<sup>5</sup> La parrilla diseñada para el análisis de los spots publicitarios consideró seis columnas: actantes (personas o personajes animados o inanimados); lugar, audio; acciones; estereotipos identificados y ponderación de protagonismo.

<sup>6</sup> Como señala Andréu (2000: 25), el muestreo intencional no obedece a reglas fijas ni especifica de antemano el número de unidades a seleccionar por considerarse que éste puede ser alterado durante la investigación, con el objetivo de mejorar la calidad y riqueza de la información. Por otra parte, se puede interrumpir la selección de más unidades cuando se entiende que se ha llegado a un punto de saturación por la cantidad de información recogida.

<sup>7</sup> Estudio exploratorio realizado entre los años 2010 y 2011 a niños y niñas de estrato socioeconómico medio, residentes en la ciudad de Santiago de Chile.

## Apoyos

La fuente de financiamiento de este estudio fue el Fondo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Chile, FONDECYT. Proyecto Regular n° 1100811.

## Referencias

- ADIMARK (2004). *Mapa socioeconómico de Chile. Nivel socioeconómico de los hogares del país basado en datos del Censo*. Chile. ([www.adimark.cl/estudios/2.act](http://www.adimark.cl/estudios/2.act)) (10-10-2011).
- AMIGO, B. (2006). *Discursos sobre sexualidad en programas de alta audiencia en la televisión abierta*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- ANDRÉU, J. (2000). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Andalucía. (<http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>) (28-05-2011).
- ASOCIACIÓN CHILENA DE AGENCIAS DE PUBLICIDAD (2010). *Inversión publicitaria en medios 2010*. Santiago de Chile: ACHAP ([www.achap.cl](http://www.achap.cl)).
- BARDIN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BELMONTE, J. & GUILLAMÓN, S. (2005). *Televisión, educación, y*



- construcción de identidad de los telespectadores. *Comunicar*, 25.
- BRINGUÉ, X. (2001). Publicidad infantil y estrategia persuasiva: un análisis de contenido. *Zer*, 10; 107-129.
- CAPDEVILA, A. & FERNÁNDEZ, J. (2006). Aplicación de un modelo retórico al análisis de la publicidad televisiva. *III Simposium de Profesores Universitarios de Creatividad Publicitaria*. Barcelona.
- CATALÁN, C. (1982). *El mercado de las revistas de actualidad y la inversión publicitaria: el caso de Chile*. Documento de Trabajo, ILET DEC/D/89. México: ILET (Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales).
- CHRISTENSEN, P. & JAMES, A. (Eds.) (2000). *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- CONSEJO NACIONAL DE TELEVISIÓN (CNTV) (Ed.) (2003). *Informe 8/13. Los tweens chilenos*. Santiago de Chile. (www.cntv.cl).
- CONSEJO NACIONAL DE TELEVISIÓN (CNTV) (Ed.) (2008). *Encuesta nacional de Televisión*. Santiago de Chile. (www.cntv.cl).
- CONSEJO NACIONAL DE TELEVISIÓN (CNTV) (Ed.) (2010). *Publicidad en la programación infantil y adolescente*. Santiago de Chile. (www.cntv.cl).
- FERNÁNDEZ, J. (2006). *La publicitat infantil a Televisió de Catalunya*. Barcelona: Consell de l'Audiovisual de Catalunya.
- FERRER, M. (2007). Los anuncios de juguetes en la campaña de Navidad. *Comunicar*, 29; 135-142.
- GARRETÓN, M.A. (2000). *La sociedad en que vivi(re)mos: introducción sociológica al cambio de siglo*. Santiago de Chile: Lom.
- GILBERTI, E. (1997). *Las éticas y la adopción*. Buenos Aires: Sudamericana.
- GREENE, S. & HILL, M. (2005). Researching children's experience: methods and methodological issues. In GREENE, S. & HOGAN, D. (Eds.). *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*. London: Sage; 1-21.
- HABERMAS, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- HABERMAS, J. (1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Paidós.
- KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C. (2001). La estética de los objetos y la ética de los sujetos. *COMUNICAR*, 17; 31-40.
- MAYALL, B. (2001). Understanding Childhoods: a London Study. In ALANEN, L. & MAYALL, B. (Eds.). *Conceptualising Childhood Relations*. London: Routledge Falmer; 114-128.
- PERALES, A. & PÉREZ-CHICA, Á. (2008). Aprender la identidad: ¿qué menores ven los menores en TV? *Comunicar*, 31.
- PROUT, A. (2001). «Preface». In HUTCHBY, I. & MORAN, J. (Eds.). *Children, Technology and Culture. The Impacts of Technologies in Children's Everyday Lives*. London: Routledge Falmer.
- SÁNCHEZ, J.J.; GARCÍA, C.; GRAÑIDO, M. & BERGANZA, M. (2002). *El espejo mágico. La nueva imagen de la mujer en la publicidad actual*. Pamplona: Gobierno Navarro.
- URIBE, R. (2005). Características de la publicidad infantil chilena en tiempos de mayor acceso a los medios y a los bienes de consumo. *Estudios de Administración*, 12, 2. Santiago de Chile.
- VERGARA, A. & CHÁVEZ, P. (2010). *Televisión y vida cotidiana de la infancia. Un estudio de casos con niños y niñas de Santiago*. Polis, 26.
- VERGARA-DEL SOLAR, A. & VERGARA-LEYTON, E. (2008). La TV en la vida de la infancia: estudio de caso en Santiago de Chile. *Comunicar*, 31; 331-337.
- VERGARA-LEYTON, E. & RODRÍGUEZ-SALINEROS, M. (2010). El impacto social y cultural de la publicidad entre los jóvenes chilenos. *Comunicar*, 35; 113-119.
- YOUNG, B. (1990). *Television Advertising and Children*. Oxford: Oxford University Press.
- WOODHEAD, M. & FAULKNER, D. (2000). Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. In CHRISTENSEN, P. & JAMES, A. (Eds.). *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Falmer Press; 9-35.

● Felipe Gértrudix y Manuel Gértrudix  
Toledo y Madrid (España)

Recibido: 26-07-2011 / Revisado: 21-09-2011  
Aceptado: 28-10-2011 / Publicado: 01-03-2012

<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-09>

# La música en los mundos inmersivos. Estudio sobre los espacios de representación

Music in Virtual Worlds. Study on the Representation Spaces

## RESUMEN

Los lugares de representación de la música han estado definidos por la equipolencia entre su valor expresivo y su valor de transmisión. En este juego dialéctico comunicativo, los medios de comunicación han jugado un peso determinante como espacios mediados: desde una ensoñación musical radiofónica a una visualización de la representación de la música en la pantalla hasta llegar a una exposición multimodal merced a la integración de los medios existentes en la actualidad en donde la música se ha visto amplificada tanto desde su actividad productiva como desde su consumo. Es precisamente en este «cruce de medios» donde surge el interés de esta investigación y, en concreto, en su extensión más integradora e interactiva: los mundos inmersivos. Como objetivo, se pretende realizar la caracterización de los entornos inmersivos musicales a partir del análisis de los más utilizados como espacio de representación. La técnica documental ha sido el método usado con el fin de obtener: un registro censal de los espacios inmersivos musicales actuales, y un análisis funcional de casos significativos. A partir de este análisis se exponen diversas posibilidades de aplicación de los entornos inmersivos tanto desde un punto de vista técnico como desde su capacidad como medio interactivo. Como conclusión, se lleva a cabo una evaluación acerca de la oportunidad que estos metaversos ofrecen a la representación musical en la que, en forma de discusión, se plantean nuevos escenarios futuros.

## ABSTRACT

Sites for representing music have been classified by the equipollence between their expressive value and transmission value. In this dialectic game, the media have had a determining influence as an intervening space, from music imagined on the radio to its visual representation on a screen to today's multimodal display created through the integration of current existing media that expand music's potential both in terms of production and consumption. An interest in 'cross-media' is the basis for this research which focuses on its most integrated and interactive aspect: immersive worlds. The aim is to classify the environments of immersive worlds through analyzing those most used as spaces for musical representation. Documentary research techniques have been used in order to obtain: a census of current immersive musical environments, and functional analysis of important cases. Through this analysis, various proposals are made for uses for immersive worlds, from both a technical perspective as well as from their potential as an interactive medium. In the conclusion, the possibilities for musical representation offered by these metaverses are assessed and possible future scenarios are discussed.

## PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Metaversos, representatividad, musical, música, crossmedia, secondlife, virtual, Internet.  
Metaverses, representation, musical, music, crossmedia, secondlife, virtual, Internet.

◆ Dr. Felipe Gértrudix-Barrio es Profesor Contratado Doctor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Educación de Toledo en la Universidad de Castilla-La Mancha (España) ([felipe.gertrudix@uclm.es](mailto:felipe.gertrudix@uclm.es)).

◆ Dr. Manuel Gértrudix-Barrio es Profesor Titular del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos (España) ([manuel.gertrudix@urjc.es](mailto:manuel.gertrudix@urjc.es)).

## 1. Introducción

La cualidad comunicativa de la música es un axioma. A lo largo de la historia de la Humanidad, el sonido, como representación artística, ha ejercido en el ser humano una presencia e importancia vital como poder comunicativo, independientemente de la época, la cultura o el pueblo donde fuese representada. Con la aparición de los medios de comunicación de masas, dicho valor comunicativo en la música se ha visto beneficiado, especialmente, en sus potencialidades representativas. Desde la radio, entendida como espacio de ensoñación musical, o la TV y el cine, como lugares idóneos para la visualización de la representación musical, llegamos actualmente a un tercer estadio de extensión en esta potencialidad comunicativa. El concepto «cross media» ha transformado y revolucionado todas las formas de representatividad sonora posibilitando una conjunción de los enfoques y capacidades expresivas de la música.

En la calle, el castillo, la naturaleza, el palacio, el teatro, el café, el templo, el salón... estos son algunos de los diferentes lugares en los que la música ha sido interpretada a lo largo de la historia. Lugares privilegiados para albergar un sonido concreto musical, un estilo, un género, una interpretación instrumental y/o vocal definida por las características, modas y gustos de cada época y/o pueblo.

Hasta la llegada de los medios de comunicación, los espacios de representación musicales han estado supeditados a lugares conocidos por los oyentes. La música, continuamente interpretada en directo, se principió como representación simbólica de las diferentes sociedades: una ventana a través de la cual poder descubrir la naturaleza de cada pueblo.

Con la aparición del medio radio, estas alegorías se extienden privilegiando a la música un poder mediático que ha ido acrecentándose a lo largo del siglo XX y XXI. Músicas de aquí y de allá, estilos clásicos, modernos, interpretados en espacios conocidos y nuevos, y todo desde una fuente sonora única: el receptor de radio. En los albores de la radiodifusión, las retransmisiones musicales se realizaban desde los escenarios tradicionales (teatros, salas de fiesta, ópera, etc.). Con el tiempo, las emisoras fueron creando nuevos espacios adecuados acústicamente en los que poder albergar a diferentes tipos de agrupaciones musicales. Estos nuevos espacios de representación permitieron la creación de músicas propias y adaptadas a las características de las emisoras y a las exigencias de los oyentes, creando con ello un principio de fidelización. De esta forma surgieron orquestas sinfónicas vinculadas a las diferentes radios, las cuáles se especializaron en géne-

ros concretos o estilos en los que proyectar la creatividad de autores noveles de la época, como sucede en la mayoría de las orquestas de radios alemanas especializadas en música contemporánea (Orquesta sinfónica de la Radio de Stuttgart, 1945; Orquesta Sinfónica de la Radio de Baviera, 1949; Orquesta Sinfónica de la Radio de Berlín, 1923; Orquesta sinfónica de la WDR de Colonia, 1947). Muchas de estas orquestas, que originalmente estuvieron vinculadas a entornos de radiodifusión privadas, fueron absorbidas por los diferentes estados nacionales, como es el caso de la Orchestre National de la Radiodiffusion Française, denominada hoy en día Orquesta Nacional de Francia.

Al mismo tiempo en que se extendían y proliferaban estas orquestas vinculadas a la interpretación de la música «culta», surgió con fuerza la radiodifusión de la música folclórica y popular, diferenciándose esta última por no identificar a una nación o etnias concretas, con composiciones cortas y sencillas, interpretadas por músicos sin estudios reglados quienes, a través de los medios de comunicación de masas, encuentran los mejores aliados para su difusión.

Tanto unas como otras hallarán en la radio un espacio acorde a sus intereses y a su mejor difusión. El oyente, por su parte, participará de la escucha musical, pero sus perspectivas aún se limitarán a una ensoñación del relato sonoro y a una imaginación del lugar representado.

Como precisó Bertolt Brecht, anticipándose a la aparición de la Red y de los medios más interactivos, la radio debía de tener una comunicación bidireccional: «La radio tiene una dirección, cuando puede tener dos, debía constituirse en un auténtico medio democrático en el que no solo hacer escuchar, sino hacer hablar; no aislar, sino comunicar» (Brecht, 1932-1981).

## 2. Antecedentes. La pantalla, espacio eficiente para la representación musical

Ni Constantin Perskyi, creador del término «televisión», ni el propio Paul Nipkow, creador del primer aparato de televisión de la historia, hubieran imaginado el impacto social que ésta iba a alcanzar como medio de comunicación. Desde las primeras emisiones televisivas realizadas en 1936 en Inglaterra, y posteriormente en 1939 en la Exposición Universal de Nueva York, son más de setenta años en los que la televisión ha actuado como catalizador de pensamientos, sentimientos e incluso apetencias y deleites de una gran mayoría de las gentes del mundo.

El campo musical encontró en ella, y como extensión de lo que ya estaba ocurriendo en la radio, un

amigo perfecto para su difusión: un escenario multi-entorno capaz de llegar a millones de asientos imposibles de acoger en un teatro, cine o estadio. La representación de «El anillo de los Nibelungos» de Richard Wagner, asistir a un concierto de los Beatles o poder ver los gestos y movimientos de la danza del vientre, son solo algunos de los ejemplos de representación musical donde la televisión se alza en edificio global donde coexisten géneros y estilos musicales, grupos modernos y orquestas clásicas, lo culto y lo popular, doña Cuaresma y don Carnal.

Desde entonces, la televisión en todos sus formatos, variantes y cambios tecnológicos ha sido referente y exponente de la música en sus diferentes manifestaciones y representatividades: en 1953, gracias a la transmisión por microondas se crea Eurovisión, canal de intercambio informativo y programático entre las televisiones europeas; en 1960, aparecen los enlaces por vía satélite, creándose Mundovisión. En los ochenta surgió el teletexto y el estéreo; la alta definición (HD) se impone a comienzos de los noventa que continuará hasta el momento actual, donde estamos inmersos en una televisión digitalizada. Aun así, como ocurre con la radio, su carácter unidireccional imposibilita una interacción real. Negroponte, ya apuntó que «a la televisión había que dejarla de pensar como «televisión», y que su futuro estaría en el ordenador: [...] El mayor beneficio para la TV se logrará considerándola en términos de bits... la televisión del futuro será el PC» (Negroponte, 1995: 67).

El término «cross media» da significado a la cualidad integral de todos y cada uno de los medios de comunicación, los cuales, a modo de ecosistema, posibilitan una representación y difusión musical global multimedia. Este «cruce de medios» amplifica una vez más la potencialidad de la representación musical. El avance y desarrollo tecnológico ha viabilizado esta situación, donde la webTV, el SMS, los móviles, el Ipad, los videojuegos o la radio digital se han convertido en una telaraña mediada en la que el usuario está conectado y atrapado en ella, independientemente del medio utilizado.

Esta convergencia mediática no ha desplazado a ninguno de los medios ya que los medios varían, los

públicos cambian, el estatus social cambia, pero si el medio desempeña una funcionalidad expresiva y concibe una conexión de la atención y de la comunicación factible, permanece independientemente, como lo certifica la supervivencia de la grabación de voz y sonido (Piscitelli, 2004). Muy al contrario, ha permitido la adición de sus potencialidades individuales, las cuáles se han transformado y adaptado a esta visión de conjunto, posibilitando una maraña de diversidades multimodales para la música, como podcast; vídeos; los twittsessions, a través de los cuales se puede asistir co-

**A lo largo de la historia de la Humanidad, el sonido, como representación artística, ha ejercido en el ser humano una presencia e importancia vital como poder comunicativo, independientemente de la época, la cultura o el pueblo donde fuese representada. Con la aparición de los medios de comunicación de masas, dicho valor comunicativo en la música se ha visto beneficiado, especialmente, en sus potencialidades representativas.**

mo espectador de conciertos en tiempo real interactuando directamente con los intérpretes, pedirles canciones, enviar saludos, etc. ([www.twittsessions.com](http://www.twittsessions.com)); portales web dedicados a la retransmisión de conciertos en vivo, como es el caso de: Central Musical ([www.centralmusical.com](http://www.centralmusical.com)) desde donde se retransmiten conciertos desde diversas salas de España; el musikazuzenean ([www.musikazuzenean.com](http://www.musikazuzenean.com)), página web orientada hacia la música en directo surgida en el País Vasco o la Red galega de música ao vivo ([www.clubtura.com](http://www.clubtura.com)); redes sociales para la promoción de música en directo como por ejemplo NVIVO ([www.nvivo.es](http://www.nvivo.es)), que cuenta con más de 280.000 conciertos en su base de datos abarcando distintos estilos como el rock, pop, hardcore, drum and bass, hip-hop, ska, metal, techno, dub, flamenco, etc., y 250.000 usuarios registrados en la Red.

### 3. Estudio y análisis de la representatividad musical en los mundos inmersivos

En general, los medios interactivos permiten varios grados de inmersión digital. La experiencia está funda-

mentada en el diseño de estrategias en las que se combinan factores transnacionales, simbólicos y sensoriales. Según los estudios, se ha demostrado que una inmersión en un entorno digital mejora el aprendizaje al menos en tres factores: múltiples perspectivas, el aprendizaje situado y la transferencia.

Por su parte, en los mundos virtuales inmersivos la experiencia del usuario es mucho mejor cuando éstos pasan a ser actores participando en el propio escenario. La imaginación ocupa el lugar de la realidad física manifestándose en las formas de acceso a los diferentes entornos inmersivos. Facilitan «la relación entre lo real y lo imaginado recreando algo nuevo en donde resolver problemas; en definitiva, funcionan como ca-

momento construir, modular, recrear, modificar e informar contenidos personalizados; e) La persistencia, ya que el mundo continúa aunque no se esté conectado; f) Socialización y comunidad, ya que permite la creación de comunidades de intereses en torno a un contenido y/o información.

Uno de los problemas con el que nos encontramos a la hora de analizar este tipo de entornos es la cantidad de clasificaciones que han surgido desde el nacimiento de éstos. Así localizamos siglas como MOO (Mundo virtual orientado a objetos en un texto basado en la aplicación social de chat), MUD, TinyMUD, IRC (Internet Relay Chat), VR (Realidad Virtual), VRML (Lenguaje de Modelado de Realidad Virtual), en los que sus definiciones hacen referencia a su característica de entornos virtuales multiusuario.

Desde el primer MUD, creado por Alan Kietz y bautizado con el sobrenombre de Wizard –pensado como juego multiusuario en Red–, pasando por la primera Red social «TinyMUD» fundada por Jim Apnes en 1989 (Bruckman, 1997), hasta los últimos entornos inmersivos establecidos en el metaverso de Second Life, examinamos una tipificación que va desde; a) la naturaleza

**Los medios digitales terrestres tenderán a su absorción y/o desaparición en pro de una comunicación en red muy dinámica en la que el usuario seleccionará y analizará. La aparición de dispositivos para todos los sentidos –incluido el tacto y el olfato– ayudará a que sea todo más inclusivo. En los mundos virtuales se podrán compartir los recuerdos, las experiencias y los sentimientos con distintos avatares.**

nalizadores para el desarrollo competencial de pensar y crear tan importantes para la adquisición de habilidades musicales» (Gértrudix & Gértrudix, 2011: 51).

### 3.1. Características y tipologías de los entornos inmersivos

Como apunta Manrique, un mundo virtual es un ambiente simulado por ordenador, habitado por usuarios que están representados mediante avatares entendidos como la representación del usuario en el ordenador, habitualmente tridimensional, que funciona como icono en cualquier espacio público de Internet, que viven una historia real o fantástica con reglas existentes o inventadas y que en algunos casos tienen su propia economía (Manrique, 2009).

Existen una serie de características o cualidades identificativas que son comunes a todos: a) Espacio compartido; b) Cada participante posee una interfaz gráfica de usuario; c) El carácter de inmediatez, ya que todo lo que ocurre pasa en tiempo real; d) La fortaleza de la interactividad, que permite al usuario en todo

de acceso o carácter propietario, con código abierto, privativos o los que están diseñados en entornos privados pero con acceso libre (SecondLife); b) atendiendo a la forma de desplegarse los contenidos digitales multimedia, bien sea en navegadores web, o desplegados mediante motores de animación 3D; c) por la capacidad de interacción con otros servicios como las redes sociales (Facebook, Twitter) o a través de algún sistema de gestión de contenidos (CMS, Moodle), d) por el modo de representación final del diseño del entorno, desde una poética narrativa del 8-bits hasta el diseño más sofisticado en 3D.

### 3.2. Second Life y otros metaversos

La experiencia musical en los mundos virtuales inmersivos cada vez está más en auge. En el caso de «Second Life» como plataforma de múltiples mundos virtuales existe una proliferación de entornos (más de 3.500) en los que los elementos musicales constituyen los principales contenidos, en especial los conciertos en vivo en los que músicos amateurs y profesionales

(Suzanne Vega fue la primera artista que cantó en un concierto virtual en agosto de 2006) interpretan sus canciones desde su propio ordenador, incluso ganando dinero por ello. Las transacciones económicas en «Second Life» en el primer trimestre de 2009 «superaron los 120 millones de dólares, se establecieron 124 millones de horas de conexión y hubo un pico de concurrencia de 88.200 usuarios» (Álvarez García, 2010: 320).

Desde espacios de ocio (bares y pubs) hasta entornos temáticos sobre estilos y géneros musicales, pasando por lugares para el aprendizaje musical, los usuarios de este metaverso pueden encontrar un importante número de opciones para vivir experiencias musicales.

Dentro de Second Life, las actuaciones en vivo atienden a una clasificación que se distribuye en siete categorías: 1) La palabra hablada (la poesía, la ficción o la lectura de otro tipo); 2) Artistas intérpretes o ejecutantes musicales en vivo (cantantes/instrumentistas con o sin «pistas de acompañamiento»); 3) Representaciones teatrales (obras de teatro, producciones dramáticas); 4) Danza; 5) DJ/Scratch; 6) Stand-Up Comedy; 7) Improvisación de gráficos.

Al observar las características de los diferentes entornos podemos apreciar una clara tendencia hacia los géneros musicales vinculados con la música popular. En el propio directorio de Second Life, este escenario se vuelve a repetir. Son un total de 144 sitios, distribuidos de la siguiente manera: 25 puntos de música en vivo (o en diferido), 9 cafés y cabarets, 6 dedicados a la música folk, 37 a la música electrónica y Dance, 5 al Hip-Hop & B y Reggae, 7 a la música Indie y alternativa, 24 al mundo del Blues y el Jazz, 17 al Pop y 14 lugares donde escuchar música de Rock Metal. Solo existe un lugar dedicado a la música clásica: Music Island.

A este universo de eventos se suman los festivales en directo con conexiones multimedia (ej.: Moebius Surfing Festival), o actuaciones streaming en directo de grupos consagrados como AC/DC, Rolling Stones o Pink Floyd.

En este tipo de acontecimientos musicales existe un inconveniente que radica especialmente en el límite de participantes, en especial superando la veintena, que baja extraordinariamente el rendimiento produciendo grandes retardos en la percepción auditiva y visual del espectáculo. En agosto de 2010, nació un espacio inmersivo musical denominado «Reslive», que ha solucionado en parte este problema, ya que soporta 150 avatares al mismo tiempo que, incluso con un sistema que realiza copias del mundo virtual, podría tener la capacidad de albergar hasta 5.000 participantes disfrutando del mismo espectáculo.

Además de estos mundos virtuales imaginados, desde septiembre de 2008, existe un metaverso que busca la creación de mundos espejos de copias exactas de ciudades reales. Este medio inmersivo 3D se ha bautizado con el nombre de «Twinity».

Las ciudades erigidas hasta la fecha son: Berlín (septiembre de 2008), Singapur (agosto de 2009), London (diciembre de 2009), Miami (julio de 2010), y la más reciente Nueva York construida en octubre de 2010. Entre los diferentes eventos que se ofertan, están las actuaciones en directo en formato de DJ's que, desde febrero de 2010, se efectúan cada martes. Desde Twinity se encargan de todo, desde la creación de nuestro avatar hasta la promoción de nuestra web en Myspace o Metlablel.

La música clásica, aunque de manera menos intensa, ha tenido algunos eventos puntuales de representación en estos entornos inmersivos. Así, encontramos algún concierto aislado, a modo de experiencia, como el cometido por La Orquesta Filarmónica Real de Liverpool en una réplica virtual de su auditorio, en el que los asistentes podían charlar con el director en un bar virtual después del concierto.

No podemos olvidarnos de la plataforma que se ha desarrollado dentro de Second Life, denominada Music Academy Inworld. Se trata de un entorno interactivo en 3D que tiene por objetivo generar interés por la música clásica a todos los niveles, incluyendo la educación musical, apreciación musical, y especialmente para la promoción de nueva música y nuevos compositores. La isla dispone de museos, exposiciones interactivas, aulas audiovisuales, una sala de conferencias, salas de proyección, y espacio libre para conciertos en los que se realizan todo tipo de actividades como conciertos, recitales, conferencias y clases individuales. El espacio está situado en la Sim Utwig de Second Life, y, desde su creación en 2008, se han organizado diferentes eventos en torno a la representatividad musical, destacando: un festival dedicado a la figura del compositor Gustav Mahler, al que asistieron casi 1.000 espectadores; festivales anuales de los Dos Mundos, en los que durante nueve días se delibera sobre temáticas relacionadas con los mundos virtuales y su perspectiva para el conocimiento de la música clásica, así como la presentación de algún artista novel; colaboraciones con salas reales para proyectar en directo conciertos, etc.

#### 4. Aplicaciones y usos musicales de los metaversos

Comentábamos en la presentación del discurso, cómo el espacio ensoñado de la representación musical, facilitado por las ondas, constituyó una revolución

en la comunicación y en el conocimiento de otros sonidos diferentes a los ya escuchados; cómo la televisión proyectó esa imaginación hacia una visualización del espacio sonoro; y cómo en la actualidad, el «cruce de medios» está facilitando una mejora en la dinamización y oportunidades para la difusión musical gracias a la extensa disponibilidad de soportes conectados.

En este sentido, los mundos inmersivos han supuesto una plataforma única de oportunidades para la representación de la música; un paso más en la «panoplia de medios que configura el espectro contemporáneo de la comunicación social, ese flujo incesante de textos mediáticos que anegan nuestra realidad» (Gértrudix & Gértrudix, 2010: 102). Mundos inventados, lugares quasi-imposibles donde interpretar música, como por ejemplo debajo del agua en el mundo sumergido de Oceanus, en el cielo (Skytage) o en la cima de una montaña; o mundos espejos de espacios reales (ciudades, teatros, estadios, salas de fiesta, etc.).

La experiencia musical es, por lo tanto, una constante en los entornos inmersivos que, en el caso concreto de Second Life con más de diez millones de habitantes, se ha convertido en el metaverso más popular y creciente de los últimos años. A diferencia de otros metaversos, éste es puesto a disposición de los usuarios que crean y poseen todo el contenido.

Otras plataformas virtuales coexisten en las que también la representatividad musical es uno de sus ejes principales, entre las que se encuentran Worlds.com, There.com (muy similar a Second Life, pero orientado a los adolescentes), Multiverse, Virtual Vancouver, Entropía Universe, Active Worlds, la plataforma de código libre Metaverse, Open Sim, Vside, Twinity o la más reciente de Reslive. En el caso de Worlds.com, artistas de Rock consagrados como David Bowie y Aerosmith han desarrollado entornos interactivos e inmersivos creados especialmente para sus fans. En el caso de Aerosmith incluye una ciudad futurista, un templo exótico, un restaurante de carretera, y un escenario para sus actuaciones.

Por otro lado, es importante conocer cuál es el público objetivo que vive y cohabita en estos entornos inmersivos. Según Alfonso González, en términos demográficos, el 26% de los habitantes de Second Life son jóvenes entre 18-24 años; el 38% tienen entre 25 y 34 años; y un 22% entre 35 y 44 años; el resto, un 12%, tienen más de 45 años. Alrededor del 25% de los jugadores reales de Second Life son mujeres. El jugador 'típico' de Second Life pasa entre 20 y 40 horas semanales en el juego. En cualquier caso, sí parece que es la primera manifestación de éxito de lo que los futuristas han venido denominando metaversos, es

decir, «mundos virtuales habitados por gente real» (González Herrero, 2010: 122).

## 5. Conclusiones. Aventurando un futuro posible

«La Red está construyendo el mundo, no solo por su naturaleza mimética, por las posibilidades de ficcionalización de la vida misma. [...] En la metáfora de los mundos virtuales [...], la Red no es la segunda vida, es la ficción de la vida, pero ni siquiera pierde aquí el alcance de su irremediable conexión con la realidad» (García García & Gértrudix Barrio, 2009).

Convenimos con Francisco García y Manuel Gértrudix en el postulado metafórico existente en los mundos inmersivos. Condición que se acentúa cada vez más, gracias al perfeccionamiento tecnológico, en la sustancia inmersiva que está permitiendo al usuario interactuar con la máquina sin necesidad de tener contacto físico con ella, ya sea a través del teclado, el ratón o de un controlador de videojuegos tradicional. El propio cuerpo con sus movimientos, el uso de la voz para transmitir mensajes e incluso el movimiento de los ojos, son las mejores prolongaciones (naturales) de interactuar con un medio virtual: movimientos corporales y/o instrucciones de voz que se traducen en acciones y movimientos de nuestro avatar dentro del metaverso.

De esta forma, la experiencia de usuario es mucho más seductora y la accesibilidad es superior gracias a una interacción inclusiva. Un claro ejemplo lo encontramos con Nintendo cuando sacó al mercado la Wii, aunque para interactuar es preciso el uso de un dispositivo. Microsoft ha seguido en esa línea, con un controlador de juego libre y entretenimiento que ha apodado con el nombre de Kinect, que reconoce gestos, comandos de voz, objetos e imágenes gracias a una interfaz natural de usuario. Ya se han realizado experiencias con Kinect dentro de Second Life. El Instituto de Tecnología de la Universidad de California del Sur ha resuelto sus posibilidades dentro del metaverso y actualmente cualquier usuario si dispone del controlador de Microsoft podrá utilizarlo dentro de los mundos virtuales que en Second Life se disfrutaban, gracias a las virtudes de OpenNI.

Para el intérprete musical este avance en la tecnología resulta capital. Conseguir que los movimientos de las manos y dedos de un violinista, de un pianista o las indicaciones de un director de orquesta se efectúen en tiempo y apariencias reales repercute positivamente no solo en las particularidades de la representatividad musical, sino que en lo relativo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, la creación o el consumo musical se auguran unos efectos muy positivos merced a ese

grado óptimo de inmersión. Una inmersión que se produce tanto en lo visual como en lo auditivo, en 3D y en sonido envolvente, logrando una completa personalización de la experiencia sonora.

Los medios inmersivos se presentan como óptimas tribunas para la exposición musical. Pero esto solo es el principio, ya que en el «futuro presente de hoy», las soluciones no están cerradas. El avance tecnológico nos va a permitir desarrollar estrategias nuevas pero cambiantes a la vez.

Los medios digitales terrestres tenderán a su absorción y/o desaparición en pro de una comunicación en red muy dinámica en la que el usuario seleccionará y analizará. La aparición de dispositivos para todos los sentidos –incluido el tacto y el olfato– ayudará a que sea todo más inclusivo. En los mundos virtuales se podrán compartir los recuerdos, las experiencias y los sentimientos con distintos avatares.

Las previsiones que se tienen sobre los mundos virtuales inmersivos son de un desarrollo extraordinario y exponencial. Se prevé una actividad en el nº de usuarios para el año 2013 de casi 1.900 millones (33% de la población mundial); es decir, una de cada tres personas tendrá un avatar en un mundo virtual. Esta cifra, por otro lado, es casi coincidente con las previsiones de movilidad que ofrece la consultora IDATE al pronosticar para el año 2015 la tasa de penetración de Internet móvil en un 37% de la población mundial.

Este escenario implica, proporcionalmente, que el número de mundos inmersivos sobre música crezca y con ello las posibilidades en su representatividad. Además, hoy en día ya partimos de un hecho, y es que cualquier usuario es un «prosumer» potencial y consumidor en acto, por lo que en el ámbito musical es intérprete (ya sea bailando, cantando o tocando) y espectador al mismo tiempo.

En este futuro positivo no caben las individuales creativas sino que dado que toda la música «es accesible de forma inmediata, lo novedoso en el comportamiento de quien la consume es –entre otras cosas– uti-

lizarla para la propia identidad, pero no de una forma individual y excluyente, sino negociada con el resto de comunidad virtual, a través de la red social» (Aguilera, Adell, & Borges, 2010: 43). En general como muchas voces anuncian: la experiencia será la nueva realidad. Aventurémonos entonces a soñar.

### Apoyos

Este estudio está financiado por la Universidad de Castilla-La Mancha dentro del programa de ayudas a Proyectos liderados por profesor contratado de la UCLM con referencia: PL20112166 y es una acción del Grupo de Investigación Ciberimaginario (URJC-UCLM).

### Referencias

- AGUILERA, M.D.; ADELL, J.E. & BORGES, E. (2010). Apropiações imaginativas de la música en los nuevos escenarios comunicativos. *Comunicar*, 34, XVII; 35-44.
- ÁLVAREZ GARCÍA, S. (2010). En busca del «Auleph». Aproximación a los entornos digitales de gestión del aprendizaje. *Icono*, 14, A8; 303-327. (12-05-2011).
- BRECHT, B. (1932-1981). Teoría de la radio (1927-1932). In BASSETS, L. (Ed.). *De las ondas rojas a las radios libres. Textos para la historia de la radio*. Barcelona: Gustavo Gili.
- BRUCKMAN, A. (1997). *MOOSE Crossing: Construction, Community, and Learning in a Networked Virtual World for Kids*. Massachusetts: Doctoral dissertation, MIT.
- GARCÍA GARCÍA, F. & GÉRTRUDIX, M. (2009). El Mare Nostrum Digital: mito, ideología y realidad de un imaginario sociotécnico. *Icono*, 14, 12; 7-30 (08-06-2011).
- GÉRTRUDIX, F. & GÉRTRUDIX, M. (2011). La educación musical en entornos inmersivos. *Eufonía*, 51; 44-52.
- GÉRTRUDIX, M. & GÉRTRUDIX, F. (2010). La utilidad de los formatos de interacción músico-visual en la enseñanza. *Comunicar*, 34, XVII; 99-107.
- GONZÁLEZ HERRERO, A. (2010). La convergencia de los videojuegos online y los mundos virtuales: situación actual y efectos sobre los usuarios. *Zer*, 15, 28; 117-132.
- MANRIQUE, M.J. (2009). *Introducción a los mundos virtuales 2009*. ([www.slideshare.net/marlonj/introduccion-a-los-mundos-virtuales-2009](http://www.slideshare.net/marlonj/introduccion-a-los-mundos-virtuales-2009)) (12-05-2011).
- NEGROPONTE, N. (1995). *El mundo digital*. Barcelona: BSA.
- PISCITELLI, A. (2004). La web como sistema virtuoso/vicioso. *II Congreso On-line del Observatorio para la Sociedad*. ([www.ciber-sociedad.net/congres2004/grups/fixacom\\_publica2.php?grup=99&id=676&idioma=es](http://www.ciber-sociedad.net/congres2004/grups/fixacom_publica2.php?grup=99&id=676&idioma=es)) (07-07-2011).





**Comunicar**  
Scientific Journal of Media Education  
E-ISSN: 1988-3293 | ISSN: 1134-3478

TOPICS EDITORIAL POLICY ORGANIZATION CHART Versión español

**ISSUES**  
Current Issue  
Back Issues  
Comunicar Digital  
Articles in Press  
Next Issues  
Search

**SUBSCRIBE**  
Shop  
Publisher  
Distributors  
Other Publications

**SUBMISSIONS**  
Guidelines  
Quality Criteria  
Reviewers  
Thesaurus  
Manuscript Sending  
Anti-plagiarism

**INDEXING**  
Indexations  
Network of Journals  
JCR Journals  
Interesting Articles  
Documents

Follow us in:  
f t in RG c a W RSS YouTube

**Comunicar** journal

All articles in the journal are in English and Spanish; articles, authors and topics with a decidedly international and Latin American outlook; the journal is now in its 18th year and has published 1447 articles of research, experiences, reflections and proposals; the journal appears in 191 international data bases, journal impact assessment platforms, selected directories, specialized portals and hemerographic catalogues...; the first journal in Spanish to appear in the Journal Citation Reports (JCR-WOS) in communication (since 2007); a rigorous and transparent system of blind assessment of manuscripts audited in RECYT; a national and international scientific editorial board of more than 100 experts in the field, and a broad network of scientific assessors of manuscripts; professional management of manuscripts via the OJS platform: Recyt; a highly visible publication; numerous search engines, dynamic pdfs, DOIs, Google Books...; specialist in educommunication: communication and education, ICT, audiences, new languages...; special monographic editions on the most up-to-date topics; double format: printed and online digital editions. The entire digital version can be viewed free. It is printed in Spain for Europe, and in Ecuador for Latin America; edited by Comunicar, a private, professional non-profit association specializing in educommunication for the past 22 years in Spain, collaborating closely with universities in Andalusia, Spain and abroad.



The University Network and on the Net

Indexed in  
JCR, ERIH, SSCI, Scopus...

CI RC communication  
RESH education  
Calidad de Revistas Científicas Españolas  
RECYT (accreditation) 2011  
communication  
IN-RECS education  
RERCE

arce DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS Dialnet crossref.org

Most Popular Papers Tell a Colleague Sign Up Recommend to Your Library

E-mail:  
Password:  
Identify  
Free register  
Remind password

«Comunicar» en tu pantalla

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

Con un click, toda la revista en español e inglés

Now, full English version on-line: [www.comunicarjournal.com](http://www.comunicarjournal.com)

● Carlos del Valle, Marianela Denegri y David Chávez  
Temuco (Chile)

Recibido: 29-07-2011 / Revisado: 21-09-2011  
Aceptado: 01-11-2011 / Publicado: 01-03-2012

<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-10>

# Alfabetización audiovisual y consumo de medios y publicidad en universitarios de Pedagogía en Chile

Media Literacy and Consumption of Media and Advertising  
in University Students of Pedagogy in Chile

## RESUMEN

Considerando los resultados de estudios sobre el rol mediador de los medios, especialmente la televisión y la publicidad en distintos grupos etarios, sumados a la necesidad de discutir los procesos de alfabetización audiovisual o alfabetización mediática; el principal objetivo de este trabajo fue analizar los patrones de consumo de medios en estudiantes de universidades chilenas y determinar si existen perfiles diferenciales en el uso y consumo de medios que se relacionen con su futuro rol en la alfabetización audiovisual de sus estudiantes. Para ello, se consideró una muestra de tipo intencionado que quedó constituida por 881 estudiantes de pedagogía de ambos sexos que cursaban estudios en siete universidades chilenas de la zona sur y central de Chile. Para la recolección de datos se utilizó el «cuestionario de hábitos de consumo de medios». En general, la distribución de las preferencias, tanto a nivel de género como por carrera, no logra representar mediáticamente la idiosincrasia y refleja realidades ajenas que no permiten fortalecer procesos ciudadanos en los consumidores de los medios. En síntesis, la problemática mayor es que los futuros docentes no parecen contar con herramientas que les permitan enfrentar la labor de alfabetización audiovisual, dado que ellos mismos presentan dificultades para diferenciar entre la información y la persuasión en los mensajes publicitarios.

## ABSTRACT

The main aim of this work, based on the results of studies on the mediating role of the media, particularly television, and advertising in different age groups, together with the need to discuss the processes of audiovisual or media literacy, was to analyse the patterns of media consumption among students of Pedagogy in Language and Communication, Mathematics, and History and Geography at Chilean universities. The objective was also to determine whether there are differential profiles in the use and consumption of media related to the future role of these profiles in the audiovisual literacy of the students. To do this, a non-random sample was used comprising 881 Pedagogy students of both genders studying at seven universities in southern and central Chile. The «media consumption questionnaire» was used for data collection. In general, the distribution of preferences by gender and degree course falls short of representing idiosyncrasy in terms of the media, and reflects outside realities that do not permit participation in citizenry processes to be strengthened in media consumers. In short, the biggest problem is that future teachers do not seem to have the tools that allow them to manage the work of audiovisual literacy since they themselves have difficulties in differentiating between information and persuasion in advertising messages.

## PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Patrones, alfabetización audiovisual, consumo de medios, publicidad, estudiantes, universidad, pedagogía, crítica.  
Pattern, audio-visual literacy, consumption of media, advertising, students, university, pedagogy, critique.

◆ Dr. Carlos del Valle Rojas es Decano y Profesor Asociado del Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Universidad de La Frontera en Temuco (Chile) ([delvalle@ufro.cl](mailto:delvalle@ufro.cl)).

◆ Dra. Marianela Denegri Coria es Profesora Titular del Departamento de Psicología de la Universidad de La Frontera en Temuco (Chile) ([mdenegri@ufro.cl](mailto:mdenegri@ufro.cl)).

◆ David Chávez Herting es Profesor del Departamento de Psicología de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera en Temuco (Chile) ([d.chavez02@ufromail.cl](mailto:d.chavez02@ufromail.cl)).

## 1. Introducción

Diversos autores coinciden en afirmar que la globalización ejerce una importante influencia en la vida cotidiana de las personas, tanto en los valores como en las expresiones culturales (Girardi, 1997; González & Muñoz, 2002). Uno de los principales vehículos para ejercer esta influencia son los medios masivos de comunicación, incluyendo las mediaciones de la publicidad, al actuar como homogeneizadores de intereses, conductas y actitudes (Cid & E. Nogueiras, 2005). Tal es el impacto que han tenido los medios, que se afirma que la racionalidad de las relaciones sociales se construye hoy en base a la lucha por dominar los medios de distinción simbólica sobre los medios de producción material (García-Canclini, 1995).

La televisión en Chile tiene un nivel de penetración que bordea el 99% de la población (AIM, 2008), por lo que es evidente que a pesar de la irrupción de Internet y especialmente el impacto de las redes sociales, aún gran parte de la población continúa consumiendo masivamente medios televisivos, siendo probable además que en muchos casos se dé un consumo paralelo de ambos. Es evidente que un medio de comunicación masivo que ha sido tan popular durante tantos años, genera un impacto sustancial en el plano social y cultural y en los procesos de socialización de las generaciones jóvenes, donde incluso comienza a competir con las instancias tradicionales representadas en la familia y la escuela. Baste considerar el tiempo dedicado por los niños a la televisión y el impacto que ésta ha tenido en el moldeamiento de sus formas de comunicación. Así nos encontramos con generaciones de niños que repiten expresiones de las series televisivas o que expresan sus peticiones de consumo asociadas a las marcas que están en ese momento presentes en el espacio publicitario televisivo (Del Valle, Vásquez, Denegri & Sepúlveda, 2010).

De hecho, diversos estudios han demostrado en los últimos años que la audiencia infantil y juvenil sigue prefiriendo la televisión a cualquier otro medio de comunicación masivo, pasando varias horas al día frente a ella (Livingstone, 2008; Marta & Gabelas, 2008; Medrano, Palacios & Aierbe, 2007; 2010). Para McLuhan (1996), la televisión ha tenido un impacto directo en la organización conceptual del mundo: la estructura en mosaico de la televisión ha suplantado la estructura lineal de la imprenta, modificando los esquemas mentales causales del hombre occidental. Siempre según este autor, los mensajes de los medios son cambios de escala, ritmo, o patrones (McLuhan, 1996: 30), es decir, cada medio aporta modificaciones sustanciales a la organización cultural y cognitiva de los

hombres. Para Baudrillard (1974; 1978; 1994; 2002), la televisión participa del incremento posmoderno de los valores de signo, o valores simbólicos, reemplazando la satisfacción de necesidades por la diferenciación, y por tanto se subjetiviza la realidad de los objetos consumidos.

Martín-Barbero, por su parte (1987; 1996; 1999), señala que en Latinoamérica los medios han permitido un «descentramiento» en el cual ya no existe una cultura central, sino diversidad de culturas descentradas, y que la democracia misma se construye en base a los juegos comunicacionales de los medios, en la «trama de interpelaciones y discursos» que nos convierten en sujetos políticos. Así los medios co-construyen la realidad en conjunto con los usuarios, rompiendo los esquemas tradicionales rígidos que delimitaban «lo real» y «lo ficticio», a través de la existencia de un mosaico de saberes y pensares, de territorios y límites, de «intertextualidades», que debe ser estructurado en la medida en la que interactuamos con él mediante las nuevas tecnologías, pero también mediante las nuevas imaginaciones de nuestra cultura.

En este contexto, la familia juega un rol fundamental para introducir hábitos de consumo de medios de comunicación masivos en los niños, especialmente en las primeras etapas de la socialización infantil (Martínez & Peralta, 1998; Berenguer, Mollá, Pérez & Cánovas, 2001; Denegri, Gempp, Del Valle, Etchebarne & González, 2006). No obstante, la escuela, y especialmente los profesores, juegan un rol central en educar a los adolescentes en cuanto a la reflexión crítica en torno a los mass-media (Berenguer & al., 2001; González & Muñoz, 2002), que les permita ordenar el «mosaico» de informaciones disponibles en forma simultánea en la televisión.

En Chile, los niveles de exposición a publicidad infantil en los segmentos relacionados son similares a los de Estados Unidos (en torno al 10% los fines de semana, y alrededor de 14% en canales temáticos). Asimismo, se ha hallado que los productos más publicitados son los alimentos y los juguetes, con un 39,5% y un 35,1% respectivamente (Uribe & al., 2006). Lo anterior no es un tema menor, considerando que la publicidad infantil ha sido relacionada con hábitos alimenticios deficientes de los niños (Halford & al., 2004; Lobstein & Dibb, 2005), y en nuestro país la evidencia empírica apunta a condiciones semejantes (Olivares, Yáñez & Díaz, 2003).

En los adolescentes también se han comprobado efectos negativos de la exposición a publicidad de consumo de alcohol en la conducta adolescente (Anderson & al., 2009; Villani, 2001), lo cual no sorprende

de, considerando que los mass-media están íntimamente relacionados con las zonas de influencia de los pares, siendo uno de los temas predilectos de los jóvenes (Gilles, 2003).

Por otra parte, los medios se constituyen en lo que se denomina agentes socializadores de referencia —en contraposición a los agentes socializadores de pertenencia, como la familia—. Estos agentes poseen una enorme influencia en la construcción de la identidad y de la realidad del adolescente, mediante gran cantidad de información, de valores, de hábitos, mitos, creencias y de modelos e ídolos que pueden extraerse de los medios y pueden apoyar la transición desde la niñez hacia la adultez (Gilles, 2003; Vera Vila, 2005). Adicionalmente, existen evidencias que sugieren que la edad de mayor impacto e influencia de la publicidad es a partir de los 12 años (Te'eni-Harari & al., 2009).

En vista de estos resultados, resulta fundamental el concepto de «alfabetización audiovisual» o «alfabetización mediática», tal como lo han propuesto diversos autores (Buckingham, 2005; Kellner & Share, 2007; Livingstone, 1999; 2004; 2007; Zarandona & al., 2008). En otras palabras, dotar a los individuos, a través de un sistema educacional formal, de los «conocimientos, las habilidades, y las competencias que se requieren para utilizar e interpretar los medios» (Buckingham, 2005: 71); pero para ello es preciso realizar una incorporación contextualizada (Del Valle, 2005). No obstante, la materia prima necesaria para lograr cambios de este tipo son profesores capacitados en el análisis crítico de los medios. Este tipo de educación no está actualmente presente en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía en Chile. Por ello, el propósito de este trabajo será analizar los patrones de consumo de medios en estudiantes de pedagogía en Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, e Historia y Geografía de universidades chilenas y determinar si existen perfiles diferenciales en el uso y consumo de medios que se relacionen con su futuro rol en la alfabetización audiovisual de sus estudiantes.

## 2. Materiales y métodos

### 2.1. Participantes

La muestra de tipo intencionado quedó constituida por 881 estudiantes de pedagogía de ambos sexos que cursaban estudios en siete universidades chilenas de la zona sur y central de Chile, correspondiendo en un 21,7% a estudiantes de Pedagogía en Lenguaje, un 39% a estudiantes de Pedagogía en Matemáticas, y un 39,3% a estudiantes de Pedagogía en Historia.

**Sin docentes alfabetizados mediáticamente y con capacidades reflexivas y pedagógicas para enfrentar la educación en la óptica de la lectura crítica de medios, resulta evidente que los niños crecen con una enorme desventaja para poder desenvolverse adecuadamente en un mundo competitivo y altamente mediado por el consumo como el gran articulador de los procesos de construcción de identidad. Cabe por ello preguntarse el impacto que tendrá en los educandos esta ausencia de una mirada crítica frente a los medios en la formación inicial de sus futuros profesores y cómo ello influirá en los procesos de construcción de ciudadanía de las futuras generaciones.**

### 2.2. Instrumento

Para la recolección de datos se utilizó el Cuestionario de hábitos de consumo de medios (Denegri & al., 2008a), que incluye 18 preguntas, de las cuales 12 son de opción múltiple y 6 son de respuesta abierta. Este cuestionario además de datos demográficos permite recoger informaciones acerca de frecuencia y tipo de consumo de televisión e Internet, incluyendo recuerdo publicitario y programación favorita.

### 2.3. Procedimientos

Se envió una carta a los decanos de Facultad y directores de Carrera de todas las universidades chilenas asociadas al Consejo de Rectores que incorporaban en su oferta las carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación, Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica y Pedagogía en Educación Matemática.

tica, donde se explicaba el objetivo del estudio y se solicitaba su autorización para realizarlo.

Una vez aceptada la realización del estudio, se solicitó una base de datos en formato predefinido, a fin de preparar la composición final de la muestra, considerando los reemplazos necesarios en caso de no-participación. Una vez seleccionada la muestra, los estudiantes fueron contactados personalmente explicándoles el propósito del estudio y solicitando la firma de un consentimiento informado en que autorizaba ser considerado como parte de la investigación.

Todos los cuestionarios fueron aplicados por encuestadores entrenados y volcados en una base de datos unificada para su análisis.

### 3. Resultados

Para realizar un perfil del consumo de medios, se realizaron dos etapas de análisis. Por un lado, se categorizaron los programas favoritos de los estudiantes de pedagogía, siguiendo la clasificación realizada por OBITEL en Chile, ligeramente modificada, como se verá a continuación. En segundo lugar, se revisaron las actitudes y recuerdos de los estudiantes en relación a los spots publicitarios televisados. Los resultados de este estudio arrojaron datos muy interesantes.

En relación a los programas, las categorías usadas fueron las señaladas por los informes de OBITEL (Fuenzalida & Julio, 2010), con ligeras modificaciones. Por ejemplo, la sub-categoría de «estelar» fue suprimida, puesto que se trata de una categoría comercial que no se refiere al tipo de programa sino a un horario preferencial, cuyo valor comercial es más alto, por lo que solo invisibilizaría los datos reales. Del mismo modo, la sub-categoría «entretenimiento» pasó a denominarse «edu-entretenimiento», para enfocarse a aquellos programas que entregan contenido educativo con un formato de entretenimiento, generalmente apto para todas las edades, y que busca captar la atención de la audiencia mediante una presentación liviana y divertida, más que por sus contenidos específicos. La tabla 1 resume las categorías y sub-categorías usadas.

El análisis de los datos reporta resultados congruentes con otros estudios. Por ejemplo, destaca que las categorías fa-

voritas son la ficción (44%), la información (30%), y los espectáculos (17%). En el análisis nacional de OBITEL (Fuenzalida & Julio, 2009), se observan las mismas preferencias, con porcentajes ligeramente diferentes durante el año 2008 (37%, 25%, 21%, respectivamente), aunque el año 2009 se caracterizó por un fuerte aumento en la audiencia de programas informativos, superando los programas de ficción con un total de 36,7% ante el 34,9% de audiencia en programas de ficción (Fuenzalida & Julio, 2010). No obstante, estos estudios no desagregan los datos por tramo etario. Otros estudios internacionales parecen demostrar que, mientras los adultos prefieren consumir programas informativos, los adolescentes y jóvenes prefieren los programas de ficción (Medrano & al., 2010).

Las diferencias por género también parecen congruentes con la evidencia internacional. Así, mientras las mujeres muestran una alta preferencia por los programas de ficción (48,7%) y una casi nula preferencia por los programas deportivos (0,2%), los hombres se muestran menos enfáticos en la primera, con una prevalencia relativamente alta de preferencia por programas deportivos (36,1% y 12,3%, respectivamente). Lo anterior es congruente con hallazgos internacionales, que muestran que, a medida que avanzan en edad, las mujeres suelen preferir programas del tipo telenovelas o series, mientras los hombres muestran gustos más heterogéneos, pero con marcadas preferencias por los deportes y las series (Gilles, 2003; Livingstone, 1999).

Cabe consignar que, si bien los deportes solo representan la cuarta preferencia de los varones, como se aprecia en la tabla 2, se trata de una categoría mucho menos compleja que las otras, por lo que una cifra tan alta es muy significativa.

Sin embargo, las diferencias más interesantes se observan al comparar los resultados por carrera. En efecto, aunque las preferencias siguen el mismo orden ya establecido, existen algunos hallazgos extremadamente llamativos. Estos hallazgos, resumidos en el grá-

|             |                      |              |                     |
|-------------|----------------------|--------------|---------------------|
| Ficción     | Cine de sala         | Espectáculos | Concurso            |
|             | Ficción TV           |              | Edu-entretenimiento |
|             | Series animadas      |              | Evento artístico    |
|             | Teleteatro           |              | Farándula           |
| Información | Documental/reportaje | Deportes     | Humor               |
|             | Docu-reality         |              | Otro espectáculo    |
|             | Entrevista/debate    |              | Reality-show        |
|             | Evento informativo   |              | Talk-show           |
|             | Noticiero            |              | Variedades          |
|             | Otros                |              | Evento deportivo    |
| Servicio    | Instruccional        | Otros        | Programa deportivo  |
|             | Matinal              |              | Infocomercial       |
|             | Mediación            |              | Videoclip           |
|             | Religioso            |              | Otros               |

Tabla 1. Categorías y subcategorías de programas.

|             | HOMBRE | MUJER |
|-------------|--------|-------|
| Ficción     | 36,1%  | 48,7% |
| Informativo | 34,7%  | 31,1% |
| Espectáculo | 15,2%  | 16,1% |
| Servicio    | 1,4%   | 2,9%  |
| Deporte     | 12,3%  | 0,2%  |
| Otros       | 0,3%   | 1,0%  |

Tabla 2. Diferencias por género en las categorías favoritas.

fico 1, se relacionan especialmente con las altas preferencias de programas informativos en Pedagogía en Historia (40,3%), en comparación con Lenguaje (26,9%) y Matemáticas (28,2%). Por otro lado, Pedagogía en Historia es la carrera que menos consume programas de espectáculos (11%, ante el 24,4% de Lenguaje y el 16% de Matemáticas). Estos hallazgos pueden representarse en algunas sub-categorías emblemáticas: mientras Pedagogía en Historia muestra una baja preferencia por los reality-shows (0,7%), Pedagogía en Lenguaje llega al 5,8% en esa sub-categoría. En otro extremo, mientras el 23% de los estudiantes de Pedagogía en Historia señala un noticiario como su programa favorito, solo un 14,1% de los estudiantes de Pedagogía en Lenguaje reporta este tipo de programa como su favorito. Matemáticas suele representar un punto intermedio (4,5% en el caso de los reality-shows, y 18,6% en el caso de los noticiarios). Cabe señalar que las sub-categorías preferidas por los estudiantes son las de ficción TV (telenovelas y series), noticias, animación, y documental/reportaje. Esta última categoría merece mención aparte, puesto que, debido a su carácter eminentemente científico-humanista, la carrera de Pedagogía en Matemáticas es la que menos reporta preferencias por ella (5,8%, ante el 10,3% de Lenguaje, y el 12,3% de Historia).

Se realizó también un análisis respecto a la procedencia de los programas preferidos por los estudiantes, especialmente en relación a las sub-categorías de ficción TV y documental/reportaje, en consideración a ser dos de las sub-categorías favoritas, mientras que de las otras dos, una (animación) es eminentemente internacional, mientras que la otra (noticias) agrupa mayoritariamente una producción nacional. Los resultados indican que, de todos los programas mencionados en la sub-categoría de ficción TV, un 39,6% corresponde a producciones nacionales, mientras que un 60,4% corresponde a produc-

ciones internacionales. En el caso de los documentales/reportajes, se observa una proporción similar, con un 34,3% de preferencia por programas de producción nacional, ante un 65,7% de preferencia por programas de producción internacional. Esto se contradice con el aumento de la penetración de TV de pago en Chile, que para el año 2008 superaba el 43% de penetración en los hogares chilenos. Para ese mismo año, un 46,1% de la población se encontraba satisfecha con la televisión abierta, frente al 69,2% que se declaraba satisfecha con la televisión de pago (CNTV, 2008). Por otra parte, diversos estudios han señalado que las telenovelas nacionales, que suponían la mayor fuerza nacional en la categoría de ficción TV, ha ido perdiendo audiencia rápidamente en los últimos años (CNTV, 2008; Fuenzalida & Julio, 2010). Todo lo anterior parece repercutir fuertemente en los resultados expuestos, y señala una potente insatisfacción con la programación nacional, suplida mediante la cada vez más accesible televisión de pago. Esto es particularmente interesante, puesto que, como lo han señalado diversos expertos (Livingstone, 2008), este tipo de distribución no logra representar mediáticamente la idiosincrasia de un país, y refleja realidades ajenas que no permiten fortalecer procesos ciudadanos en los consumidores de los medios.

En el caso de la publicidad televisiva, el procedimiento de análisis consistió en un cálculo de la frecuencia de las respuestas, para luego categorizarlas con el fin de identificar los tipos de productos y servicios recordados. En segundo lugar, se dio paso al análisis de la percepción que la muestra anteriormente mencionada tenía acerca de la publicidad, indicando la función que cumplía ésta en la promoción de un producto. Se consultó a los estudiantes sobre cuál es el objetivo que cumple la publicidad en la promoción de un producto, a través de cuatro opciones de respuesta que daban cuenta de las siguientes funciones: la publi-

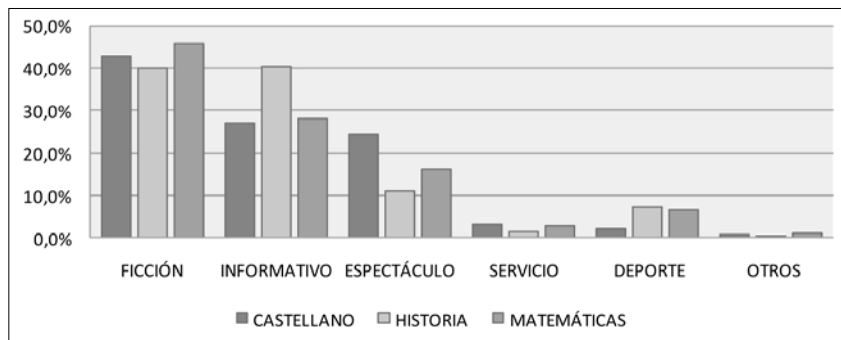


Gráfico 1. Diferencias por carrera en las categorías favoritas.

cidad como fuente de información objetiva sobre determinado producto; la publicidad como herramienta que orienta la elección de los consumidores al escoger determinado servicio o producto; la publicidad como herramienta que obliga a los consumidores a escoger determinado producto; y la publicidad como medio sin utilidad visible.

La información recogida en ambos procedimientos fue comparada en función del género y carrera de la muestra. Se obtuvo alrededor de veinte categorías que agrupan el total de comerciales recordados por los estudiantes. Estas categorías comprenden, por ejemplo: «Bancos», «Transporte», «Programas de televisión», «Gas», «Ropa deportiva», «Telefonía», entre otros. En la comparación por género, las mujeres reportaron recordar, en mayor medida que los hombres, propaganda sobre productos pertenecientes a las categorías «Bebidas analcohólicas» (gaseosas, jugos, té, café, agua mineral, etc.) y «Aseo personal» (jabón, champú, desodorante, etc.). Los hombres presentaron un mayor recuerdo de comerciales sobre «Bebidas alcohólicas» (cervezas, vinos, licores, etc.), «Comestibles» (comidas preparadas, legumbres, pastas, chocolates, etc.) y «Bancos» (servicios bancarios tales como créditos de consumo, además de las entidades bancarias propiamente dichas). En la categoría «Tiendas» (multiti-

guaje (8,5%). Los comerciales de bebidas alcohólicas son recordados en mayor medida por estudiantes de Pedagogía en Matemáticas (15,8%), mientras que los estudiantes de Pedagogía en Historia y Lenguaje presentaron frecuencias similares (12%). Finalmente, la propaganda de servicios de telefonía en Internet es recordada en primer lugar por estudiantes de Pedagogía en Lenguaje (8,5%), luego por estudiantes de Pedagogía en Historia (7,4%) y, en tercer lugar, por los estudiantes de Pedagogía en Matemáticas (1,4%). Estos resultados se ilustran en el gráfico 2.

Al analizar las respuestas obtenidas acerca de cuál es la función de la publicidad según los estudiantes de pedagogía, se observó la percepción de la publicidad cuyo objetivo es la de persuadir u obligar a los consumidores sobre qué producto deben escoger. Los estudiantes de Pedagogía en Historia, seguidos por los de Lenguaje, fueron los que más se inclinaron por esta alternativa. La alternativa que plantea que la publicidad es una fuente de información objetiva, alcanzó el segundo lugar, sobre la función orientativa, y son los estudiantes de Pedagogía en Matemáticas quienes más se inclinan por esta opción. Estos resultados aparecen como especialmente preocupantes, como se discutirá en las conclusiones.

Es interesante destacar que se halló que la publicidad más recordada correspondía a aquellos contenidos que estaban orientados a elementos periféricos del mensaje – tales como jingles, nombres, colores, animales, personajes – sobre elementos centrales; es decir, información más directa acerca del producto o servicio. No obstante, en muchos casos, estos elementos periféricos se asociaban

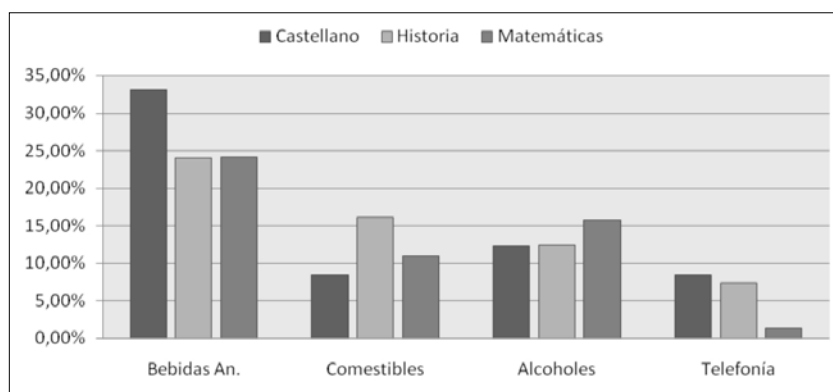


Gráfico 2. Tipo de publicidad recordada por carrera.

das) y «Fármacos» (analgésicos, antibióticos, etc.), no se observaron diferencias entre ambos grupos.

En la comparación por carrera, las bebidas analcohólicas fueron recordadas en mayor medida por los estudiantes de Pedagogía en Lenguaje (33%), mientras que entre Pedagogía en Historia y Matemáticas se observaron frecuencias similares (24%). Los productos de la categoría «Comestibles» son recordados con mayor frecuencia por los estudiantes de Pedagogía en Historia (16,1%), le siguen los de Pedagogía en Matemáticas (11%) y finalmente los de Pedagogía en Len-

erróneamente a marcas similares. Este inesperado hallazgo parece demostrar que la publicidad nacional está fallando en uno de sus objetivos fundamentales: a saber, lograr persuadir y fidelizar a la audiencia juvenil.

#### 4. Discusión

En términos generales, podemos decir que «la escuela ha mantenido una postura polarizada en sus intereses particulares, dejando entrar a los medios, pero sin escucharlos, sin analizarlos, sin destripar el en-

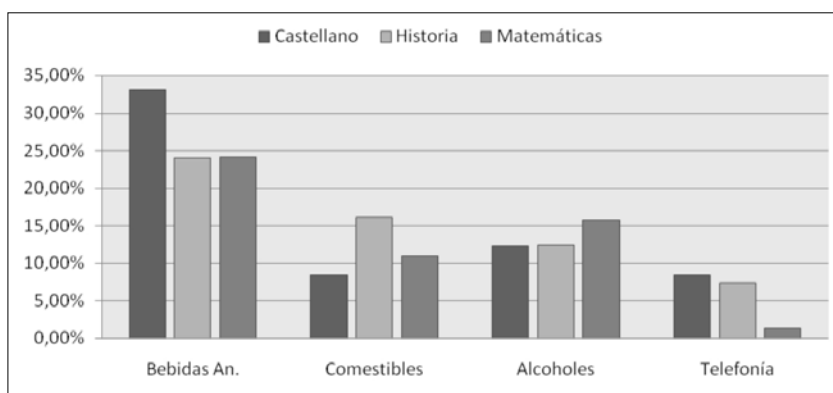


Gráfico 3. Función de la publicidad por carrera.

granaje semiótico y comunicativo que se encuentra en su interior» (González & Muñoz, 2002: 209), de modo tal que podamos educar a los sujetos más sometidos a su influencia a que puedan usarlos a su favor. Algunos autores van más allá, declarando que es «altamente irresponsable» (Kellner & Share, 2007: 4) ignorar estas formas de socialización y de educación informal en el currículo de la educación formal (Zarandona & al., 2008).

Los resultados obtenidos en el estudio presentado parecen confirmar estas aseveraciones y además indican un perfil diferenciado por carrera. En efecto, es posible inferir que los estudiantes de Pedagogía en Historia aparecen como los consumidores más críticos de medios, haciendo amplio uso de las posibilidades informativas, tanto de la televisión como de Internet. Llama la atención y preocupa que sea la carrera de Pedagogía en Lenguaje, que por definición es la principal encargada de educar a los jóvenes en medios, la que aparece como pobremente preparada y con escasa conciencia crítica para comprender y luego mediar en el aprendizaje de los niños y niñas acerca del funcionamiento real de la televisión —que es, actualmente, el mass-media «básico». Un hallazgo que confirma esta preocupación se vincula a su baja utilización de Internet para informarse sobre temas de actualidad en comparación con la carrera de Pedagogía en Historia.

En términos de la comprensión de la publicidad televisiva, se observa un fenómeno alarmante: una proporción nada despreciable de estudiantes de Pedagogía considera que la publicidad tiene como objetivo fundamental entregar información acerca de los productos de consumo disponible. A pesar de que la mayoría de los estudiantes consideró a la publicidad como una herramienta de persuasión, se vuelve un indicador de importancia el hecho de que la segunda mayoría de los estudiantes de la muestra considere a la publicidad como un medio que aporta información objetiva de los

estudiantes de pedagogía —especialmente en Matemáticas— alcanzan un nivel de análisis que, según los estudios internacionales, debiera ser superado a partir de los ocho años de edad (Calvert, 2008; Pécora & al., 2007).

Este hallazgo pareciera reafirmar la conclusión de una postura extremadamente pasiva y acrítica frente al mensaje publicitario, lo que les hace más susceptibles de una influencia por las vías menos reflexivas del procesamiento de la información. Si bien tal como lo planteamos anteriormente, ello podría mostrar una debilidad en la formulación de los mensajes en la publicidad nacional, también es evidente que da luces sobre las características del procesamiento de la información por parte de los consumidores jóvenes y constituye una vertiente que será necesario profundizar en otras investigaciones.

A pesar de esto, existen puntos de encuentro. En todas las carreras se configura un escenario de preferencias muy similar. No obstante, la oferta programática chilena parece como poco «atingente» a estas preferencias, de tal modo que las necesidades mediáticas son suplidas por canales internacionales, lo cual parece congruente con diversos informes nacionales.

En este mundo globalizado, resulta fundamental que los docentes puedan aportar para que los niños sean capaces de ordenar el mosaico informativo que proveen los medios de comunicación masivos, de generar una mirada crítica. Parece básico que, por lo menos, sean capaces de funcionar con cierta comodidad en cuanto a la televisión.

Asimismo, educar en temas de publicidad resulta relevante en la formación de los estudiantes como consumidores informados y no como consumidores pasivos, dado que permite enfrentar los efectos negativos que produce ésta en las personas y la sociedad. Según Araque (2009) pueden identificarse claramente cinco efectos de la publicidad comercial: suele repro-

productos que promociona, lo que revela una distorsión del nivel real de comprensión de los verdaderos contenidos y de la manera en que la publicidad los entrega donde es claro que su función principal es la de persuadir y entregar los contenidos de la manera que impacte efectivamente en los consumidores. De hecho, muchos



ducir los roles tradicionalmente asociados a las responsabilidades diferenciadas de hombres y mujeres, los cuales no responden a las necesidades actuales de igualdad entre géneros; en la publicidad utilizada para promocionar juguetes en especial, se recurre a medidas que disfrazan la realidad de los productos, es lo que se llama publicidad engañosa; se proporciona la idea de que los problemas son solucionados a través de la adquisición y el consumo de determinados productos; homogeneiza a la población de muchos países en sus conductas e intereses para que consuman productos similares; y por último, la publicidad comercial, con el fin de aumentar el impacto y la efectividad, utiliza el sexo y el cuerpo como reclamo, mediante hombres y mujeres atractivos que se convierten en un modelo, provocando en otras personas insatisfacción con el propio cuerpo.

A partir de esto, se considera necesario educar a los estudiantes para que sean capaces de interpretar de manera crítica y activa las fuentes de información y especialmente los mensajes persuasivos que provienen de la publicidad. Sin embargo, como observamos en este estudio, los futuros docentes no parecen contar con herramientas que les permitan enfrentarse a esta tarea, dado que ellos mismos presentan dificultades para diferenciar entre la información y la persuasión en los mensajes publicitarios.

A partir de los resultados obtenidos, la evidencia sugiere que los docentes chilenos no están recibiendo la formación inicial necesaria para cumplir el rol de mediadores en la construcción de una mirada crítica hacia los medios en el aula y más bien los conciben como una mera herramienta de trabajo, sin comprender su función como un agente socializador y formativo (Camps, 2009).

Sin docentes alfabetizados mediáticamente y con capacidades reflexivas y pedagógicas para enfrentar la educación en la óptica de la lectura crítica de medios, resulta evidente que los niños crecen con una enorme desventaja para poder desenvolverse adecuadamente en un mundo competitivo y altamente mediado por el consumo como el gran articulador de los procesos de construcción de identidad.

Cabe por ello preguntarse el impacto que tendrá en los educandos esta ausencia de una mirada crítica frente a los medios en la formación inicial de sus futuros profesores y cómo ello influirá en los procesos de construcción de ciudadanía de las futuras generaciones donde la ecuación entre ciudadanos y consumidores pareciera crecientemente inclinarse hacia la vertiente de solo consumidores (Denegri & Martínez, 2004).

## Apoyos

Investigación financiada por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile (FONDECYT), n° 1090179.

## Referencias

- AIM (2008). *Grupos socioeconómicos*. Santiago de Chile: Asociación Chilena de Empresas de Investigación de Mercado.
- ANDERSON, P.; DE BRUIJN, A.; ANGUS, K.; GORDON, R. & HASTINGS, G. (2009). Impact of Alcohol Advertising and Media Exposure on Adolescent Alcohol Use: A Systematic Review of Longitudinal Studies. *Alcohol & Alcoholism*, 44 (3); 229-243.
- ARAQUE, N. (2009). Los medios de comunicación desde su vertiente didáctica, dentro de la universidad. *Revista de Ciencias Sociales*, 3; 1-21.
- BAUDRILLARD, J. (1974). *La société de consommation: ses mythes, ses structures*. Paris: Gallimard.
- BAUDRILLARD, J. (1978). *A la sombra de las mayorías silenciosas*. Barcelona: Kairós.
- BAUDRILLARD, J. (1994). *Simulacra and Simulation*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- BAUDRILLARD, J. (2002). *Crítica de la economía política del signo*. México: Siglo XXI.
- BERENGUER, G.; MOLLÁ, A.; PÉREZ, P. & CANOVAS, P. (2001). Los adolescentes como consumidores: la familia como agente de socialización. *Estudios sobre Consumo*, 58; 35-46.
- BRIGGS, A. & BURKE, P. (2002). *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Madrid: Santillana.
- BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- CALVERT, S. (2008). Children as Consumers: Advertising and Marketing. *Future of Children*, 18 (1); 205-234.
- CAMPS, V. (2009). La educación en medios, más allá de la escuela. *Educar*, 32; 139-145.
- CID, M.C. & NOGUEIRAS, E. (2005). El análisis de la publicidad en la formación del profesorado. In MEMBIELA, P. & PADILLA, Y. (Eds.). *Retos y perspectivas de la enseñanza de las ciencias desde el enfoque ciencia/tecnología/sociedad en los inicios del siglo XXI*. Vigo: Educación Editora.
- CNTV. (2008). *6ª encuesta nacional de televisión*. Santiago: Consejo Nacional de Televisión - Adimark.
- DEL VALLE, C. (2005). Pedagogía de la comunicación. Los medios en las escuelas. *Chasqui*, 89; 32-39.
- DEL VALLE, C.; VÁSQUEZ, L.; DENEGRÍ, M. & SEPÚLVEDA, J. (2010). Concepciones de tweens chilenos con respecto a la publicidad emitida por Televisión. *Signo y Pensamiento*, 57 (2); 418-429.
- DENEGRÍ, M.; GEMPP, R.; DEL VALLE, C.; ETCHEBARNE, S. & GONZÁLEZ, Y. (2006). El aporte de la psicología educacional a las propuestas de educación económica: Los temas claves. *Revista de Psicología*, 15 (2); 77-94.
- DENEGRÍ, M. & MARTÍNEZ, G. (2004). ¿Ciudadanos o consumidores? Aportes constructivistas a la educación para el consumo. *Paidéia*, 37; 101-116.
- DENEGRÍ, M. & AL. (2008a). *Yo y la economía: diseño, aplicación y evaluación de impacto de un programa de educación económica en escolares de 6º de Básico de Temuco*. Santiago de Chile: Proyecto Fondecyt (Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico).
- FUENZALIDA, V. & JULIO, P. (2009). *3º Informe OBITEL - Chile*. Santiago: OBITEL.
- FUENZALIDA, V. & JULIO, P. (2010). *La ficción audiovisual chilena en 2009*. Santiago: OBITEL.
- GARCÍA-CANCLINI, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México D.F.: Grijalbo.

- GILLES, D. (2003). *Media Psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- GIRARDI, G. (1997). Globalización, cultura educativa y su alternancia popular. *Éxodo*, 39; 14-27.
- GONZÁLEZ, M. & MUÑOZ, J.M. (2002). La formación de ciudadanos críticos. Una apuesta por los medios. *Teoría Educativa*, 14; 207-233.
- HALFORD, J.; GILLESPIE, J.; BROWN, V.; PONTIN, E. & DOVEY, T. (2004). Effects on Television Advertisements for Foods on Food Consumption in Children. *Appetite*, 42; 221-225.
- KELLNER, D. & SHARE, J. (2007). Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education. In MACEDO, D. & STEINBERG, S.R. (Eds.). *Media Literacy: A Reader*. New York: Peter Lang Publishing; 3-23.
- LIVINGSTONE, S. (1999). Young People and the New Media: On Learning Lessons from TV to Apply to the PC. *Réseaux*, 7(1); 59-81.
- LIVINGSTONE, S. (2004). What is Media Literacy? *Intermedia*, 32 (3); 18-20.
- LIVINGSTONE, S. (2007). Engaging with Media - A Matter of Literacy? Paper presented at the *Transforming Audiences: Identity/creativity/everyday Life*. ([http://eprints.lse.ac.uk/2763/1/engaging\\_with\\_media.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/2763/1/engaging_with_media.pdf)) (28-07-2011).
- LIVINGSTONE, S. (2008). On the Future of Children's Television - A Matter of Crisis? In GARDAM, T. & LEVY, D. (Eds.). *The Price of Plurality: Choice, Diversity and Broadcasting Institutions in the Digital Age*. Oxford, UK: Reuters Institute for the Study of Journalism, Universidad de Oxford; 75-182.
- LIVINGSTONE, S. & BOVILL, M. (1999). *Young People, New Media*. London: London School of Economics.
- LOBSTEIN, T. & DIBB, S. (2005). Evidence of a Possible link between Obesogenic Food Advertising and Child Overweight. *Obesity Reviews*, 6; 203-208.
- MARTA, C. & GABELAS, J. (2008). La televisión: Epicentro de la convergencia entre pantallas. *Enlace*, 5 (1); 11-23.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1996). Comunicación: el descentramiento de la modernidad. *Anàlisi*, 19; 79-94.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1999). Los descentramientos del arte y la comunicación. In OSSA, C. (Ed.). *La pantalla delirante*. Santiago: LOM.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. & PERALTA, I. (1998). Educación familiar y socialización con los medios de comunicación. *Comunicar*, 10; 41-51.
- MCLUHAN, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- MEDRANO, C.; AIRBE, A. & PALACIOS, S. (2010). El perfil de consumo televisivo en adolescentes, jóvenes y adultos: implicaciones para la educación. *Revista de Educación*, 352; 545-566.
- MEDRANO, C.; PALACIOS, S. & AIERBE, A. (2007). Los hábitos y preferencias televisivas en jóvenes y adolescentes: Un estudio realizado en el País Vasco. *Revista Latina de Comunicación Social*, 62; 13-27.
- OLIVARES, S.; YÁÑEZ, R. & DÍAZ, N. (2003). Publicidad de alimentos y conductas alimentarias en escolares de 5º a 8º Básico. *Revista Chilena de Nutrición*, 30 (1); 36-42.
- PECORA, N.; MURRAY, J. & WARTELLA, E. (Eds.) (2007). *Children and Television: Fifty Years of Research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- SIERRA, F. & VÁZQUEZ, M. (Coords.) (2006). *La construcción del consenso. Revisitando el modelo de propaganda de Noam Chomsky y Edward S. Herman*. Madrid: Siranda.
- TE'ENI-HARARI, T.; LEHMAN-WILZIG, S. & LAMPERT, S. (2009). The Importance of Product Involvement for Predicting Advertising Effectiveness among Young People. *International Journal of Advertising*, 28 (2); 203-229.
- URIBE, R.; HIDALGO, V.; MARTÍNEZ, C. & MUÑOZ, R. (2006). La influencia de la publicidad televisiva en los niños: Qué sabemos del tema en Chile. *Revista Economía & Administración*, 152; 22-28.
- VERA VILA, J. (2005). Medios de comunicación y socialización juvenil. *Revista de Estudios de Juventud*, 68; 19-31.
- VILLANI, S. (2001). Impact of Media on Children and Adolescents: A 10-Year Review of the Research. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40 (4); 392-401.
- ZARANDONA, E.; BASTERRETXEA, J.; IDOYAGA, P. & RAMÍREZ, T. (2008). La alfabetización audiovisual entre adolescentes vascos: implicaciones para las prácticas educativas y propuesta de intervención. *Nueva Época*, 9; 119-143.



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





Comunicar 38

# Bíbitácora

---

Agenda

---

Historias gráficas

Visual Stories

Reseñas

Reviews



# ESTEREOTIPOS, ARQUETIPOS, PROTOTIPOS Y OTROS TIPOS

TEXTOS Y DIBUJOS DE ENRIQUE MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ

## CAPÍTULO I. DE QUÉ HABLAMOS

### ESTEREOTIPO

ANTIGUAMENTE UN ESTEREOTIPO ERA UNA IMPRESIÓN TOMADA DE UN MOLDE DE PLOMO UTILIZADO EN IMPRENTA



...Y TRÁTALO BIEN, GUTE, QUE HAY QUE UTILIZARLO MUCHAS VECES...

ACTUALMENTE SE ENTIENDE COMO UNA IMAGEN MENTAL MUY SIMPLIFICADA Y CON POCOS DETALLES

### ETIQUETA

ES UNA CALIFICACIÓN QUE IDENTIFICA A ALGUIEN, GENERALMENTE DE FORMA SUPERFICIAL



LOS TURISTAS SE LO CREEN TODO

VERY GOOD, MUCHO VERI GOOD TORTILLA DE PATATAS Y SOL

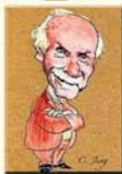
### ARQUETIPO

MODELO O PATRÓN EJEMPLAR DEL QUE SE DERIVAN OTRAS IDEAS O CONCEPTOS

SOMOS LOS MEJORES. CUANDO EMIGRÁBAMOS NOS ADAPTÁBAMOS A TODA SITUACIÓN, ¡BAMOS CON PAPELES!



CADA UNA DE LAS IMÁGENES ORIGINARIAS CONSTITUTIVAS DEL "INCONSCIENTE COLECTIVO", MÁS O MENOS ENCUBIERTAS EN LEYENDAS, CULTOS Y MITOS (CARL GUSTAV JUNG)



EL ORDENADOR CREA ADICCIÓN

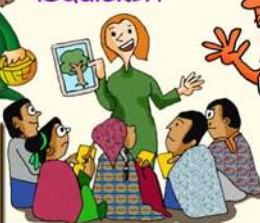
### CLICHÉ

ES UN LUGAR COMÚN, IDEA O EXPRESIÓN DEMASIADO REPETIDA

### RASGO

ES UNA PECULIARIDAD, O NOTA DISTINTIVA, FÍSICA O CULTURAL, DE UN GRUPO HUMANO

AQUÍ, TODO EL MUNDO CONDUCE POR LA IZQUIERDA



TODO ES SEGÚN EL COLOR DEL CRISTAL CON QUE SE MIRA.

FILTRO (O MODELO) QUE IMPONE NUESTRO CEREBRO A UNA ACCIÓN U OPINIÓN

### ETNOCENTRISMO

OH, SIMPÁTICOS INDÍGENAS, NO TENER CÁMARA DE FOTOS Y EDUCAR CON PALABRAS SIMPLES...

ACTITUD O PUNTO DE VISTA POR EL QUE SE ANALIZA EL MUNDO DE ACUERDO CON LOS PARÁMETROS DE LA CULTURA PROPIA

### PARADIGMA



PÁGINA 1



## CAPÍTULO II. CÓMO LO UTILIZAMOS

### PROTOTIPO

ES EL MODELO PERFECTO DE UNA VIRTUD, VICIO O CUALIDAD

PROTOTIPO DE BELLEZA (POR EJEMPLO) ES EL MODELO QUE VARÍA EN CADA CULTURA SOBRE COMO DEBE SER EL CUERPO DE LAS PERSONAS



...¡QUÉ RAROS SON...!

HACEMOS PROTOTIPO DE UNA FORMA DE VESTIR, O DE COMER...

PENSAMOS QUE NUESTROS MODELOS SON UNIVERSALES



NOS CREEMOS LOS MEJORES DEL MUNDO



IGUAL QUE CON LA BELLEZA HACEMOS CON LAS IDEAS

A POR ELLOS... ¡OÉ!

QUE DEBEMOS EXPORTARLOS O, LO QUE ES PEOR, IMPONERLOS A TODO EL MUNDO



RESUMIENDO: ESTEREOTIPO, ETIQUETA, CLICHÉ, RASGO, ARQUETIPO Y PARADIGMA, LOS CONVERTIMOS CON FRECUENCIA EN MODELOS ÚNICOS E INDISCUTIBLES QUE NOS IMPIDEN RELACIONARNOS OBJETIVAMENTE CON OTRAS PERSONAS

SIGO EL CANON GRIEGO



¡QUÉ GUAPO...!

EL PROTOTIPO LO CONVERTIMOS INCONSCIENTEMENTE EN UN MODELO A SEGUIR



¡GLUP!

¡GLUP!



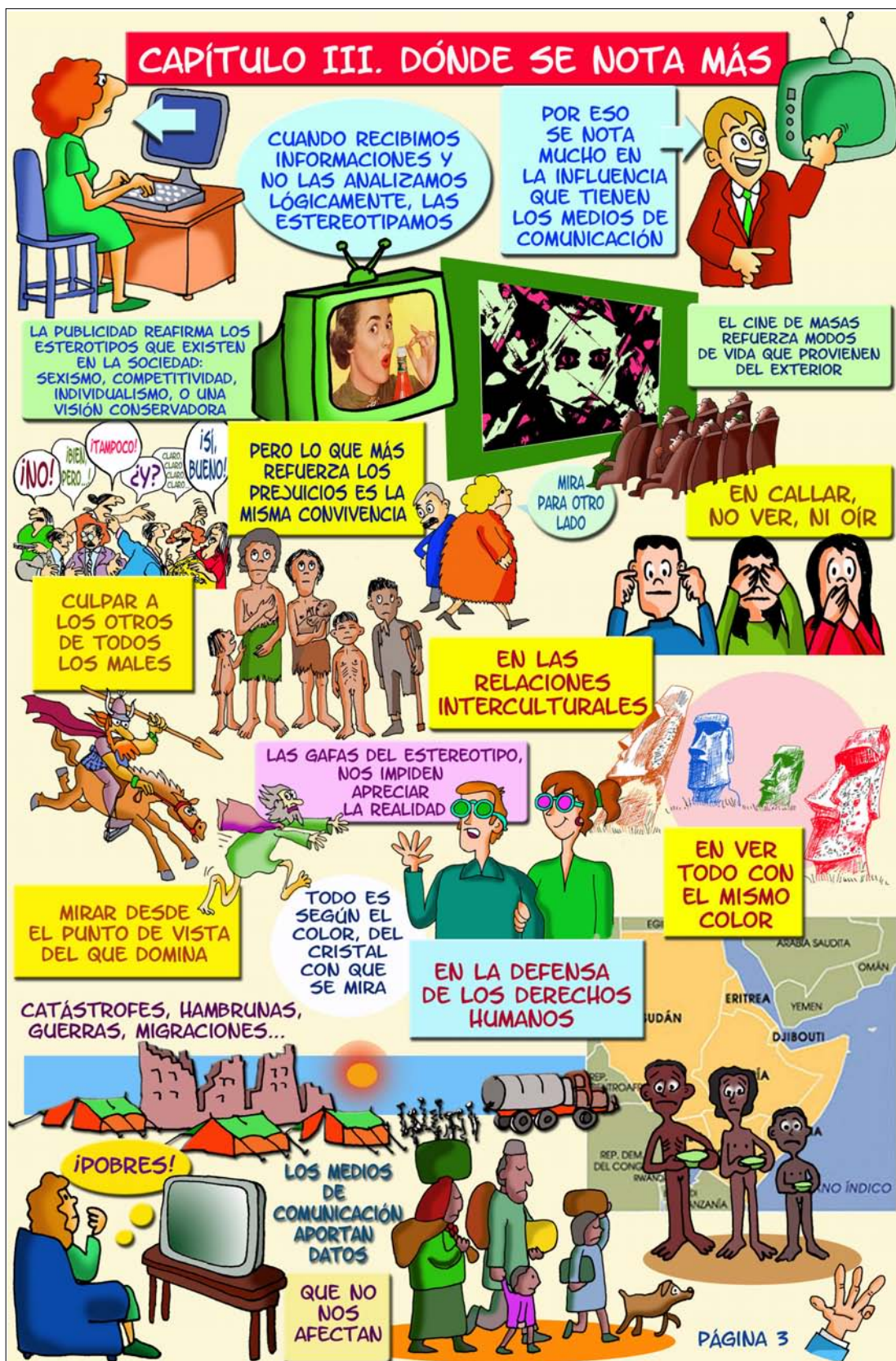
LA DE MI PUEBLO TIENE CAMPANAS



SI VIAJO, COMPARO LO PEOR DE OTROS CON LO MEJOR MÍO

PÁGINA 2







# CAPÍTULO IV: ¿QUÉ PODEMOS HACER?

**La tolerancia,**  
umbral de la paz

*Guía didáctica de educación  
para la paz, los derechos humanos  
y la democracia*



LA UNESCO EDITÓ  
"LA TOLERANCIA,  
UMBRAL DE LA PAZ"



**1** MÁS ESFUERZOS  
EN EDUCACIÓN



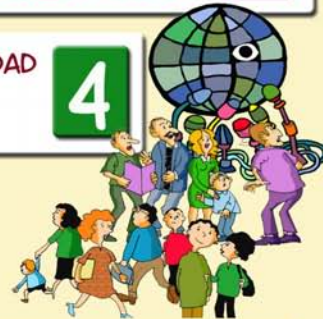
DIFUSIÓN DEL PRINCIPIO  
DE IGUALDAD DE TODOS  
LOS SERES HUMANOS

**2**

QUE TODA LA SOCIEDAD  
SE HAGA VISIBLE  
EN LOS MEDIOS

**4**

QUEREMOS  
LA PAZ



**5** NO MINUSVALORAR  
EL PODER DESTRUCTOR  
DE LOS ESTEREOTIPOS



NO DISCRIMINAR  
CONFORME  
A PREJUICIOS  
O ESTEREOTIPOS.

**6**

"TOLERANCIA CERO"  
CON ESTEREOTIPOS  
DAÑINOS

**7**

**9** EDUCAR A CONOCER  
LOS ESTEREOTIPOS  
AYUDA A EVITAR  
LAS DISCRIMINACIONES



APRENDER A  
LEER LOS  
MEDIOS

**8**

NO AL  
MACHISMO

NO A  
LA GUERRA

¿...Y?

NO A LA  
VIOLENCIA

NO AL  
RACISMO

NECESITO MÁS  
CREATIVIDAD Y  
MENOS TÓPICOS

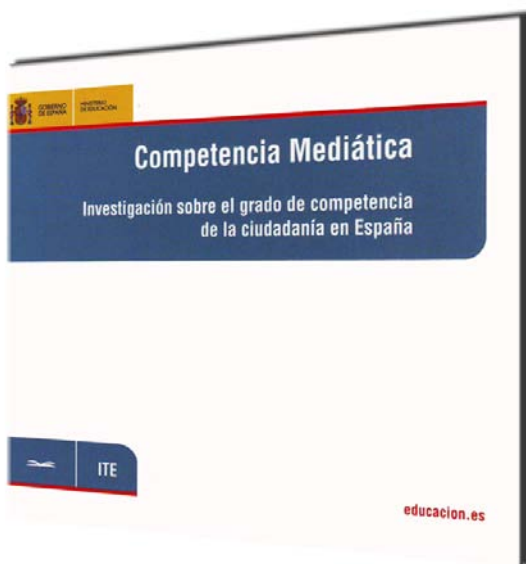


**FIN**



## LIBROS

▼ Jacqueline Sánchez-Carrero



**Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España;** Joan Ferrés, Agustín G. Matilla, J. Ignacio Aguaded y otros; Madrid, Instituto de Tecnología Educativa, Consejo Audiovisual de Cataluña y Comunicar; 2011, 215 páginas

El año 2007 marcó el inicio de esta investigación, producto del esfuerzo aunado de un grupo de expertos en educación mediática. Para esa fecha Joan Ferrés, García Matilla e Ignacio Aguaded convocaban a una serie de profesionales de la educación y de la comunicación para plantearles un interesante y arduo trabajo que consistiría en analizar el grado de competencia, en el aspecto mediático, de una muestra amplia de la ciudadanía en España. A esta invitación respondieron diversas instituciones en nombre de las distintas comunidades autónomas con el fin de tener una representación fiable del estudio. El objetivo se centró en detectar y diagnosticar los niveles de competencia mediática con la finalidad de evidenciar –si ese fuera el caso– la necesidad de implementar la educación mediática en España. El estudio también revela en cuáles de las dimensiones citadas es imperioso actuar. La publicación está dividida en tres grandes secciones. En la primera se presenta la justificación, en ella se definen los ámbitos en los que incide la competencia mediática, lo que Ferrés ha denominado las dimensiones, a saber: el lenguaje, la tecnología, los procesos de producción y programación, la ideología y los valores, la recepción y las audiencias, y la dimensión estética. La segunda parte, que es la más amplia, presenta uno de los dos instrumentos de medición que se utilizaron: los cuestionarios. En este apartado se dan a conocer las variables, el proceso de elaboración de la herramienta y se muestran los cambios que

se generaron a raíz de las distintas opiniones de los integrantes del equipo multidisciplinar. Se aplicaron en total 6.626 cuestionarios, 31 entrevistas en profundidad y 28 grupos de discusión. La muestra fue clasificada por edades: jóvenes (16-24 años); adultos (25-64), y tercera edad (65 años o más), pero también se analizó por género y por nivel

de estudios: sin estudios, con estudios primarios, con estudios secundarios y universitarios. El tercer segmento recopila todo lo referente a la investigación desde el enfoque cualitativo. En este caso se tomó en cuenta la territorialidad, en otras palabras, que la muestra para las entrevistas y los grupos de discusión estuviera compuesta por ciudadanos residentes en distintas partes del país, incluyendo incluso los entornos rural y urbano. Posteriormente se analizan los resultados considerando el interés que tenían los miembros de la muestra por aspectos como la información, la publicidad y la participación. Finalmente se despliegan más de una veintena de conclusiones y también unas propuestas de actuación en las que se incide en el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, la cultura participativa y la cultura de la convergencia. Las universidades participantes de este proyecto fueron 17 en total: Cataluña (Universidad Pompeu Fabra); Andalucía (Universidades de Huelva, Granada, Málaga, Cádiz, Córdoba, Sevilla); Navarra (Universidad de Navarra); País Vasco (Universidad del País Vasco); Madrid (Universidades Carlos III y Complutense); Galicia (Universidad de Santiago); Aragón (Gobierno de Aragón); Valencia (Universidad Jaume I); Asturias (Gobierno de Asturias); Cantabria (Universidad de Cantabria); Murcia (Universidad Católica de Murcia); Canarias (Universidad de La Laguna); La Rioja (Universidad de La Rioja); Castilla-La Mancha (Universidad de Castilla-La Mancha); Castilla-León (Universidad de Valladolid); Baleares (Universidad Illes Balears) y Extremadura (Universidad de Extremadura). Este trabajo constituye un estudio sin precedentes en una etapa histórica en la que, por primera vez, se consigue el apoyo del Parlamento Europeo, que a finales del 2008 hizo pública la recomendación de implantar la educación mediática. La aportación de este grupo de investigadores corrobora la necesidad de trabajar en la investigación y en la puesta en práctica de una educación para comprender y participar en los medios de comunicación del presente siglo.

## LIBROS

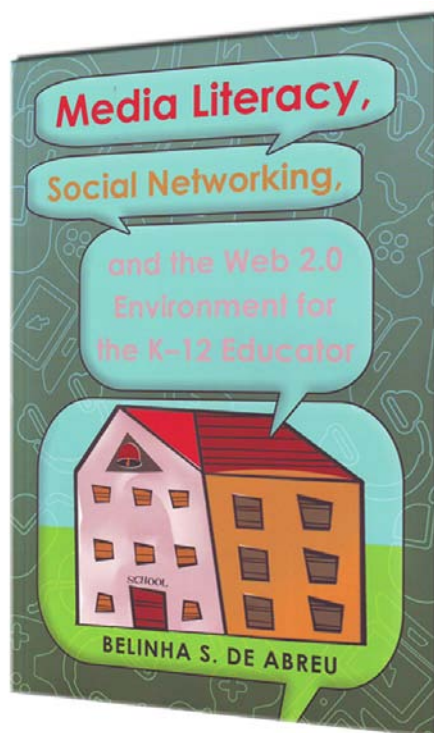
Jacqueline Sánchez-Carrero ▼

Desde el año 2008, cuando el Parlamento Europeo definió oficialmente la Educación Mediática, se ha producido una ascendente línea de publicaciones relacionadas con este tema. Pero pocas de ellas han asociado dicha educación en medios con el universo de las redes sociales en las que están inmersos niños y jóvenes, en algunos casos de forma preocupante. El texto de Belinha de Abreu está redactado desde la experiencia, pues ella es «Media Educator» –educadora en medios de comunicación– a nivel universitario y sus investigaciones se ubican en el campo de las nuevas alfabetizaciones, medios de comunicación y pensamiento crítico. Su interés en este texto en particular es aclarar cuál es el impacto del aprendizaje de esas nuevas alfabetizaciones por parte de los más jóvenes. La obra está dividida en cuatro grandes apartados: el primero, dedicado a la educación mediática; el segundo, a las redes sociales; el tercero a la Web 2.0; y el cuarto, a la privacidad, la seguridad y el futuro. En la introducción

De Abreu diseña una figura con forma de casa –que representa la Escuela– en la cual la «Media Literacy» está situada en el techo, abarcando las redes sociales –que permiten la participación e interacción de los miembros–, la Web 2.0 –programas que facilitan la producción colaborativa y desarrollo de la creatividad por parte del individuo–, unidas con el fin de guiar al alumno en el proceso de acceso, análisis, evaluación y creación de la comunicación. En el primer capítulo nos habla de la educación en medios y analiza en una tabla los cinco

conceptos y preguntas clave que, según el «Center for Media Literacy», constituyen los aspectos fundamentales en la construcción/deconstrucción de los productos mediáticos. En el siguiente apartado (capítulo 2º) la autora desarrolla el centro del tema del libro estableciendo

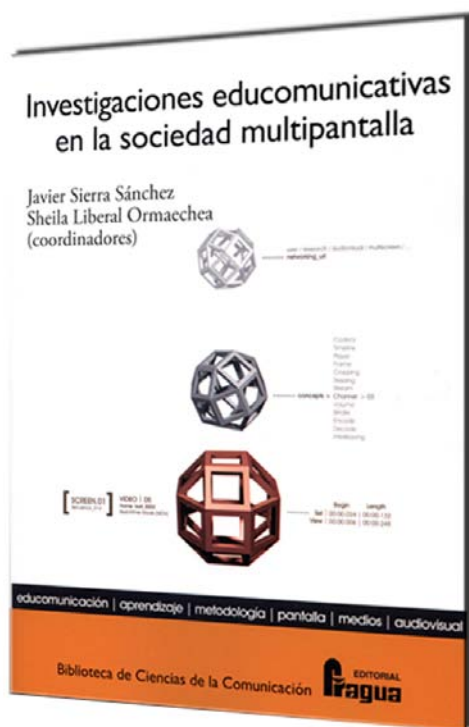
un verdadero puente entre la educación mediática, las redes sociales y la Web 2.0. Para ello describe lo que es el pensamiento crítico en este contexto, la alfabetización crítica y procesos indispensables. El tercer capítulo está orientado a la investigación de la actitud de los estudiantes y la cultura de la participación. Cita porcentajes de uso de las nuevas alfabetizaciones como son las redes sociales y canales de distribución audiovisual como YouTube, por parte de los adolescentes. Da respuesta a la pregunta ¿es conveniente usar las redes sociales dentro del aula? Pormenoriza las actitudes de protección o censura que asumen los adultos y da una mirada hacia lo que podría ser el futuro en este sentido. En el capítulo 4º, «La participación del estudiante en la clase», De Abreu dedica un importante espacio a estudiar a los alumnos y a los docentes en sus actitudes y despliega un cuadro en el que se visualiza lo que existía hasta el momento y los nuevos procesos que deben ser desarrollados. Partiendo de la taxonomía de los objetivos de la educación de Benjamin Bloom, y basándose en las acciones de creación, evaluación, análisis, aplicación, comprensión y recordación, recrea estos objetivos tomando en consideración los medios actuales con los que conviven los estudiantes diariamente. En el siguiente apartado (el 5º) sondea las nuevas tecnologías, las aplicaciones de la Web 2.0 para seguir luego (capítulo 6º) con el propósito de esta novedosa forma de enseñar y de aprender. Finalmente, en el apartado siete, la autora examina los pro y contra de la «cibersociedad», especificando situaciones como la privacidad, el «ciberbullying», la seguridad y la sociedad global. No se puede dejar de mencionar la cantidad de apéndices que incluye en este libro como son: glosario, listado de recursos y herramientas con una serie de instituciones que trabajan en la educación para los medios, la «ciberética», los derechos de autor y una línea de tiempo que muestra la evolución de la tecnología en la escuela y en la sociedad. Es un texto de obligatoria consulta en nuestros días puesto que representa una guía para los profesores con interés en este tema, les brindará esa seguridad que requieren sobre una materia que la gran mayoría desconoce.



**Media Literacy, Social Networking, and the Web 2.0 Environment for the K-12 Educator; Belinha S. de Abreu; New York, Peter Land Publishing, 2011; 189 páginas**

## LIBROS

▼ Walter Federico Gadea



**Investigaciones educomunicativas en la sociedad multipantalla;**  
(Cords.); Javier Sierra y Sheila Liberal; Madrid; Fragua, 2011;  
188 páginas

El libro constituye una valiosa aportación al campo de la reflexión y de la aplicación de las nuevas investigaciones de la comunicación tanto al ámbito de la didáctica de la educación como a la sociedad en general. Con prólogo del Dr. Aguaded, el libro reúne las aportaciones más relevantes, realizadas al Congreso Internacional de Investigaciones Audiovisuales. Este libro está conformado por treinta y seis estudios sobre la comunicación, abarcando temas centrales como el uso de los medios de comunicación en el ámbito educativo, la audiovisualización de los productos culturales, las posibilidades comunicativas y expresivas del sonido audiovisual, la educación narrativa mediática o la empleabilidad de los estudiantes de comunicación. Es decir, la obra que analizamos es un compendio de las principales líneas de investigación que se están desarrollando dentro y fuera del país. Cada uno de los capítulos, escrito por especialistas de primer nivel internacional, va profundizando en la compleja tarea de utilizar equilibradamente los nuevos medios de comunicación para comprender y para modificar la sociedad y la subjetividad que nos rodea. Refleja la necesidad que tiene el sistema educativo de incorporar didácticamente la pluralidad de medios y de tecnologías que están desplegadas en el mapa social para poder introducir al proceso de enseñanza y aprendizaje en su nuevo contexto social. De esta forma, los trabajos de O. Salar, R. Pieretti, I. Aguaded e I. Nogales, entre otros, expresan nítidamente la necesidad

de articulación entre las nuevas tecnologías y formas de la comunicación y su uso indispensablemente educativo y didáctico. También podemos analizar a los nuevos foros sociales, en la medida en que compensan la soledad que experimenta el individuo en una sociedad hipercompetitiva e individualista. De

esta forma, el texto tiene una conciencia adecuada del cambio que experimenta la identidad social e individual del ciudadano en el nuevo contexto comunicativo. La re-escritura de la identidad se expresa como un proceso en el que la valoración de la diferencia es el dato primordial. La redescritión ironista de Rorty encuentra en este texto la «ayuda» y el «alivio» de medios que permiten la resignificación de la propia experiencia vital. Pasamos del universo abierto e infinito de la física moderna al multiverso no solo espacio-temporal, sino identitario. Multiverso de la identidad que se resignifica siempre nuevamente a sí misma. Estas resignificación identitaria opera sin duda en el espacio del aprendizaje: nos enfrentamos a nuevas formas de aprender. Las posibilidades tecnológicas repercuten y rediseñan las nuevas formas del aprendizaje individual y social. Las tecnologías cognitivas aumentan la motivación de los propios educadores y favorecen que éstos se comprometan con redes de investigación. Las nuevas tecnologías de la comunicación afectan profundamente a todas las entidades educativas y, por ello, deberán integrarse en los currículos escolares y universitarios. El reto de este libro es conocer la manera, los procedimientos y las técnicas que puedan ayudar a generar nuevas colaboraciones entre escuelas y medios de comunicación y de ocio, como los videojuegos. Sin embargo, la temática de la comunicación y educación no agota para nada la diversidad y riqueza temática del libro. Si hablamos de las temáticas podemos mencionar a: competencias digitales, alfabetización digital, nuevas formas del entretenimiento, análisis de las narrativas y obras audiovisuales, marketing de los medios, oferta televisiva, simulación y juego como mecanismos educadores, bancos de imágenes educativos, etc. El texto es consciente de que los intercambios comunicativos son fundamentalmente intercambios de valores sociales e individuales, y allí se experimenta un cambio imprevisible que atañe a la historia y a la estructura axiológica de nuestras culturas. Por todo ello, la propuesta de este libro contiene elementos metodológicos que permiten mejorar la práctica de la educación, el uso inteligente y reflexivo de los medios de comunicación.

## LIBROS

Tomás Pedroso Herrera ▼

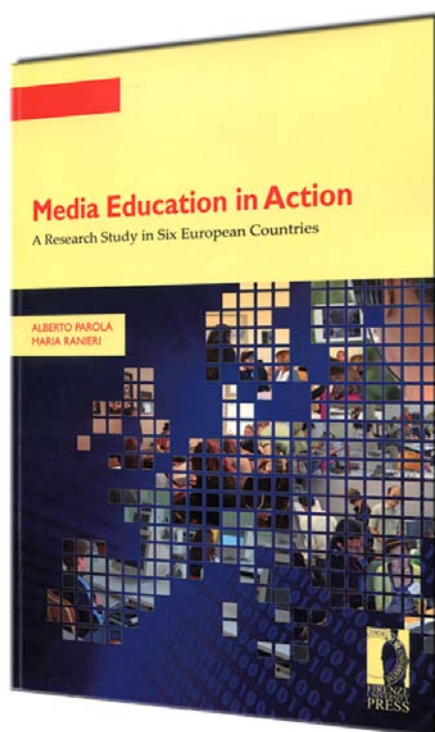
Con fondos europeos la Universidad de La Sapienza de Roma ha llevado a cabo una investigación que ha abordado cómo es el perfil de alumnos y profesores en lo referido al uso en el aula y en la vida cotidiana de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. El programa, que lleva por nombre «On air» indaga principalmente en las prácticas referidas a la educación y conocimiento de las nuevas tecnologías en Bélgica, Italia, Lituania, Bulgaria, Polonia y Rumanía, países todos ellos con situaciones muy diferentes en lo referido al tema de la investigación. Los puntos centrales en los que se ha sustentado la indagación han sido, en primer lugar, en el análisis de las diferentes experiencias educativas referidas a la educación en medios que se han llevado a cabo en cada uno de los países; a esta fase de búsqueda de documentación se ha añadido, en segundo lugar, un análisis detallado de los materiales referidos a la lectura y a la escritura mediáticas. Finalmente, en tercer lugar, se han evaluado los diferentes protocolos de actuación de los diferentes países para, en la medida de lo posible, extrapolar el modelo consiguiente a otros contextos.

El libro en cuestión está estructurado en dos grandes partes: una de ellas está dedicada a la fundamentación teórica que sobre este tema existe y la otra se centra en la discusión de los resultados que las investigaciones han producido.

Así los temas de la primera parte se centran en averiguar qué es exactamente la competencia mediática, buscando una definición que abarque todos los aspectos referidos a este concepto, y también en las herramientas que

se han empleado para evaluar las competencias en medios. Se exponen de manera sucinta cuáles han sido los módulos con los que se ha trabajado en cada país. En todos ellos se plantean actividades en las que los alumnos aprenden el uso de Internet y de las redes sociales partiendo del desarrollo de habilidades de comprensión, lectura, escritura y de uso de las nuevas tecnologías. Cada una de estas experiencias es evaluada con arreglo a diversos criterios: qué relevancia educativa tiene, cómo ha sido la planificación didáctica, qué uso se ha realizado de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías, cómo se ha llevado a cabo la experiencia y cuál ha sido el producto obtenido. En el capítulo 4, «Media Education Practices. Emerging Trends and Issues», se puede hallar una descripción pormenorizada del uso de la educación en medios en los países que participan en la investigación. Las conclusiones revelan que los profesores aún se muestran reticentes al uso de las nuevas tecnologías dentro del aula y que siguen empleando técnicas muy tradicionales para explicar los contenidos de sus asignaturas.

Los capítulos finales se reservan, de una manera muy acertada, para exponer de manera clara algún ejemplo de los programas llevados a la práctica. Así se desmenuza, por ejemplo, la actividad «To be or not to be... digital teenagers?» que persigue estimular el pensamiento crítico de los alumnos y enseñarles habilidades de escritura para así crear textos multimedia en Internet. La investigación se centra en cómo se enfrentan los adolescentes a la información que encuentran en la web y cómo la valoran. La metodología empleada es la de una WebQuest que persigue la participación activa del alumno que ha de buscar determinadas informaciones para lo cual debe poner en práctica habilidades muy diversas. En definitiva, se trata de un interesante texto que pretende unificar la educación europea de las nuevas tecnologías en las aulas, al tiempo que ofrece ejemplos didácticos concretos.

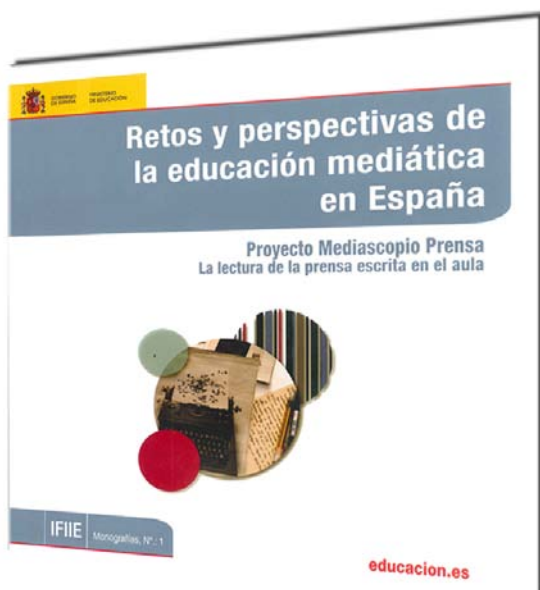


**Media Education in Action. A Research Study in Six European Countries; Alberto Parola y María Ranieri; Florencia, Firenze University Press, 2010; 247 páginas**



## LIBROS

▼ Jacqueline Sánchez-Carrero



**Retos y perspectivas educativas de la alfabetización mediática en España. Consulta a expertos;** Juan Miguel Margalef Martínez; Madrid, Ministerio de Educación, 2010; 265 páginas

Este libro es un informe que recapitula la consulta hecha a una serie de expertos de amplia trayectoria en relación con la educación en medios, forma parte del «Proyecto Mediascopio Prensa. La lectura de la prensa escrita en el aula», una iniciativa del Ministerio de Educación de España nacida en 2006. Despliega en cada uno de sus capítulos no solo importantes opiniones producto de las consultas hechas a expertos internacionales y docentes, sino que revisa las políticas europeas y reúne las aportaciones de los diversos eventos que se han realizado en distintos países centrados en el tema de la educación mediática. El primer capítulo llamado «Consulta a expertos internacionales en educación en medios, resultados y análisis» refleja las respuestas de reconocidos investigadores en esta temática tales como D. Buckingham (Universidad de Londres), C. Bazalgette (British Film Institute), B. Dumont (Consejo de Europa), J. Gonnet (Clemi) y G. Jacquinet Delaunay (UNESCO), entre otros. El cuestionario inicial –instrumento de medición principal de la consulta– abarca distintos tópicos desplegados en veinte interrogantes acerca del significado que para ellos tiene la educación mediática, los aspectos de la materia que deberían desarrollarse en el futuro, cuál es el problema que enfrenta el profesorado en la implementación de la educación en medios, qué debería hacer la escuela para capacitar a los jóvenes en la cultura mediática, cuáles son las competencias que han de adquirir los

jóvenes, qué supone ser un «lector crítico», y –una de las más importantes– qué procedimientos han de seguirse para introducir la educación mediática en el currículo escolar. El segundo apartado ofrece la consulta hecha al profesorado en ejercicio. En este caso, además de algunas de las inquietudes pre-

sentadas a los expertos, también se les requiere el planteamiento de propuestas de implementación educativa, ya que ellos –desde el campo laboral– pueden identificar más las expectativas del alumnado y la realidad de la situación. En el siguiente capítulo, el tercero, es anexada toda la documentación fundamental en la materia producto de los encuentros internacionales desde 1982 hasta 2007, tales como: «La Declaración de Grünwald», «La Declaración de Sevilla», y el Informe de Buckingham y Domaille para la UNESCO en 2001. El capítulo IV aglutina la política europea de alfabetización mediática, despejando interrogantes en relación con la orientación o el enfoque que le ha dado la Comisión Europea a este tipo de alfabetización; la vinculación con el currículo de enseñanza obligatoria; y los agentes que han estado relacionados en este proceso en España como han sido algunos Consejos Audiovisuales, escuelas de cine, y colectivos dedicados a la educomunicación como el Grupo Comunicar en Andalucía. Margalef se ocupa en el último apartado de las conclusiones y recomendaciones de implementación. Entre las propuestas destacan algunas medidas imprescindibles como la inclusión de la alfabetización mediática en la agenda política del Ministerio de Educación; la creación de un centro que coordine esta acción a nivel nacional; el diseño holístico de la competencia de alfabetización mediática relacionada con la educación cívico-social; el desarrollo de un currículo específico en la materia; el diseño de estrategias educativas expresadas en módulos o talleres de alfabetización mediática; la promoción del desarrollo de proyectos interdisciplinarios temáticos que tengan como eje la alfabetización mediática; la generación de documentación especializada para el uso del profesorado no especializado; el fomento de la creatividad mediática a través de Internet y otros medios que publiquen la expresión de los más jóvenes; y el diseño de cursos de formación para los docentes. Se trata, indudablemente, de un texto de significativa consulta puesto que toma contacto con investigadores y profesorado, y aporta un enfoque histórico con propuestas trascendentes en el desarrollo e implementación de la educación mediática.

## LIBROS

Cinta Espino Narváez ▼

La primera experiencia de radio universitaria de habla hispana surge en la Universidad argentina de La Plata en agosto de 1923, pero no es hasta octubre de 1987 cuando se crea la primera radio universitaria española, en la Universidad de La Laguna, Tenerife. Hoy, existen más de 350 emisoras universitarias en toda América Latina, 10 en nuestro país vecino Portugal y casi 30 en España, todas compartiendo base común en cuanto a su filosofía vital. Radios universitarias que nacen de instituciones poseedoras del conocimiento y el saber, y que entre los objetivos finales podemos encontrar los de ser medios educativos y culturales, capaces de transferir ese conocimiento y saber a la comunidad universitaria y a la sociedad en general. Estas radios universitarias, alternativas y complementarias a las generalistas, funcionan a modo de altavoz para hacer partícipes no solo para los jóvenes, que se expresan libremente y con responsabilidad a través de las ondas, sino también a docentes, investigadores, personal de administración y servicios o colectivos sociales, que colaboran y participan altruistamente para aportar luz y creatividad a la sociedad. El libro que aquí reseñamos nace del curso de verano que con el mismo título tuvo lugar en la Universidad Internacional de Andalucía en Baeza, en agosto de 2010, en el que se daban cita numerosas personas vinculadas, o no, con los medios universitarios. Personas que en definitiva, quisieron dejar patente que las radios universitarias quieren ser, y lo son, la máxima expresión de la participación y la libre expresión en los medios de comunicación. Se configura pues este libro como el primer acercamiento a las radios universitarias, ya que si bien hay algunas publicaciones de fragmentos en diferentes ubicaciones, nunca se había conformado una publicación íntegra sobre el tema en cuestión. Se abre así

una puerta a una realidad emergente que cada día es más fuerte en nuestro país. Los coordinadores han dividido esta publicación en tres partes. Una primera en la que los autores de cada capítulo dan forma al marco teórico del libro en torno a las radios universitarias, tocando temáticas como los modelos de programación, la trayectoria histórica mundial, el futuro de las radios universitarias españolas, programas de radio para la formación, la presencia de los jóvenes, las audiencias, radios universitarias en América Latina, la radio preuniversitaria, alternativas e innovación en la radio universitaria o el nexo de unión en las radios universitarias a través de sectoriales. En la segunda parte del libro se ofrecen buenas prácticas llevadas a cabo en diferentes radios universitarias de España, exponiendo así la formación y la integración, la generación de recursos didácticos, la divulgación científica y el pensamiento crítico, las cuñas sociales o la atención a la diversidad. Esta parte cuenta con un CD anexo que incluye los contenidos nombrados en cada uno de los capítulos. Y la tercera y última parte de este libro, recoge una guía de radios universitarias españolas, vigentes hasta el momento, donde podemos encontrar los datos, la historia y la filosofía de cada emisora universitaria de nuestro país. La expansión de la radio universitaria como medio de comunicación alternativo se presenta como una realidad imparable motivada en gran parte gracias a Internet y a los vertiginosos avances en materias de las nuevas tecnologías que posibilitarán el acceso a un cada vez mayor grupo de gente, si bien ya gozan de un público considerable. En cualquier caso, y dada su naturaleza, el futuro de este medio vendrá determinado en gran parte por el desarrollo de los países, y por ende de sus universidades. Entenderemos así que cuando todos los ciudadanos tengan acceso a este instrumento de servicio público que es la radio universitaria, podremos conformar mejor una ciudadanía democrática.



**La radio universitaria como servicio público para una ciudadanía democrática; J. Ignacio Aguaded y Paloma Contreras (Coords.); La Coruña, Netbiblo, 2011; 193 páginas**

**p**ortal RERCE

[www.rerce.es](http://www.rerce.es)

**RERCE**

Red de Revistas Científicas de Educación

## Red Española de Revistas Científicas de Educación

«COMUNICAR»

«CULTURA & EDUCACIÓN»

«EDUCACIÓN XXI»

«ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN»

«REVISTA DE EDUCACIÓN»

«REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA»

«TEORÍA DE LA EDUCACIÓN»

«ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS»

**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

## LIBROS

Manuel González Mairena ▼

En el año 2007 el Parlamento Europeo aconsejaba a los países miembros que realizaran actividades encaminadas a la educación mediática, realizando tres instancias: la primera hacia los gobiernos para la regulación de los medios audiovisuales y de comunicación electrónicas para implementar la participación activa en iniciativas de comunicación en medios; la segunda iba encaminada a asegurar el proceso de estas iniciativas, definiendo nuevos criterios de validación; y la tercera, encaminada a elaborar códigos de conducta para todas las partes implicadas en el sector de los media. De ese planteamiento surgen distintos proyectos de educación en medios en el país de Portugal, uno de los cuales tiene lugar en la región de Castelo Branco entre Octubre de 2007 y Marzo de 2011. Una iniciativa que trazó los objetivos y los principios de la educación mediática para llevarlo a cabo, en este caso concreto, en el contexto escolar. En las páginas de este libro se recoge esta acción realizada en Castelo Branco, recoge los resultados finales de ese proyecto. La primera parte de la obra,

bajo el título «Educação, Media, TIC e o Futuro da Escola», conforman un marco teórico, que recopila un total de cinco artículos donde distintos especialistas reflexionan sobre aspectos alrededor del hecho mediático, como la enseñanza y aprendizaje, la democratización de contenidos, los procesos de educación, el papel de la familia y la escuela en nuestra formación como televidentes, o los nuevos modos de acceso a la información. La segunda parte del volumen se engloba

con el epígrafe «Resultados do Projecto. Educação para os Media na Região de Castelo Branco», y como el propio nombre indica, es la incursión en los resultados finales. Dando dos muestras de este trabajo realizado durante casi cuatro años. En primera instancia se

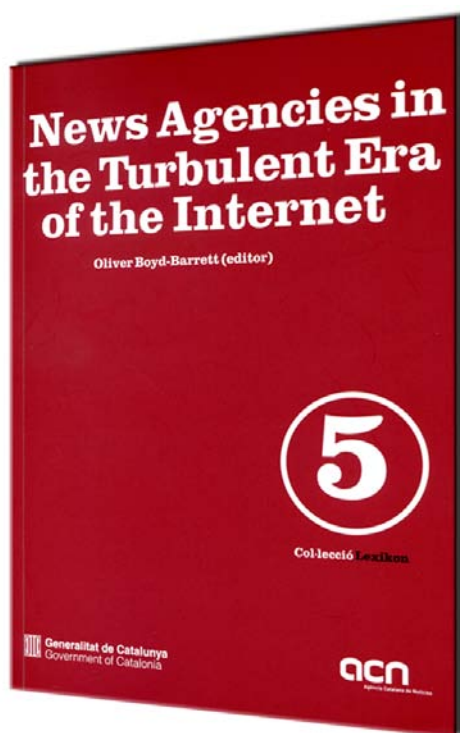
refleja con carácter global el proceso de ejecución del proyecto, las dificultades encontradas y los materiales empleados. La ejecución del mismo se hizo posible con la puesta en marcha de periódicos escolares en los que participaron cerca de 500 alumnos y 100 docentes, y que a pesar del corto espacio de tiempo transcurrido desde el cierre de las actuaciones llevadas a cabo y este estudio, ya se perciben y constatan algunos indicativos del impacto del proyecto: un mayor vínculo entre docentes y alumnado, desarrollo del espíritu crítico y de la capacidad reflexiva, incremento de la visibilidad de los periódicos, mayor interés del resto de alumnos en la producción de los periódicos, mejoría de los textos (diversidad, estructura y temas), cohesión de las comunidades educativas, entre otros que se podrían ir sumando. Además, del proyecto se pueden contemplar las 105 ediciones producidas, la preferencia de los alumnos del formato digital para la recogida de la información, de igual modo que siguen optando por el soporte impreso para la lectura, alegando motivos de portabilidad y culturales. Pero queda claro que, a pesar de los esfuerzos de los profesores, se hace necesaria una formación continua, que avance más allá de los plazos marcados en el proyecto. Otro estudio que encontramos en el libro se centra en once jóvenes de 9º año de escolarización, con el que se ha realizado un acercamiento a las relaciones que estos jóvenes mantienen con los diferentes media, los usos y utilidades que les atribuyen, cuáles son los más utilizados, y si existen diferencias entre los jóvenes de distintos niveles socioeconómicos a la hora de relacionarse con los media. El libro se cierra con la validación del proyecto, que, al estar suscrito a ayudas de fondos europeos, la realizan expertos de otros países, en este caso Italia y Francia, que vienen a refrendar la importancia que ha tenido, por las motivaciones y el nivel de implantación en la región, con unos resultados a tener en cuenta, con la posibilidad de implantar iniciativas similares en otras comarcas de la eurozona.



**Educação e Media: da teoria ao terreno, Vitor Tomé y Maria Helena Menezes (Orgs.); Castelo Branco, RVJ Editores, 2011; 159 páginas**



## LIBROS

▼ M<sup>a</sup> del Rocío Cruz Díaz

**News Agencies in the Turbulent Era of the Internet, Oliver Boyd-Barrett (Ed.); Barcelona, Generalitat de Catalunya, 2010; 313 páginas**

estas news agencies. En épocas como las actuales, ante la denominada Turbulenta era de Internet, como se titula el libro, las agencies se estructuran como telar de los nuevos peligros no solo para el negocio de la impresión, sino que también amenazan los medios de comunicación de radio y televisión. Las news agencies, según queda recogido en el documento, están experimentando una profunda metamorfosis para proporcionar nuevos servicios que se dirigen con «firmeza» hacia los usuarios finales. Entre los usuarios de medios y la información, a pesar del impacto directo de las tecnologías en general y de Internet, en particular, en los últimos años se están instalando importantes estructuras de alta-cualificación que controlan los principales puntos de referencia de la información social. De igual modo, destaca el editor, que ante la demanda social a los Estados e instituciones de establecer los principios de una economía de carácter sustentable es fundamental el control del gasto y, en ese sentido, el 85% de las nuevas agencies están condicionadas por los presupuestos públicos. La pregunta que se nos traslada y que esperamos el lector identifique en el interior del texto es la siguiente: ¿significa esto que las democracias se comprometen a apoyar una prensa libre, sin censura, aceptar o no la importancia de una sólida infraestructura de noticias que sirva al interés público?

La misión de las nuevas agencies públicas es garantizar la cobertura de una amplia información, tanto temática como territorial, más allá de consideraciones meramente comerciales para que dicha información esté disponible para el público en general. De esta forma, esas «news agencies» estarán contribuyendo, a la consolidación de la identidad nacional. Identidad propia de cada país, tanto de carácter interno como hacia el exterior. De igual forma, nos argumenta el editor, al ofrecer un soporte estructural para los medios de comunicación de masas, las news agencies estarán llevando a cabo un importante servicio público. Es por esta motivación que los Estados, en todo el mundo, necesitan asegurarse de la existencia de agencies estables, modernas y bien dotadas de recursos. La creación y el mantenimiento de nuevas agencies públicas para Boyd-Barrett es, en ocasiones, la mejor manera de asegurar su existencia. En el documento publicado por la Generalitat de Catalunya en colaboración con Catalonia (Agencia Catalana de Noticias), dieciséis autores, de muy diferentes partes del mundo, analizan los roles de las nuevas agencies en la entrada del nuevo siglo XXI. Estas instituciones, para nuestros investigadores, son las grandes desconocidas en el ámbito de los medios de comunicación. Ellas presentan diversas facetas, consideradas amenazantes y que han de ser superadas por las próximas generaciones. El texto, escrito en lengua inglesa, se estructura en catorce capítulos que recogen las aportaciones de expertos sobre las nuevas agencies y su implantación y desarrollo internacional, presentan el caso de:

Cataluña, Francia, Italia, Canadá, Alemania, América latina, Reino Unido, India, Rusia. Son de especial interés el abordaje de temáticas claves como puede ser «la crisis» y su repercusión en

## LIBROS

Paloma Contreras ▼

Apelando a una comunicación diferente desde el título, el autor nos invita a indagar en otras formas posibles de acción en este campo. Con una mirada al Tercer Sector y a los Medios Comunitarios, Marí estructura su obra en tres epígrafes principales para poder entender y justificar la necesidad de unas tecnologías, las que invaden nuestras vidas hoy, desde una utilidad práctica para el cambio social. Para ello, en primer lugar nos sitúa en el concepto de Sociedad de la Información, invitándonos a conocer lo que él denomina como «tecnoutopías conservadoras»; un repaso desde los años sesenta hasta la actualidad sobre las medidas adoptadas por parte de gobiernos e instituciones para que el desarrollo y las innovaciones tecnológicas lleguen a producir un verdadero avance social. Ahí comienza esta denominada sociedad de la información que hoy conocemos. Pronto se observa que estas tecnologías se convierten en una fabulosa herramienta sociopolítica, por eso es imprescindible, para llegar a entender la trascendencia de estos hechos, realizar un análisis de la dimensión geopolítica de la Sociedad de la Información en este mundo globalizado. Por ello, Martí, ante la utilización de un discurso basado en lo que se viene denominando como Brecha Digital, propone una mirada menos «artefacto», es decir, no centrada en la dotación de máquinas per sé, y sí más enfocada a la eliminación de una Brecha estructural, donde las tecnologías sean un objetivo más de desarrollo, pero sin que éstas sirvan para desviar la atención en cuanto a la necesidad de un

igualitario avance social, económico y político. Dentro de este análisis de la Sociedad de la Información y de los avances de los medios digitales y de las TIC, merece la pena detenerse en conceptos señalados por el autor como el de la Interacción. Esta potente cualidad,

si es bien entendida, puede convertirse en una herramienta de verdadera participación democrática, que debe llegar a trasvasar los límites de lo virtual a lo público, a lo social. Por eso, para llegar a entender bien las posibilidades de las tecnologías, Marí nos advierte sobre la capacidad que tienen éstas también para configurar los Imaginarios Sociales. Entiende que desde los impulsores de los procesos de tecnologización de la sociedad se construyen falsos mitos e imaginarios que deben ser entendidos desde una mirada crítica, para poder descubrir cómo lograr una verdadera apropiación por parte de la sociedad de las tecnologías en beneficio de ese desarrollo igualitario y real que propone el autor. Volviendo a esos epígrafes, es imprescindible realizar un análisis de la evolución del Asociacionismo, las ONG y los movimientos sociales, ejes fundamentales de este estudio. Desde un primer repaso histórico sobre su nacimiento y desarrollo, hasta la reflexión acerca de la utilización de las TIC por parte del Tercer Sector y la importancia de las mismas en los cambios sociales, lleva al autor a concluir en un último epígrafe sobre la propuesta basada en el Enfoque de la Comunicación para el Desarrollo y el Cambio Social. Un espacio dedicado a su conceptualización y evolución con el paso del tiempo, desarrollado por diversos autores de este campo, deriva finalmente en el concepto de Comunicación Participativa centrado principalmente en los medios comunitarios. Freire o Kaplún, desde la pedagogía en general el primero y desde la comunicativa el segundo, acompañan a esta reflexión sobre la apropiación de la sociedad de estos medios para construir una comunicación más basada en lo dialógico que en el tradicional modelo de Laswel. Y más concretamente la apropiación de las TIC por parte de los movimientos sociales y el Tercer Sector, que da lugar, para acabar, a la novedosa tendencia de la Informática Comunitaria, que entiende que la apropiación de las tecnologías puede servir finalmente para un verdadero desarrollo y autogestión de colectivos y comunidades.



**Comunicar para transformar, transformar para comunicar. Tecnologías de la Información desde una perspectiva de cambio social; Víctor Marí Sáez; Madrid, Popular, 2011; 235 páginas**

## LIBROS

▼ Cinta Espino Narváez



**Radio 3.0. Una nueva radio para una nueva era. La democratización de los contenidos;** Miguel Ángel Ortiz y Nereida López; Madrid, Fragua, 2011; 388 páginas

A lo largo del siglo XX, el sector de la comunicación es uno de los que más se ha transformado con la llegada de la Red y las nuevas tecnologías. Sin duda, estos avances en tecnología e informática han contribuido al desarrollo en la industria de las telecomunicaciones, en el que Internet ha sido el paso definitivo para que la forma y el funcionamiento en los medios terminen por cambiar totalmente, sobre todo en ese universo inmaterial en el que las informaciones se transmiten a velocidades impensables, llegando a sitios que jamás habríamos imaginado. Sería fácil pensar que con la llegada de la Red y las nuevas tecnologías, estos medios de comunicación de masas comenzasen a desaparecer, pero nada más lejos de la realidad. Estos medios han sabido adaptarse a las nuevas tecnologías y a Internet, para aprovecharlas sirviendo éstas como motor para su distribución y crecimiento. En este caso, los autores Miguel Ángel Ortiz y Nereida López se refieren al medio radio, segundo medio de comunicación más antiguo tras la prensa escrita, y de cómo aprovechan el sector de las tecnologías y las comunicaciones como esfuerzo innovador y potencial para transformar la realidad.

Hablamos de un nuevo modelo de negocio y de una progresiva asunción de tecnologías, como vía de supervivencia de la radio entendida como tradicionalmente se ha hecho. La radio 3.0 es la radio de hoy, la radio del usuario, la de Internet, la de la convergencia, la de la pluralidad y la individualidad al mismo tiempo. Por ello los autores también hacen referencia al perfil

del oyente 3.0, que hacen a las empresas radiofónicas cambiar la forma de distribución de audio, debido al perfil de los mismos. Esto se convierte en todo un reto, usándose así herramientas como la radio a la carta, el podcasting, el streaming, la sindicación de contenidos

los archivos RSS o las famosas redes sociales para captar nuevos adeptos. Estas herramientas creadas con la llegada de las nuevas tecnologías, multiplican la capacidad de movilidad, rompiéndose así la barrera espacio-temporal y permitiéndonos escuchar los audios cuando y donde queramos. Pero además, en la radio 3.0 el oyente también es productor y generador de contenidos mediante podcast que podrá colgar en la red, cambiando así las formas de consumo y producción radiofónica. El libro que aquí reseñamos está dividido en tres bloques de contenidos. El primero hace un recorrido por el panorama radiofónico actual, en 2011. Para ello se ha incidido en la transformación de la radio a través de las nuevas tecnologías, la radio en la web 3.0, un recorrido por la radio autonómica, las webs de las cadenas analógicas, la nueva organización de la producción o los nuevos modelos de negocio. El segundo bloque trata el paso de la radio 2.0 a la radio 3.0, e indica que el medio es el éxito. En este bloque se ha analizado la figura del comunicador, los géneros ficcionales en la radio web, las fórmulas de éxito en las especializaciones, las nuevas formas de participación en el medio y la topografía de los servicios sonoros en la red social. Y en el tercer y último bloque, se presenta una investigación en radio, además de presentar referentes y hacer propuestas para la reflexión. En esta última parte se explica el término «éxito durmiente» para la radio 3.0, se propone la licencia Creative Commons como eje vertebrador para estos medios, se estructura el mapa mental del discurso radiofónico en la web y se expone como podría engranar el poder político y la estructura radiofónica en esta convergencia de medios. La radio 3.0 se configura así como una radio más cercana al oyente-usuario, siendo ésta una solución a la supervivencia del medio con la llegada de las nuevas tecnologías e Internet: nuevas formas de producción distribución y consumo.

## LIBROS

Tomás Pedroso Herrera ▼

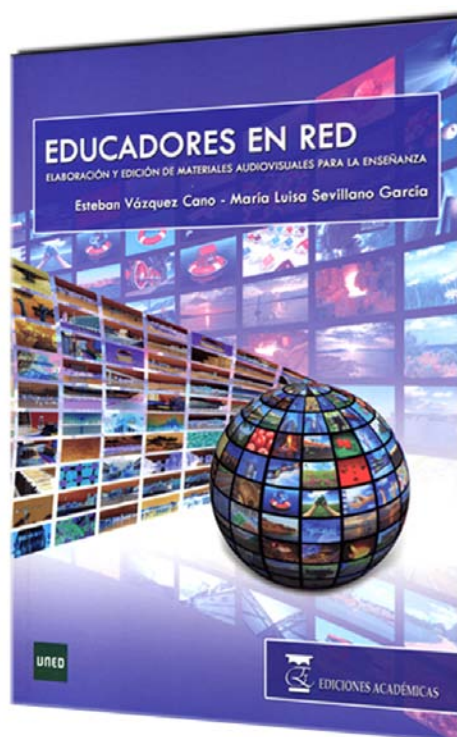
Tal como es señalado en el prólogo de este libro, actualmente resulta imposible concebir la educación sin las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. La

educación y quienes la llevan a cabo, los profesores, deben estar al día en lo tocante a las nuevas tecnologías que deben ser incluidas en los contenidos de las aulas para aprovechamiento de los alumnos. Pero, como ocurre en otros ámbitos de la vida cotidiana, el abanico de nuevas posibilidades es tan amplio que es necesario que existan libros como éste, encargados de mostrar cuáles son las herramientas que ofrece la Web 2.0. En cuatro capítulos, se ofrecen a los profesores cuáles son las líneas maestras de la aplicación de las TIC a la práctica docente. El primer capítulo, «El espacio virtual de formación y de aprendizaje», indaga sobre el papel de profesores y alumnos en los entornos virtuales de aprendizaje, cómo se está produciendo una evolución hacia la Web 2.1, también denominada «web semántica», que permitirá que la propia red

pueda leer los contenidos que ofrece para dar así un mejor servicio al usuario, gestionando más datos y nuevos «espacios de sociabilidad» que harán que las personas puedan comunicarse, expresarse, difundir imágenes y vídeos con una facilidad y rapidez. El capítulo «La escuela, las TIC y la formación en red» reflexiona sobre el nuevo papel del profesor, que se debe convertir en un mediador entre los conocimientos y el proceso de aprendizaje. Asimismo se incluye información sobre la aplicación de las TIC en cada una de las

áreas de todos los niveles. Especialmente interesante es la recopilación de un conjunto de ejemplos en los que se aplican las TIC a distintas asignaturas de diferentes cursos en cada una de estas actividades, recogidas de «58 propuestas didácticas para aplicar las TIC en el aula» del CPR Mar Menor de Murcia. En definitiva, en este capítulo se indaga en el conocimiento y en el uso que sobre las TIC deben poseer los profesores. «Fundamentos teóricos para la elaboración de materiales audiovisuales en la enseñanza en red» es el título del capítulo tercero. Una vez que el educador se ha convertido en un «e-educador» puede y debe crear materiales «on-line» en los que tiene que implicar a sus alumnos. Los principios que debe presentar cualquier material informático se recogen en las conclusiones del capítulo: es preferible la simplicidad, lo técnico debe supeditarse a lo didáctico, debe buscarse la interactividad y la flexibilidad y se debe evitar el aburrimiento. Una parte sustantiva del presente capítulo está dedicada a los conceptos básicos de edición digital de imágenes y sonidos. Se explica de manera clara qué es un píxel, cuáles son los formatos de imagen más comunes, cómo optimizar las imágenes y los sonidos, cuáles son los formatos de vídeos más utilizados, etc. En el último capítulo «La aplicabilidad de los materiales multimedia en el mundo educativo y formativo» se reflexiona sobre una importante peculiaridad de las TIC, herramientas TIC que pueden aplicarse fácilmente a la enseñanza: el «podcasting» es un archivo de audio que se difunde por la Red y que puede ser incluido en el aula; puede tratarse de un audiolibro o de una ponencia grabada; un «blog» es un diario personal «on-line» que también permite una utilidad didáctica: puede realizarse un blog de una asignatura, de un único alumno o puede convertirse en un taller creativo multimedia...; un «wiki» es un sitio web en el que el usuario puede editar los contenidos que desee. Sus aplicaciones didácticas son enormes ya que los alumnos pueden investigar y publicar posteriormente el fruto de sus pesquisas difundiendo por toda la red las conclusiones alcanzadas.

También se incluyen en el libro apuntes para el uso didáctico del vídeo de Internet y los sitios web de los que poder descargarlos... Para concluir, este libro es un buen ejemplo de que son necesarios los manuales que presenten a los docentes cuáles son los contenidos de la nueva enseñanza digital y cuáles son las características y las posibilidades educativas de la Web 2.0.

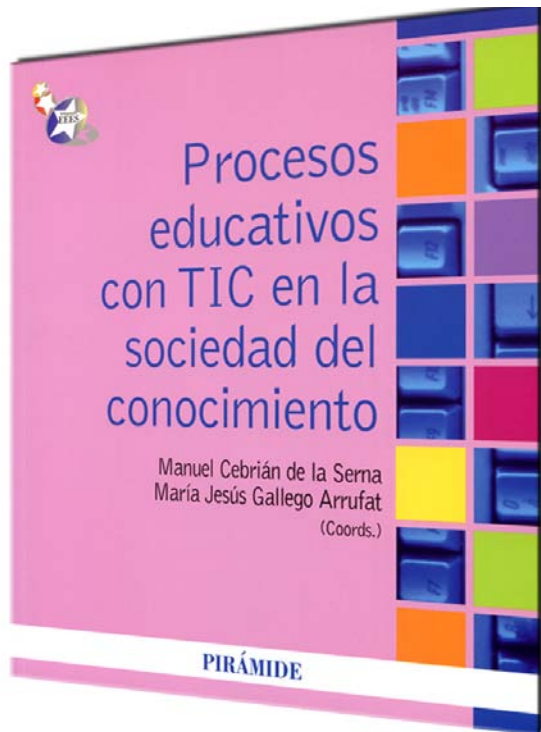


**Educadores en Red. Elaboración y edición de materiales audiovisuales para la enseñanza; Esteban Vázquez Cano y María Luisa Sevillano García; Madrid, UNED, 2011; 224 páginas**



## LIBROS

▼ Isabel Cantón Mayo



**Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento;**  
**Manuel Cebrián y M<sup>a</sup> Jesús Gallego (Coords.); Madrid, Pirámide,**  
**2011; 234 páginas**

En el libro que comentamos intervienen varios especialistas de diversas universidades españolas y su objetivo es dar respuesta a los cambios para permitir a las personas integrarse en el mundo de las tecnologías, importante para su trabajo y para la vida. Señala que busca alcanzar las tres competencias básicas del maestro del siglo XXI, dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. La estructura es homogénea en los veinte capítulos de los que consta el libro: título, introducción, competencias que se pretenden alcanzar con el tema objeto de estudio y los apartados pertinentes en cada caso con otros cinco o seis descriptores. Los temas finalizan también con una propuesta de actividades para la clase práctica, proyectos y tareas, un resumen de unas quince líneas sobre el tema y las referencias biográficas. El libro está dividido en cuatro grandes bloques. En el primer bloque se reflexiona sobre los cambios en los centros educativos para integrar diversidad de medios tecnológicos, y para asumir un cambio de mentalidad frente a las nuevas posibilidades de aprender colaborativamente con las TIC. Ello supone mucho más que equipar a los centros con infraestructuras tecnológicas, requiere replantearse y definir los contenidos curriculares, el papel del profesor y del alumno, cambiar la organización espacio temporal e integrar las TIC en el currículum. Además este reto implica que no haya alumnos excluidos por lo que el acceso, la clasificación y generación de contenidos a través de las TIC. El segundo bloque entra en la comunicación, un mundo donde la realidad y la ficción se entrecruzan. El uso de los medios y tecnologías en las aulas tiene y debe enmarcarse en proyectos educativos globales que expliciten las finalida-

des y metodologías educativas y los criterios de selección de medios y roles docentes y discentes. La revisión del poder y atracción de la publicidad, su influencia en el consumo y los valores humanos hace que la educación la incluya en sus trabajos para formar personas críticas y reflexivas. Lo mismo ocurre con los vídeos didácticos. La propuesta específica de películas y del cine en general como recurso didáctico tiene el encanto de la atracción para la infancia y la juventud. El tercer bloque es el más específicamente pedagógico. Se inicia con el diseño de procesos y materiales de enseñanza con TIC para infantil y primaria centrándose en la pizarra digital y los objetos de aprendizaje revisando sus aspectos didácticos y sus aspectos más técnicos en cada uno de los momentos de diseño, desarrollo y evaluación. Revisa los portales educativos y los videojuegos, sus ventajas, sus inconvenientes y el uso de los mismos en contextos instruccionales. Los soportes tecnológicos permitirán implementar procesos educativos semipresenciales (blended learning) y a distancia con campus virtuales con plataformas y software libre de los que el más conocido es Moodle. La cuarta parte se centra en la Didáctica de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje poniendo el énfasis en las webquest como estrategia didáctica ya que se pueden asumir sin grandes costos económicos y de tiempo. El portafolios y la evaluación de aprendizajes con TIC terminan la última parte del libro. Nos atrevemos a señalar que es un libro puntero, actual, imprescindible en la formación de maestros y en la aplicación de las Tecnologías en las aulas. La revisión, actualización y fundamentación de sus aportaciones lo convierten en base y en recurso valioso para avanzar en la introducción de las TIC en la educación.

## LIBROS

Juan Bautista Romero Carmona ▼

Cuando se piensa en el cambio de época que estamos atravesando y en las transformaciones cotidianas del suelo bajo nuestros pies, se sonrojan las certezas. Las

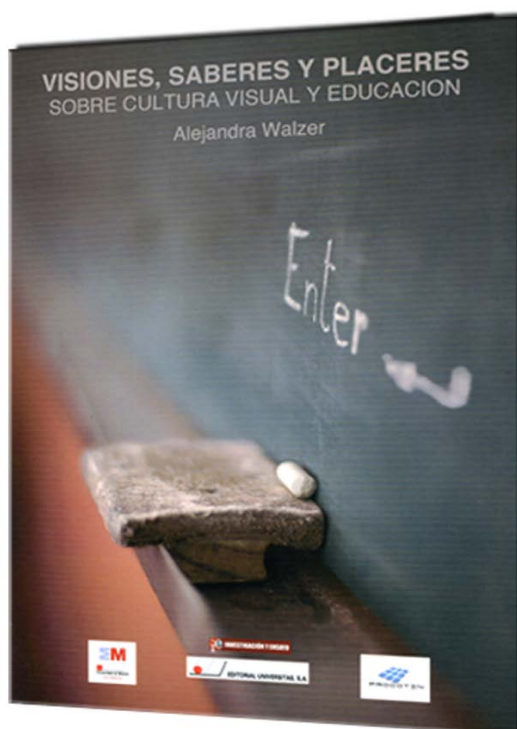
certezas parecen pertenecer ya a otras eras; en la actualidad prima lo cambiante. Este libro está escrito con el peso que supone sentir la rápida oscilación. Se parte de la idea de que en un contexto hipermediado se transforman los lenguajes y los estilos en los que se articula la comunicación y la cultura en la sociedad, haciendo nuevos modos de inteligibilidad, de sensibilidad y de sociabilidad que conlleva una evidente metamorfosis de lo educativo, lo social y lo cultural afectando de forma decisiva al presente y al futuro de la civilización. La intención de este texto es plantear algunas

preguntas que pretenden situarse en un lugar de cruce: entre la educación, la cultura, las imágenes, las palabras y las tecnologías se tejen estas reflexiones. Provocar una conversación comprometida con el futuro desde los medios de comunicación, la escuela, la

enseñanza y la cultura es el deseo que late en todas sus páginas. El libro consta de tres ensayos y un informe de investigación. El primer texto aborda la presencia de lo icónico en nuestra cultura y en nuestra cotidianidad indagando en los modos en que lo imaginístico penetra nuestro pensamiento y nuestra mirada alterando los modos largamente institutos y compartidos de decir y hacer, algo que conlleva transformaciones cuyos efectos son más evidentes entre las generaciones jóvenes. El segundo ensayo analiza los cambios en los que

está inmersa la escuela, las dificultades a las que se enfrenta, la necesaria reformulación de los saberes de los que parte e imparte, y la reforma que debe

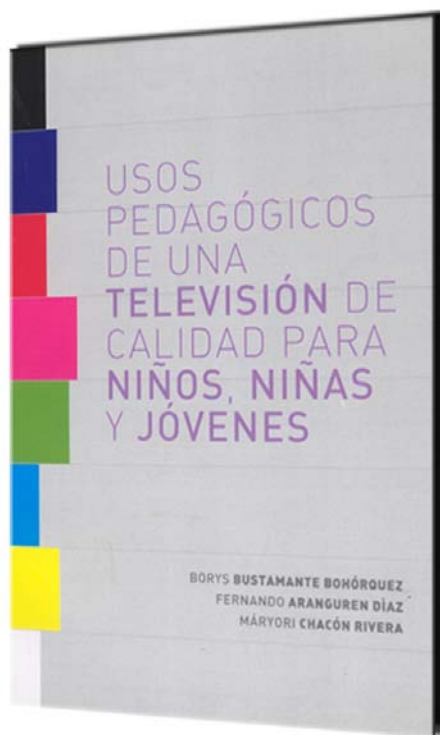
enfrentar. El tercer texto sobre cuatro películas francesas en las que el eje temático se sitúa en el ámbito escolar poniendo la lupa sobre las tramas que hablan de los profesores y los alumnos, el proceso de enseñanza-aprendizaje, el papel de la disciplina en la escuela y la arquitectura escolar. Finalmente se presentan los resultados de una investigación que se propone conocer el grado de competencia mediática de los madrileños para saber si el nivel de alfabetización audiovisual de la población permite a ciudadanos y ciudadanas desempeñarse, analizar, participar y valorar aspectos diversos relacionados con el contexto multi-mediado en el que habitan. Este libro se ha escrito pensando en mucha gente, fundamentalmente en los docentes y miembros de la comunidad educativa, pero también se ha hecho pensando en quienes sienten interés, desde todos los campos del conocimiento, por la metamorfosis que observamos en nuestro contorno, en la cultura y en nosotros mismos. Es una tentativa de reflexión, y probablemente no aporte soluciones ni propuestas estridentes, sino que, más bien, tiene la intención de la recapitulación, la pregunta, el cuestionario, la sugerencia. Los textos están plagados de citas, y alusiones que son agradecimientos hacia quienes pensaron antes y hacia quienes han tenido el acierto de plasmar de forma admirable sus ideas. Es un texto escrito en la confluencia o, al menos, pretendiendo hacer confluír, intereses provenientes fundamentalmente del campo de la comunicación y de la educación, pero en colaboración con otros saberes académicos que están estrechamente entrelazados: los estudios visuales, la antropología, la historia, la estética, entre otros. El libro que se presenta pretende alcanzar el deseo de su autora que no es otro que el conjunto de textos aporte a los lectores algunas ideas sugerentes y que pueda servir de excusa para provocar una conversación comprometida con el futuro desde los medios de comunicación, la escuela, la enseñanza y la cultura.



Visiones, saberes y placeres sobre cultura visual y educación;  
Alejandra Walzer; Madrid, Universitas; 2011; 227 páginas

## LIBROS

▼ Enrique Martínez-Salanova Sánchez



**Usos pedagógicos de una televisión de calidad para niños y jóvenes.**  
 Borys Bustamante, Fernando Aranguren y Máryori Chacón; Bogotá,  
 Universidad Distrital F.J. de Caldas, 2011; 140 páginas

Este informe expone los principales aspectos de la investigación «Usos pedagógicos de una televisión de calidad para niños, niñas y jóvenes», realizada a partir de un estudio de la problemática que existe en Colombia en relación con los usos educativos y culturales que aporta el medio televisivo. El estudio, aborda con profundidad el problema de la calidad de la televisión, especialmente en relación con los públicos infantiles y juveniles, con el fin de analizar el medio como un dispositivo estratégico para la construcción de una cultura democrática, ciudadana y participativa. Los resultados son claros, es necesario fortalecer la política pública de comunicación, la televisión pública y abierta, pues es un medio decisivo y protagonista para propiciar el encuentro de voces, individuos y comunidades alrededor de cuestiones esenciales para un país y la época en la que vive. En el entramado mediático colombiano la televisión ocupa un lugar privilegiado por su capacidad para acompañar las actividades ciudadanas de cada día y sentar así presencia en la vida cotidiana. Tras un exhaustivo análisis sobre lo que se ha publicado hasta el momento sobre televisión de calidad, y sistematizar numerosas apreciaciones sobre democracia y ciudadanía, sobre todo el camino colombiano de la búsqueda de la modernidad política, democrática y ciudadana, se aborda el tema de las sociedades de la comunicación, basándose en la preponderancia de los dispositivos que representan los medios de comunicación y las tecnologías de la

información, como instancias socioculturales determinantes de los sucesos ciudadanos, y el impulso de las reivindicaciones sociales y políticas, sobre todo en el caso de los ciudadanos más jóvenes. En su capítulo III, el texto aborda uno de los núcleos centrales de este informe, al adentrarse en la influencia de la tele-

visión en los niños y jóvenes, que son y serán en el futuro los actores políticos y culturales del país. Los niños y jóvenes son el sector que más recibe el impacto de los mensajes que hacen referencia a las transformaciones estructurales de la vida, por lo que la televisión se convierte en autoridad estratégica para cumplir su papel en la construcción del presente y la modelación del futuro para quienes son actualmente sujetos activos de los cambios y hacen, aportan, influyen, moldean y determinan muchas de las características sociales del país. Entre las influencias recibidas está, en grado predominante, la predisposición negativa de los jóvenes ante las políticas del país, elemento recurrente para este informe, lo que no supone que los jóvenes no estén interesados o implicados en lo cultural y social, ideológico o político, sino que optan en general por prácticas alternativas a las políticas establecidas y al funcionamiento de las instituciones. En ocasiones su contradicción tiene mayor fuerza social. El influjo de la televisión ha devenido en parte esencial de la modificación de patrones de conducta y de pautas de socialización y se convierte en elemento regulador de la vida social, con contenidos que circulan plagados de «conceptos, juicios, representaciones simbólicas de la democracia, la vida, el país, la patria, la justicia, el bien social la legitimidad e ilegitimidad, y el aplauso o la condena de los actores sociales y políticos que participan del acontecer nacional». Una televisión de calidad, por la tanto, debe ser aquella que comparte la realidad de la democracia y la ciudadanía de Colombia, con sensibilidad social y responsabilidad moral y política ante el país, y que contemple el reconocimiento y el ejercicio de los derechos que emanan de la realidad cotidiana. Tras las reflexiones producidas por la realización de la investigación, las últimas páginas del texto exponen con detenimiento la metodología y los pasos utilizados para llevarla a cabo, así como una abundante bibliografía.

## LIBROS

Juan Bautista Romero Carmona ▼

La biografía cinematográfica goza de buena salud y está muy presente en las producciones cinematográficas de los principales países del mundo. Ello justifica la pertinencia de este libro, compuesto por diez artículos escritos por reconocidos especialistas en el tema, tanto a nivel nacional como internacional. Todos y cada uno de ellos reflexionan sobre el género en su conjunto y desde la individualidad de los contenidos particulares. Analizan las características más destacadas del mismo, constatan determinados aspectos, cuestionan otros y, por primera vez, articulan un verdadero estado de la cuestión. Algunos de estos artículos estudian las biografías fílmicas de personajes que integran determinados grupos o colectivos, como músicos, pintores o santos, y otros lo hacen respecto a los de personas individuales. La estructuración del libro responde a unos criterios que van más allá de estas variantes y se organiza en dos grandes bloques temáticos. En el primero –Creadores y nuevas tendencias– se integran las aportaciones que estudian las biografías cinematográficas de creadores y creadoras que han abierto nuevas tendencias o nuevos gustos estéticos, según la definición de Galvano Della Volpe en su *Crítica del gusto*. Ahí se incluyen las relativas a grupos y/o a individuos dedicados, por ejemplo, al culturismo, las artes plásticas, el cine o la música. En el segundo bloque –Claves de Historia– figuran las de quién o quienes han trascendido como personajes importantes en la sociedad y el pensamiento de su época. En ambos casos, los capítulos que integran cada uno de ellos, se han ordenado siguiendo el criterio cronológico y en base a la fecha de nacimiento de los protagonistas. Por ello, este libro resulta sumamente oportuno y pertinente. En él, especialistas de reconocido

prestigio en el tema reflexionan sobre las peculiaridades del género en toda su extensión y desde los más variados puntos de vista. Son otras tantas «miradas» del cine a las «vidas del otro» o a «la vida de los otros». Algunos de estos artículos estudian los biopics de personajes que integran determinados grupos o colectivos, como músicos, artistas plásticos o santos, y otros lo hacen respecto a los de personas individuales y, así, se analizan los de figuras tan diversas como Hipatía, Tomás Moro, Ana de Mendoza, Eugen Sandow, Camille Claudel, Séraphine de Louis, Dora Carrington, Frida Kahlo, Cole Porter, Agnes Varda o Francisco Franco, en las películas *«Ágora»* (Alejandro Amenábar, 2009), *«Un hombre para la eternidad»* (Fred Zinnemann, 1966), *«That Lady»* (1955), *«The Great Ziegfeld»* (Robert Z. Leonard, 1936), *«Séraphine»* (Martín Provost, 2008), *«La pasión de Camille Claudel»* (Bruno Nuytten, 1988), *«Carrington»* (Christopher Hampton, 1995), *«Frida, naturaleza viva»* (Paul Leduc, 1982), *«Frida»* (Julie Taymor, 2002), *«Night and Day»* (Michael Curtiz, 1946), *«De-Lovey»* (Irwin Winker, 2004), *«Las playas de Agnès»* (Agnes Varda, 2008) o *«Raza»* (J.L. Sáenz de Herencia, 1941). En todos los casos, se pone de manifiesto las diferencias que hay entre lo realmente vivido por los protagonistas y su representación y cómo éstas varían en el tiempo y en el espacio en los que realizaron las películas, en base siempre a la escala de valores imperantes en cada momento.

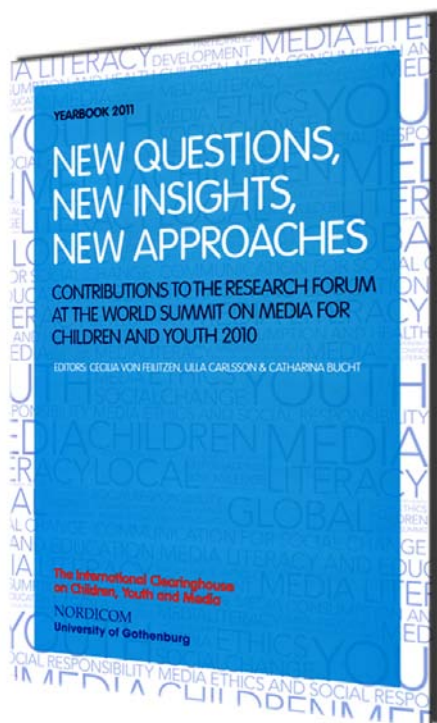
El estudio de la biografía fílmica alcanza la mayoría de edad con esta publicación, verdaderamente pionera, que permite, sin duda, un mayor y mejor conocimiento de la misma. Esta obra es muy recomendable para todas aquellas personas que estén relacionadas, de alguna u otra manera, con el mundo cinematográfico. También es una importante oportunidad para los educadores de las distintas etapas educativas para profundizar en este mundo, para así poder trabajar e investigar con su alumnado diferentes visiones y tendencias en el ámbito del cine.



**Vidas de Cine. El biopic como género cinematográfico; Gloria Camarero; Madrid, T&B Editores, 2011; 303 páginas**



## LIBROS

▼ M<sup>a</sup> Rocío Cruz Díaz

**New questions, new insights, new approaches. Contributions to the research forum at the world summit on media for children and youth.** C. Feilitzen, U. Carlsson & C. Bucht (Eds.); *The International Clearinghouse on Children, Youth and Media*; Nordicom, Gothenburg, 2011; 275 páginas

lidad para con la sociedad y los más jóvenes ciudadanos». El objetivo de cada sesión ha sido proveer de un espacio para el intercambio de conocimiento y el diálogo entre los diferentes colectivos de la comunidad científica: docentes, profesionales de los medios, productores, etc. Un diálogo constructivo entre los representantes de diferentes profesiones y posiciones es vital para sostener el progresivo desarrollo de los niños. El documento que se pone a nuestra disposición, publicado en lengua inglesa, y que podemos encontrar en versión completa colgado en la página del congreso en la Red, recoge tanto la sesión plenaria titulada: «Nuevas cuestiones, nuevas ideas, nuevos enfoques», como los paneles temáticos. Los temas abordados en dichas sesiones de trabajo se han distribuido en cuatro ámbitos de discusión: «Políticas en medios y educación»; «Niños, medios, consumo y salud»; «La ética de los medios y la responsabilidad social»; y finalmente «La comunicación para el cambio social». En estos paneles han participado más de 25 investigadores y representantes de los sistemas educativos procedentes de África, Asia, Europa, América Latina y Norte América. Las editoras muestran su agradecimiento por el nivel científico de los trabajos presentados y la estrecha colaboración recibida por parte del Nordic Council of Ministers, declaran que sin su respaldo el fórum no hubiera sido posible. Por nuestra parte felicitamos la iniciativa investigadora e invitamos a profesionales y ajenos a consultar este documento, especialmente aclarativo, sobre aspectos críticos en torno a los medios y su acceso por parte de nuestros niños y jóvenes.

En cooperación con los organizadores del «World Summit on Media for the Children and Youth» que tuvo lugar en Suecia (Karlstad) en 2010, la «International Clearinghouse on Children, Youth and Media» de Noruega ha organizado un fórum Investigador que tiene como eje de interés el rápido y dramático cambio digital así como las transformaciones en los procesos de comunicación que las tecnologías de la información han provocado y están provocando en las relaciones sociales que establecen los niños y los jóvenes de diversas partes del mundo. Para nuestros niños y jóvenes, el uso de las plataformas tecnológicas consiste en la combinación de Internet, con la televisión y la telefonía móvil, con un amplio catálogo de aplicaciones a su disposición que le ofrecen múltiples oportunidades de comunicarse, crear y participar. Otro tema recurrente en la relación de los niños y jóvenes con los medios ha sido la transformación sufrida por los contextos educativos (las políticas educativas en torno al uso de los medios en las aulas) y el desarrollo de nuevas habilidades dirigidas al acceso de informaron en la Red, la estratificación y organización de los contenidos localizados y la creación de nuevos contenidos por parte de los más jóvenes. Ha sido punto de encuentro las expectativas que los investigadores y responsables educativos han puesto en la participación activa de los niños y jóvenes y su repercusión en futuras políticas públicas que aborden esta realidad social. Uno de los graves problemas

objeto de discusión y que aparece reflejado en el texto son las reflexiones en torno al incremento del ocio y entretenimiento para los niños y jóvenes a través de los medios que inciden negativamente en la construcción y elaboración de estereotipos de género y sexualidad y/o agresión y violencia social. Se reclama a los medios una definición en cuanto a los «aspectos éticos» y a su «responsabi-

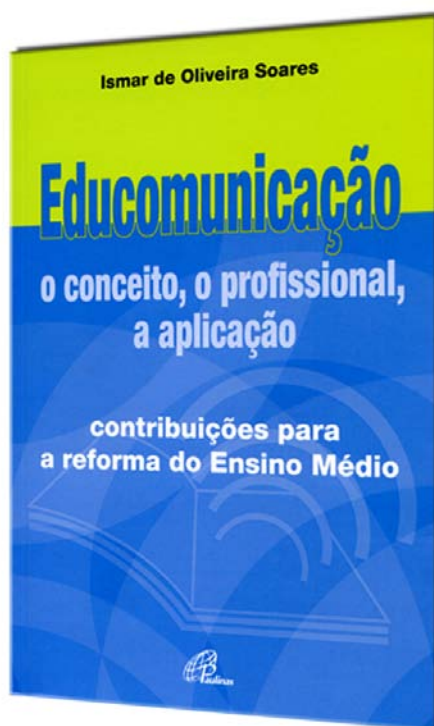
## LIBROS

Rosario Medina Salguero ▼

Esta obra presenta una síntesis del concepto de Educomunicación y sus áreas de intervención social. Propone un debate sobre la juventud, la educación y las prácticas educomunicativas en un contexto de discusiones sobre la política educacional propuesta por el MEC. Se preocupa, también, del ejercicio profesional del educomunicador. Todo ello, se refleja en el trabajo de investigación científica del NCE/USP (Núcleo de Comunicación y Educación de la Universidad de São Paulo). Este libro pretende contribuir a la profundización de los estudios de la educomunicación. Los autores que se destacan en este nuevo campo de conocimiento han escrito artículos publicados en la revista «Comunicación y Educación», vehículo de Brasil solo para abordar de manera sistemática, a lo largo de casi 15 años, esta cuestión. La educomunicación es un área de conocimiento que trata de pensar los ecosistemas de comunicación formales e informales de la comunicación. De este modo, el libro se apoya en la premisa de que la comunicación ya no es vista únicamente como un fenómeno mediático, sino también como la función instrumental para integrar planes dinámicos de formación y aprendizaje, tales como ver televisión y películas, leer periódicos y revistas, producción de programas audiovisuales y medios digitales. El lanzamiento de la obra coincide con el lanzamiento, de la Universidad de São Paulo (USP), de una licenciatura en Educomunicación. También se encuentra en línea con el Programa de Más

Educación, del Ministerio de Educación, que seleccionó el proyecto de la Escuela macrocampos innovadoras, discutir maneras de hacer de la educación una experiencia significativa para las nuevas generaciones. En el contenido abarca aspectos como

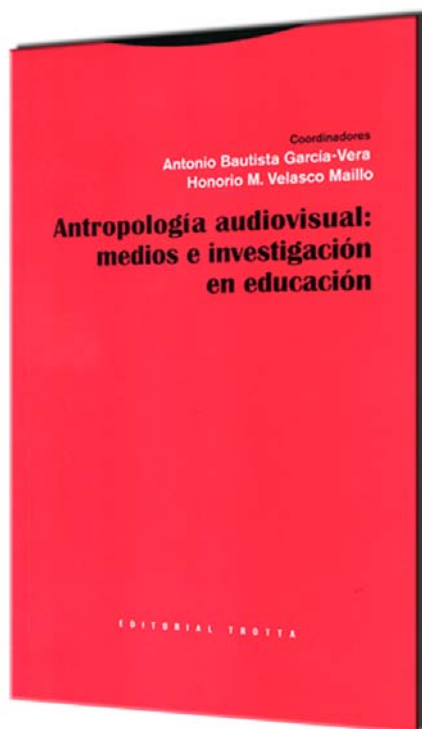
«Educomunicación: en busca del diálogo», «Los jóvenes y la comunicación: desafíos para la educación», «Educomunicación: de la experiencia alternativa a la política pública», «Educomunicación: ecosistema comunicativo y áreas de intervención», «La educomunicación en el debate sobre la política educacional», «El educomunicador : docente, consultor, investigador», «Tratamiento educomunicativo para el tema del medio ambiente», «Retomando una propuesta de acción educomunicativa y «Un punto de partida». La presente obra cumple la tarea de realizar una síntesis parcial atendiendo una demanda específica como es el debate en Brasil de la relación entre juventud, educación y prácticas educomunicativas. La obra acerca y clarifica tres temáticas de vital importancia en nuestros días y ofrece cómo podemos conjugarlas para una efectiva y eficiente tarea instructiva del profesor. Los autores parten de la premisa de que educomunicación designa un campo de acción emergente entre dos campos tradicionales como son la educación y la comunicación, y se presenta hoy como un excelente camino de renovación de las prácticas sociales que tienen como objeto ampliar las condiciones de expresión de todos los humanos, especialmente de la infancia y la juventud. En Brasil esta cuestión viene siendo una meta a cumplir. Si analizamos detenidamente todo el material que compone el libro, podemos decir que es coherente con su principal objetivo, la inserción de la educación con el uso de los medios. Al mismo tiempo es un material muy completo y complejo que consigue describir adecuadamente la situación actual de Brasil, el cual sirve de reflejo para muchos otros países del mundo que se encuentran con la misma problemática.



**Educomunicação o conceito, o profissional, a aplicação; Ismar de Oliveira Soares; São Paulo (Brasil), Paulinas, 2011; 102 páginas**

## LIBROS

▼ Águeda Delgado Ponce



**Antropología audiovisual: medios e investigación en educación; A. Bautista y H.M. Velasco; Madrid, Trotta, 2011; 268 páginas**

pología audiovisual con la tecnología educativa a través de las aportaciones de diferentes autores procedentes de especialidades diversas. El texto que tenemos entre manos se divide en tres grandes bloques: antropología audiovisual y conocimiento escolar, antropología audiovisual e investigación educativa, y antropología audiovisual y alfabetización tecnológica. Dentro del primer tema, encontramos los capítulos referentes a la implicación de la fotografía y otras narrativas audiovisuales en la construcción de conocimiento. De este modo, se muestra a través de los diferentes apartados cómo las posibilidades que nos proporcionan los medios digitales afectan a los procesos de construcción y transmisión de conocimientos. Así, disponer de más fuentes, códigos y más herramientas para clasificarlas y procesarlas se percibe, cuanto menos, de manera favorable. El segundo bloque se compone de cuatro capítulos que dan una visión de la investigación educativa desde los planteamientos de la antropología audiovisual. Con lo que se abordan cuestiones como la necesidad de aproximarse objetivamente al Otro, la mirada del sujeto estudiado, las evidencias espacio temporales que ofrece el lenguaje fílmico para la veracidad y objetividad del contenido analizado o la transformación social que conlleva la reflexión sobre documentos fílmico; en definitiva, plantear metodologías coherentes con el mundo contemporáneo, donde el sistema de comunicación prioritario es el audiovisual. Finalmente, el tercer bloque, bajo el que se aglutinan los seis últimos capítulos, no es otro que el de los procesos educativos que pretenden dotar a las personas de conocimientos y habilidades para desenvolverse en un mundo dominado por lo audiovisual, que las hagan capaces de utilizar las herramientas necesarias para difundir y comunicar discursos. En los distintos apartados, se observa cómo las orientaciones metodológicas y de investigación que propugna la antropología audiovisual pueden contribuir al desarrollo de la alfabetización tecnológica, a la construcción del conocimiento a través de las imágenes: desde ilustraciones, fotografías... hasta las virtuales; haciendo más eficientes las prácticas educativas mediante la mejora de la comprensión de este fenómeno.

El avance y la evolución en las herramientas tecnológicas han supuesto la democratización de los recursos audiovisuales, hecho que genera diversas alternativas para la aprehensión del conocimiento. Frente a lo costoso e inaccesible de la utilización y producción de imágenes, vídeos y demás documentos audiovisuales hace no tantos años, actualmente, se presenta un gran horizonte de posibilidades para la documentación y registro de información en distintos campos de la investigación. Principalmente, los estudios etnográficos en educación hacen uso de estos registros audiovisuales para recabar información de acuerdo a las finalidades de la investigación, sin embargo, en algunas ocasiones, la falta de rigor en la recogida y elaboración de la misma, les lleva a utilizar una disparidad de estrategias de análisis. En este punto, es donde entra en juego la disciplina que se conoce como antropología audiovisual, la cual se preocupa, por una parte, de la construcción del propio conocimiento antropológico a través de la recogida, elaboración y organización de la información sonora y visual y, por otra, del estudio de los discursos audiovisuales como proceso social y cultural, bien desde el análisis de su consumo o desde el examen del comportamiento humano plasmado en las imágenes. La convergencia de dicha disciplina con la educación estriba en lo que conocemos como alfabetización audiovisual, que consiste en los conocimientos, habilidades y capacidad crítica necesarios en la recepción y producción de discursos audiovisuales.

Alfabetización ésta imprescindible si tenemos en cuenta la importancia de las imágenes en el entendimiento y representación del mundo. De ahí, el interés del presente libro que combina la epistemología y metodología pertenecientes a la antro-

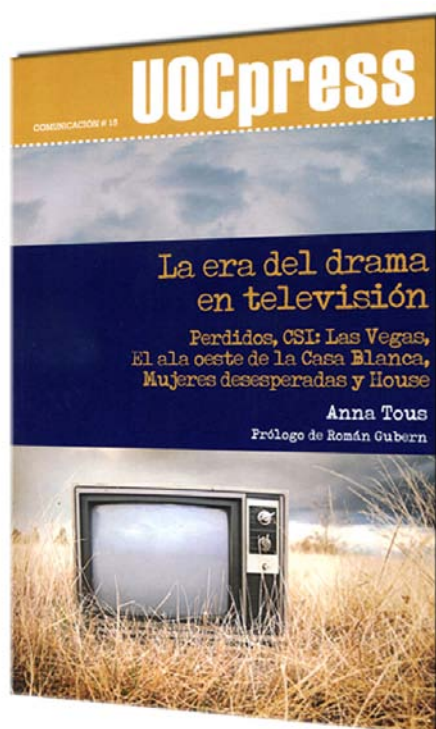
## LIBROS

María M. Vázquez ▼

En este libro creado por la autora Anna Tous, se presenta un análisis de cinco series de ficción estadounidenses, donde cada una de ellas pertenece a un género dramático, como son el de aventuras (Perdidos), el policiaco-forense (CSI: Las Vegas), el político (El ala oeste de la Casa Blanca), el soap-opera (Mujeres desesperadas) y el médico (House). Para su análisis la autora ha analizado solamente la primera temporada, donde ha basado su objeto de estudio en la audiencia de cada serie, la repercusión social y las estrategias de interactividad. Este estudio está compuesto por 114 episodios, donde aproximadamente cada capítulo consta de 42 minutos por episodio con cuatro pausas publicitarias, y donde todas coinciden en tener un protagonista-líder excepto «Mujeres desesperadas». Como característica común de todas estas series es que son autorreferenciales y que requieren de una teoría televisiva, y los parámetros analizados son determinados por la lógica productiva, por la recurrencia temática, por la generalidad, por la genealogía y regularidades genéricas, por la hibridación y crisis genérica. Está claro que lo que viene a decir la autora es que la narración televisiva se convierte en un repertorio de temas y mitos para conectar con un público amplio y heterogéneo; de ahí el uso de temas recurrentes y pertenecientes a historias ya creadas en el pasado. El problema es estudiar hasta qué punto se pueden modificar esas referencias utilizadas, ya que da igual la recreación artística que queramos crear, ya que lo único que se va a modificar es el

exterior pero el interior de la historia será una temática similar al gusto colectivo, y provocando una carencia de ideas donde solo se preocupan por repetir temáticas. Además para su elección ha observado la tendencia generalizada que ocupe la cuota más alta de

mercado, y estudiar la manera del porqué estas series están en la cúspide y tienen un mayor número de telespectadores, y por qué otras no. La autora para ponernos en contexto divide este libro en tres partes, la primera es el objeto de estudio que se va a llevar a cabo, donde nos define que metodología se va a usar, también nos explica las características de cada género y un dato importante es el análisis que realiza sobre cómo hemos llegado dentro del marco televisivo a «La era del drama». La segunda parte es donde realiza el análisis de las cinco series de ficción estadounidenses, donde sigue el mismo patrón de estudio para cada una de ellas es decir, el contexto, la homología estructural, la perspectiva diacrónico-genérica y por último la tipología intertextual y recurrencia. Por último la tercera parte con la que la autora termina es con una serie de conclusiones sobre las características de las series analizadas, y otro dato muy importante es la pervivencia del mito a través del tiempo y cómo se repiten las temáticas dentro de las series analizadas. Está claro que la autora disecciona perfectamente cada una de las series de manera sencilla para que los lectores puedan tener una comprensión clara del objeto de estudio y puedan entender la forma de análisis del proceso, además de analizar el fenómeno fans tan en auge en esta época. Está claro que todo este estudio propone un acercamiento a la tercera Golden Age basado en la persistencia de los mitos, temas y arquetipos en la serialidad estadounidense, presentándonos un mapa teórico-conceptual sobre el que ha fundamentado su investigación. Finalmente solo queda aportar que es una investigación con un gran aporte científico y donde la autora ha trabajado muy rigurosamente para obtener una comprensión fehaciente sobre las nuevas narrativas audiovisuales.



**La era del drama en televisión. Perdidos, CSI: Las Vegas, El ala oeste de la Casa Blanca, Mujeres desesperadas y House; Anna Tous; Barcelona, UOCpress, 2010; 260 páginas**

## LIBROS

▼ Santiago Tejedor



**Prensa digital y bibliotecas; Ernest Abadal y Javier Guallar; Gijón, Trea, 2010; 170 páginas**

Bajo el título de «Prensa digital y bibliotecas», Ernest Abadal y Javier Guallar, referentes destacados en el ámbito de la documentación, presentan una completa e interesante obra donde la reflexión sobre el periodismo digital o ciberperiodismo se fusiona con el estudio de la documentación en el escenario on-line que inauguró la red de redes y que ha revolucionado la Web 2.0. Los autores presentan un detallado análisis, que «navega» entre la exhaustividad de lo cualitativo y la riqueza de lo cuantitativo, y que recorre las fortalezas y las debilidades de los diferentes sistemas de distribución (teletexto, videotexto, discos ópticos, etc.) para terminar con un estudio de la evolución de la prensa digital desde sus orígenes hasta la actualidad. El libro presenta una elocuente descripción de los fundamentos de la prensa digital, término que, sin embargo, ya ha entrado en desuso. De este modo, el libro recalca en el estudio de la interactividad, la multimedialidad, la hipertextualidad, la actualización permanente de contenidos, la personalización y el archivo o la documentación como memoria de los procesos comunicativos on-line. Los autores analizan las principales características de los contenidos, la estructura y el diseño de un diario digital y aportan interesantes ejemplos y casos de estudio. Este apartado da paso a un capítulo decisivo en el estudio de la prensa digital: cómo es y cuáles son las potencialidades del diario multimedia social, esto es, el que introduce la Web 2.0 y que presenta

diversos espacios y herramientas de interacción entre el medio y los usuarios; entre el mensaje y los usuarios; entre los ciberperiodistas y los usuarios; y entre los propios usuarios que acceden al medio on-line. El libro incorpora interesantes datos sobre el número y el

perfil de los internautas que acceden a estos diarios digitales, la frecuencia y el tiempo que dedican, y cuáles son los medios más leídos en el ciberespacio, entre otros asuntos. La parte final de la obra está dedicada, por un lado, a las principales fuentes de información sobre prensa digital y, por otro, a la prensa digital en las bibliotecas. En el primer caso, se ofrece un conjunto de directrices y consejos de gran utilidad para que los comunicadores identifiquen y se desenvuelvan con solvencia en el acceso, la búsqueda, el seguimiento y la evaluación de fuentes de información on-line. Por su parte, el otro bloque reflexiona en torno a las posibilidades y al protagonismo que la prensa digital puede adquirir dentro de las bibliotecas, concebidas como espacios multimedia interactivos dotados de mecanismos para el acceso, la generación y el intercambio de contenidos en diferentes soportes. De este modo, el libro aporta una mixtura de reflexiones, datos, referencias y casos de gran relevancia para aprender y estudiar sobre ciberperiodismo, fuentes de información y bibliotecas. Se trata, en definitiva, de 170 páginas para entender que en la denominada Sociedad del Conocimiento la correcta gestión de contenidos constituye un reto decisivo para todos los investigadores, docentes y profesionales del ámbito de la comunicación.



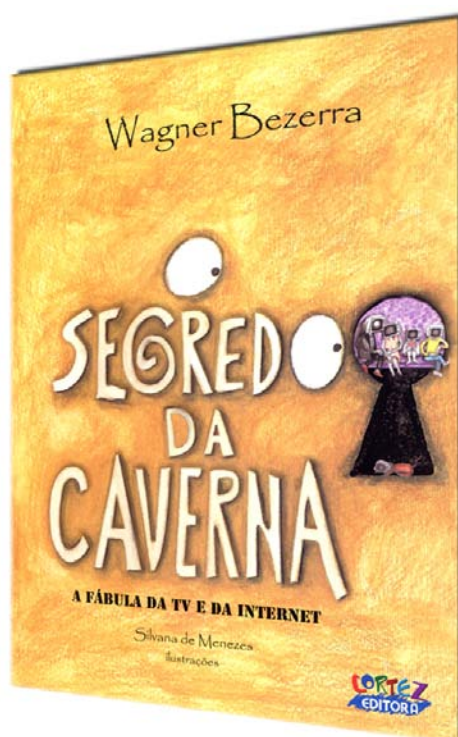
## LIBROS

María M-Vázquez ▼

Este breve libro pretende hacer ver el daño que la televisión e Internet pueden tener en el niño sin un uso responsable y cómo puede afectar a las conductas de aprendizaje. Para ello y mediante el uso del mito de la Caverna de Platón, adaptándola para un uso infantil, donde Episteme sería la calidad de la programación de televisión, el acceso a otros bienes culturales (libros, películas, teatro, etc.) y otros espacios de conocimiento, quiere hacer ver el papel tan importante que tienen los padres y maestros en el control consciente a la hora de apagar o encender el televisor en horas donde la programación no sea la adecuada y cómo hacer llegar este mensaje al niño mediante una comunicación comprensiva, ya que muchas veces los padres no somos capaces de hacer entender a nuestros hijos el porqué un programa u otro no es aconsejable para su edad y por qué es mejor realizar otra actividad paralela a esta, esto es, hay que aprender a ser más selectivos a la hora de elegir, tanto páginas de Internet como programación televisiva, y hacer un uso más controlado de ellos. Principalmente y mediante la historia de un pueblo que vive encadenado y que carece de comunicación con el exterior, quiere comparar la realidad en la que vivimos hoy día, donde estamos atrapados por los medios, y donde más o menos nos imponen una programación cultural pobre, por eso quiere convocar a la familia y a la escuela para actuar como alfabetizadores de los medios de comunicación, y servir como enlace entre éstos y los

niños y jóvenes, y por supuesto enseñarnos a ser críticos y a posicionarnos ante una actitud clara a la hora de elegir lo que consumimos diariamente a través de estos medios. El autor de esta fábula, Wagner Bezerra, es también el creador del libro *Manual del espectador insatis-*

fecho y ha centrado su trabajo en investigar sobre las esferas de la Educomunicación y de la Alfabetización mediática. Además de todo ello es director y guionista de diferentes programas educativos a distancia, tales como la TV y el Desplazamiento de la Lengua Portuguesa. Dada su experiencia quiere hacernos una reflexión de cómo repercute la realidad en una persona conectada a estos medios pero sin saber diferenciar entre una programación sana, por lo tanto sin tener una visión correcta de las cosas, y cómo afecta esa percepción posteriormente en la actitud y en las formas de interrelacionarse ya que muchas veces no somos capaces de aceptar que hay una realidad diferente a la que nos han presentado. Está claro que el autor quiere conseguir una concienciación general de todos, y que no solo esta fábula sea leída por niños y jóvenes, sino también por los padres, por los profesores y por todo aquel educador, para que recapaciten y vean la repercusión futura que puede tener el no ser selectivos y dejar que sea el niño el que esté solo investigando por estos medios de comunicación. En base a esto, el fin de la historia queda a la elección del lector, dependiendo del camino que este quiera seguir o no, es decir si quiere seguir viviendo encadenado en la caverna o quiere ver la realidad que nos espera fuera, y donde mediante una sana discusión y razonamiento con aquellas personas engañadas por «las sombras» podemos hacer ver que en el exterior nos espera un mundo lleno de conocimiento y sabiduría.



**Segredo da caverna: A fábula da TV e da Internet; Wagner Bezerra; São Paulo, Editorial Cortez; 2011; 32 páginas**



**PUBLICACIONES  
DEL CENTRO  
DE COMUNICACIÓN  
Y PEDAGOGÍA**

**cc&p**  
CENTRO  
DE COMUNICACIÓN  
Y PEDAGOGÍA

**[www.comunicacionypedagogia.com](http://www.comunicacionypedagogia.com)**

[info@comunicacionypedagogia.com](mailto:info@comunicacionypedagogia.com)

## LIBROS

Alexander López Padrón ▼

Este volumen es resultado de la colaboración entre numerosos profesionales en el campo de la aplicación educativa de las tecnologías de la información y la comunicación. Ha sido coeditado por la profesora Rosabel Roig, coordinadora del Grupo de Investigación Edutic-ADEI de la Universidad de Alicante (España) y por el profesor Cosimo Laneve de la Università di Bari Aldo Moro (Italia), y publicado conjuntamente por la Editorial Marfil y La Scuola Editrice. La colaboración hispano-italiana de este volumen nace con el objetivo de poner a disposición de la comunidad científica pedagógica internacional un grupo importante de experiencias de innovación obtenidas en el seno de grupos de investigación de varios países. Se presentan un conjunto de colaboraciones de 63 investigadores especialistas de primer nivel en innovación educativa en 19 universidades españolas, seis universidades italianas y tres universidades latinoamericanas, todas ellas con el fin de definir el papel que debe jugar la pedagogía en el proceso de asimilación de las tecnologías en la educación.

El volumen se estructura en 33 capítulos. En un capítulo introductorio destacan sus autores la dinámica de desarrollo alcanzada por las tecnologías y su impacto en «la forma en la que vemos el modo de transmisión del saber, la relación con los conocimientos y la producción de los mismos».

Por otra parte, alertan sobre el papel que debe jugar la pedagogía como ciencia en la asimilación eficaz y eficiente de las tecnologías en la práctica educativa, asumiendo una posición más humanista para el empleo de las mismas. Entre los puntos fundamentales a los que se les debe prestar atención urgente los autores destacan: «evitar las perspectivas cognitivistas y tecnológicas absolutas, que cada vez son menos eficaces en los sentimientos, los pensamientos y los actos de las personas y de los grupos; superar la estrechez de una relación definida de manera restrictiva por la rigidez de los papeles y la producción esperada; reubicar al hombre en el centro de la acción educativa; reevaluar la función del diálogo cara a cara como una de las posibles e ineludibles oportunidades para crecer humanamente; por último, que la reflexión y búsqueda relativa en la educación no deben cerrarse en la autorreferencialidad, en un discurso demasiado concentrado en sí mismo, incapaz de mirar a su alrededor y refractario en cuanto a la realidad social, sino que deben abrirse a los estímulos del contexto histórico-político, a los nuevos mercados del conocimiento y a un mundo cada vez más apremiante en cuanto a la formación». En línea con los puntos fundamentales establecidos en el capítulo introductorio y tratando de buscar soluciones o respuesta a estas exigencias o necesidades identificadas, se sistematizan en «La práctica educativa en la sociedad de la información» un grupo importante de experiencias que se concentran en cuatro ejes temáticos fundamentales: integración de las TIC a la práctica educativa; alfabetización digital y competencia digital en profesores y alumnos; los audiovisuales en entornos formativos en la práctica educativa; y estrategias innovadoras e inclusivas en la docencia universitaria. Además de la exposición de estas experiencias, se reflexiona sobre su potencialidad y sobre cómo se debe lograr una mayor conciliación de los aparatos conceptuales de la psicología, la pedagogía, la tecnología y las metodologías de investigación para enfrentar el problema de la asimilación de las TIC en la educación. Se invita a la lectura de este libro tanto a investigadores en materia de educación como a profesionales de la docencia de cualquiera de sus etapas.



**La práctica educativa en la sociedad de la información / La pratica educativa nella società dell'Informazione; Rosabel Roig & C. Laneve (Eds.) (2011). Alcoy-Brescia: Marfil-La Scuola Editrice; 409 páginas**



## LIBROS

▼ Walter Federico Gadea



**La información audiovisual en la sociedad digital; Javier Sierra Sánchez (Coordinador); Madrid, Fragua, 2011; 263 páginas**

mismo». La información, mediante Internet, se ha vuelto un fenómeno «viral», convirtiendo a la información en mecanismo que desestabiliza el status quo, en la medida en que la información por Internet puede evadir las barreras que los Estados y los grupos de interés quieren colocar a un fenómeno que se expande casi ilimitadamente. En el caso del artículo de Contreras y Aguaded, el atinado uso de la radio en el medio carcelario nos invita a pensar en las luchas emancipadoras que Foucault había desarrollado en la cárceles francesas o nos conecta con el trabajo que se hace en el hospital psiquiátrico de Buenos Aires, mediante la radio denominada «La Colifata». Estas experiencias nos muestran que la pluralidad de medios permite que los «otros» tomen la palabra para decir su verdad. La tecnología de la información restituye en estos ámbitos la palabra a aquellos que han quedado excluidos de una «razón» que cada día se revela como menos sensata. Esta expansión de los medios produce nuevas mediaciones que le permiten a la sociedad digital redescubrir otras identidades, otras miradas. Justamente, las que permanecen ocultas a la gran mirada del discurso oficial. Pero el libro nos desvela no solo la pluralidad de sujetos de emisión sino la diversidad de formas de expresar de esas miradas originales. Concretamente, nos referimos a la novedad en manera de informar, a las nuevas maneras de cultivar la información en el ámbito televisivo o radial para construir audiencias. Ya no se trata de informar, sino de saber a quién se dirige la información para que su tratamiento condicione a su receptor y lo «fije» a una audiencia. Por otra parte, la sociedad de la información navega entre dos corrientes diversas: por un lado, las grandes empresas de la información que parecen capturar la atención de las mayorías silenciosas, pero, por otra parte, el libro que analizamos nos pone en contacto con una nueva realidad invisible pero real del «nanoblogging» y de los social media. Este libro nos aporta los beneficios de estudios que, seguramente, son la punta de un iceberg que nos re-enviará a otras investigaciones para comenzar a vislumbrar cómo y en qué sentido, los medios configuran nuestra realidad y nuestra identidad en un mundo globalizado y digital. Por todo ello, la obra es estimulante para comprender el mundo que nos rodea.

Este texto reúne la valiosa aportación de trece artículos de investigación que nos sitúan ante el acuciante problema de la relación que existe entre el uso y procesamiento de la información audiovisual en una sociedad que se ha convertido en digital. Desde distintas perspectivas, la obra transcurre desde la renovación de la información en los medios televisivos hasta el uso que realizan los sujetos sociales en riesgo de exclusión social de los medios masivos de comunicación como la radio o Internet. Los diversos tratamientos que se realizan de la información en una sociedad digital nos abren una ventana al optimismo, en la medida en que anticipa la posibilidad de que la comunicación puede encontrar un uso «emancipador» en nuestras prácticas educativas y sociales, reivindicando la visión frankfortiana de que un uso racional de los medios masivos de comunicación. El intento de este libro resulta ejemplificador porque pretende zanjar, al menos teóricamente, la antigua antítesis entre razón subjetiva (instrumental-tecnológica) y razón objetiva (razón universal) que la Escuela de Frankfurt convirtió en un camino sin salida (aporía). Desde esta perspectiva crítica, deseamos resaltar las aportaciones de la profesora Contreras, del Dr. Aguaded, y del Dr. Cuberes; en el sentido que ambos capítulos representan una valiosa aportación al campo de un tipo de saber que pretende alcanzar un uso racional y liberador de la tecnología de la información en el campo democrático, posibilitando un progreso social equitativo.

Nos deja una visión superadora de la antítesis tecnología-libertad y nos alienta a convertir a la educación y a la comunicación en un mecanismo de auto-escrutamiento y superación, cumpliendo, de esta manera, con la máxima socrática que postula: «conócete a ti

## LIBROS

Julio Tello Díaz ▼

Después de varios años de trabajo reflexionando, investigando y tratando de sistematizar lo que son las relaciones públicas y las relaciones institucionales, el autor ha elaborado este denso y completo manual que, según él mismo manifiesta, es el primero escrito desde España y para el público español que compendia lo más sustancial de esta materia. Entre las diferentes maneras de entender las relaciones públicas, la más común es la relacionada con la vida nocturna, la charlatanería, la juventud y especialmente centrada en la belleza corporal. No es precisamente de esto de lo que trata este manual. Antes bien, Jordi Xifra nos plantea un dilema nominativo, «¿relaciones públicas o comunicación corporativa?», para evitar que, de entrada, se relacione esta disciplina exclusivamente con la referida actividad. En este sentido, el presente manual se nos presenta con un texto muy ilustrativo en lo que respecta a ofrecer amplia formación para el desarrollo de una profesión bastante desconocida en una sociedad repleta de organismos e instituciones públicas que la mayoría de las veces necesitan de especialistas en la técnica de la persuasión para la consecución de sus principales objetivos.

España es pionera en Europa en incluir las relaciones públicas entre las titulaciones universitarias, desde que en los años setenta se ofertara las Licenciatura (ahora Grado) en Publicidad y Relaciones Públicas, por lo que se hacía inminente la existencia de un manual como éste. Aunque a lo largo de toda la obra se han eludido los debates teóricos y las descripciones interminables, poniéndose mayor énfasis en una explicación clara y sistemática, el libro tiene una primera parte, compuesta de dos capítulos, donde se exponen contenidos conceptuales, históricos y teóricos sobre esta disciplina, aportando una triple pro-

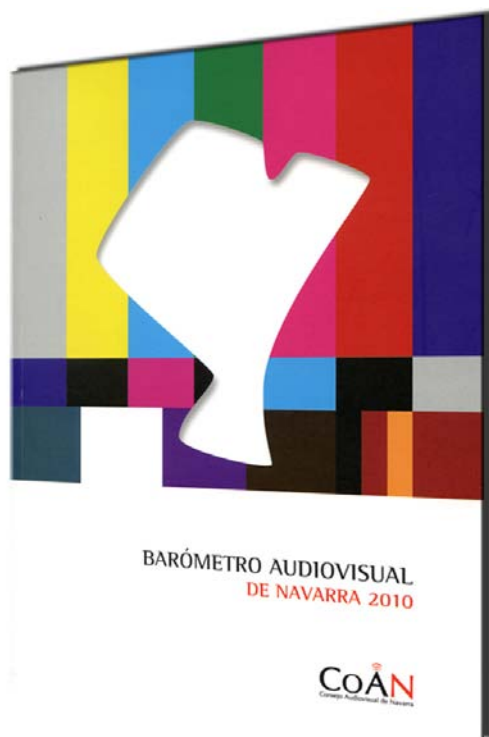
puesta conceptual, según se considere como objeto de estudio, como disciplina o como actividad profesional. La segunda parte trata de las relaciones públicas como proceso estratégico, el cual se estructura en cuatro fases, coincidiendo con los cuatro capítulos de los que se compone: investigación, metas y objetivos, estrategia propiamente dicha y evaluación. La ejecución de las estrategias se lleva a cabo a través de la aplicación de diversas técnicas; el análisis de estas técnicas se realiza en la tercera parte del manual, compuesta también por cuatro capítulos, y donde se incide en las principales herramientas de las relaciones públicas. Se expone de forma detallada las técnicas de las relaciones públicas internas, las relaciones con la prensa, con la comunidad y se termina haciendo un estudio pormenorizado de las técnicas transversales, como son la alocución, los documentos de la organización, la identificación visual de las organizaciones y el video corporativo. La cuarta y última parte está destinada expresamente a las relaciones institucionales, componiéndose de dos capítulos. El primero de ellos (capítulo XI del libro) se conceptualiza y describe el significado de relaciones institucionales, mientras que el capítulo XII trata el «lobbismo» como estrategia para relacionarse con los poderes públicos. Manual fundamental e imprescindible para el alumnado universitario de la titulación de Publicidad y Relaciones Públicas, investigadores, expertos y para quienes consideren que las relaciones públicas no consisten precisamente en llevar a cabo estrategias de mero entendimiento entre instituciones, sino que implican procesos de comunicación estratégica de una organización, ya sea para relacionarse con los usuarios o a nivel interno.



Manual de relaciones públicas e institucionales; Jordi Xifra; Madrid, Tecnos, 2011; 405 páginas

## LIBROS

▼ Manuel González Mairena



**Barómetro audiovisual de Navarra 2010; Consejo Audiovisual de Navarra/CIES, Pamplona, 2011; 146 páginas**

opción seleccionada como favorita fue la prensa escrita, seguida de lejos por la televisión, Internet y, en último lugar, la radio. La televisión ocupa el espacio central del estudio, también en cuanto a la importancia que sesga al mismo en lo que a páginas se refiere; oteando datos relacionados con el consumo, la finalidades de uso, la valoración de los espacios informativos, las preferencias en cuanto a programación, la impresión que los televidentes tienen de la TDT, la programación infantil y los canales autonómicos navarros. En lo referido al consumo radiofónico, el estudio, tras pasar por las principales motivaciones para su consumo, ahonda en las producciones locales y regionales, con datos tan interesantes como el alto índice de calidad que se le otorga a estas producciones, como la exigencia por parte del público de un incremento de la programación nacional junto con la de Navarra. El siguiente de los apartados en los que se subdivide el estudio se adentra en el manejo de las nuevas tecnologías, en sus perspectivas y en los riesgos que del uso de las mismas se pueda desprender; cuestiones que no se plantearon al conjunto total de la muestra, sino que únicamente participan de este índice aquellos adultos de hogares con presencia de menores. De los resultados obtenidos acerca de estas tecnologías destaca la demanda de formación, tanto para adultos como para menores, que mejoren los conocimientos acerca de los beneficios y riesgos que entrañan medios como las redes sociales, en particular, o Internet, con carácter general. El penúltimo bloque del cuestionario es el que hace referencia a la propia entidad encargada del Barómetro, el CoAN, donde se pregunta si se conoce su existencia, sus funciones, la utilidad del mismo, y las cuestiones, quejas o sugerencias que se le podrían realizar. La tipología de los navarros en relación al medio que emplean para informarse cierra los bloques del estudio, creando una clasificación por razones de tipo socioeconómico (sexo, edad, zona, tamaño de municipio, actividad, etc.). Un estudio relevante, que aporta datos particulares con una interesante extrapolación a otras regiones, teniendo en cuenta la alta fiabilidad de la muestra recogida.

El presente volumen recoge el estudio realizado por el recientemente extinto Consejo Audiovisual de Navarra (CoAN) con el que el citado organismo pretendía conocer la situación y la percepción que del sector audiovisual tenían los ciudadanos de la Comunidad Foral en 2010. Este Barómetro muestra de primera mano información acerca del modo en que la población navarra se relaciona con los medios audiovisuales, las expectativas que deposita en ellos y las críticas que realiza, a partir de las opiniones sobre los propios medios y las programaciones existentes, especialmente centrado en los medios regionales. De otra parte muestra los hábitos cambiantes de la ciudadanía, al tener este análisis un precedente en el año 2008, lo que supone una continuación del proyecto, la actualización de los resultados y un eje de accisas sobre el que ejercer comparativas. El método empleado para la elaboración de este barómetro fue el de la entrevista, realizadas a través de llamadas telefónicas que se efectuaron aleatoriamente a 1.200 residentes en Navarra, teniendo en cuenta cuotas de sexo, edad y tamaños poblacionales, donde todos los participantes contaban con una edad superior a los 16 años. Las entrevistas se componían de nueve ejes temáticos, que pasamos a resumir brevemente junto a algunos de los datos más significativos que podemos obtener del proceso de investigación analítica. El primero corresponde al equipamiento de aparatos tecnológicos de comunicación en los hogares encuestados, donde

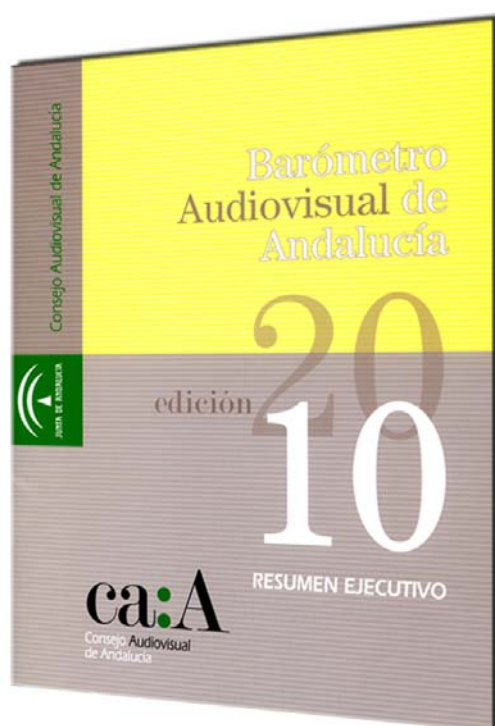
la radio y la televisión siguen ocupando un papel preponderante, seguidos del ordenador con conexión a Internet. El siguiente apartado del estudio se centra en la relevancia que tienen para los usuarios los distintos medios audiovisuales a la hora de informarse, donde la

## LIBROS

Rosario Medina Salguero ▼

El material que tenemos entre manos no es un texto al uso, sino la cuarta edición del Barómetro Audiovisual de Andalucía (BAA), un estudio de opinión que se realiza anualmente en el marco de la Comunidad Autónoma Andaluza y que recoge, con planteamientos dinámicos, los hábitos y tendencias de la población andaluza en su relación con los medios audiovisuales. De este modo, desde el Consejo Audiovisual de Andalucía se ha elaborado este recurso, que si bien tiene 45 páginas y cuya primera edición se publicó en 2007, como un instrumento cuyo principal objetivo es conocer los estados de opinión y las expectativas de la población andaluza respecto a los medios audiovisuales y, el nivel de conocimiento y atribuciones respecto al Consejo Audiovisual de Andalucía. Pretende ofrecer información útil y relevante, no solo para el Consejo, sino para todos los agentes e instituciones implicados en este sector. En el diseño del Barómetro se seleccionan una serie de apartados fijos que se repiten cada año, y que se complementan interanualmente con otra serie de temáticas de actualidad o interés específico, que buscan afianzar las funciones que tiene atribuidas y sirven de orientación para los planes de actuación del Consejo Audiovisual de Andalucía. Para alcanzar dichos objetivos se han analizado, en su edición de 2010, los siguientes contenidos agrupados en bloques de información como datos de equipamiento audiovisual de los hogares andaluces, transmisión de derechos y valores a través de los medios de comunicación audiovisual, relaciones de la ciudadanía con los medios audiovisuales, contenidos televisivo, tratamiento de Andalucía y la cultura andaluza en los medios audiovisuales autonómicos, opiniones sobre las televisiones que emiten en Andalucía, imagen de la Radio

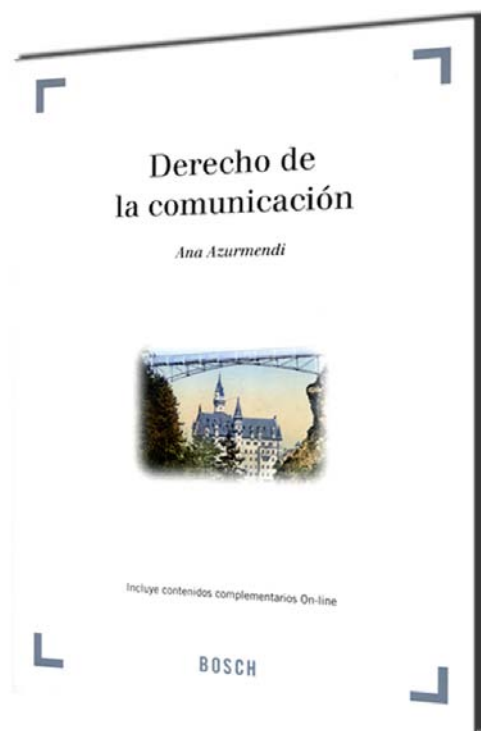
Televisión de Andalucía (RTVA), opinión de la ciudadanía acerca de aspectos y prácticas vinculadas a la publicidad, TDT, nuevos formatos de comunicación y entretenimiento y órganos de regulación, participación y opiniones sobre el Consejo Audiovisual de Andalucía. Seguiría la ficha técnica del estudio, en la cual se describe el ámbito de actuación, el universo del estudio, el procedimiento de entrevista, el tamaño de la muestra, distribución de la muestra, el margen de error muestral y el cuestionario utilizado para recoger los datos. El estudio de los datos se realiza mediante un análisis multivariante cuyos resultados básicos de la investigación se detallan apoyándose en textos descriptivos e imágenes de gráficos. Así pues, el estudio termina con el último texto expuesto en el ejemplar refiriéndose a las conclusiones, siendo estas los perfiles de la ciudadanía y clasificándola de la siguiente forma: Ciudadanía «activa», Ciudadanía «indiferente» o «pasiva», Ciudadanía «digital», Ciudadanía «no digital», Ciudadanía «crítica» y Ciudadanía «acrítica». Sirve por tanto, de apoyo y ejemplo a seguir en aquellas investigaciones sobre los recursos audiovisuales. Además, es un material muy completo y complejo que consigue identificar la situación actual de las tecnologías de la información y de la comunicación en el uso habitual de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Por tanto, este estudio de opinión que analiza anualmente las percepciones y hábitos de la población andaluza en relación con los medios de comunicación audiovisual nos permite conocer los aspectos concretos del sector audiovisual en Andalucía y su evolución. Además, sus resultados dan cauces para intervenir en aquellos aspectos que la población andaluza demande en un momento determinado, debido a la acelerada sociedad en la que estamos inmersos, y nos permiten observar su evolución con respecto al uso de los recursos audiovisuales.



**Barómetro Audiovisual de Andalucía, 2010, Resumen Ejecutivo;**  
**Consejo Audiovisual de Andalucía, Junta de Andalucía, 2010;**  
**45 páginas**

## LIBROS

▼ Max Römer Pieretti



**Derecho de la comunicación; Ana Azurmendi; Barcelona, Bosch, 2011; 338 páginas**

su Convenio de Derechos del Hombre, así como la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Mención particular merece el capítulo 7º del derecho del menor a una especial protección ante los medios de comunicación, que recoge la condición del menor como sujeto especialmente protegido ante los medios de comunicación, a través de la fina disección de las leyes, convenios, reglamentos, normas y sentencias que protegen su infancia y adolescencia, así como los aspectos que son noticiosos u objeto de protección especial, acciones que se fundan en «la confianza que pone el legislador en las medidas de clasificación» (pág. 175), cuando sabemos que esas determinaciones sin la orientación adecuada en el «presente contexto socio-cultural es la irrupción del menor de edad en el ámbito de las nuevas tecnologías unido a su sorprendente afán de protagonismo mediático», lo que hace al menor presa fácil de las intenciones de quienes quieren hacer uso de ellos para obtener notoriedad en sus medios y a los legisladores, los aleja de protegerlos verdaderamente. Se recogen los principios fundamentales del derecho de la comunicación, así como de los profesionales que ejercen esa profesión, de la gente que es objeto de la información, del sujeto receptor, de las regulaciones de los medios y a la publicidad, el concepto de autorregulación publicitaria. En el mundo de posibilidades que brinda Internet para el flujo de información y comunicación, el derecho humano a la libertad pasa por el correcto desempeño de los profesionales de la comunicación, quienes en el ejercicio de las libertades de expresión, comunicación, prensa, opinión e información, llevan el deber moral de conocer el derecho del lector ante el acontecer ciudadano en estos tiempos de alzada de manos y demandas políticas.

En este mundo convulso, donde el clamor por el derecho a la información desplegó pancartas por la libertad de expresión, se ubica oportunamente esta publicación fechada en marzo de 2011. Ana Azurmendi con sentido didáctico y usando las últimas tecnologías de edición, nos entrega su «Derecho de la comunicación» desde la mirada española. Prologado por el catedrático Emmanuel Derieux, quien en una defensa de la comunicación como «garante de la libertad de expresión y del derecho del público a la información, que condicionan el respeto de los derechos y libertades de otros, constituyen los pilares de toda democracia» (pág. 9), hace del libro, junto al despliegue informativo de su autora, una obra solvente donde las aseveraciones, reflexiones, citas y manejos de la jurisprudencia —que están colgados on-line para aquellos que adquieran el ejemplar en papel— se exponen para que desde la mirada del joven estudiante de periodismo crezca el reto de la información, de los avatares del derecho, de la dinámica de las transformaciones de las leyes para acercar al ciudadano al ejercicio de la democracia desde el derecho fundamental a expresarse. En esa piedra fundamental española como lo es la Constitución de 1978, la visión adelantada del constitucionalista adjetiva a la información de veraz. Una adjetivación que ha permitido más de tres décadas de debates sobre las formas en cómo deben ser emitidas y recibidas las informaciones, desgranando las diferencias entre los derechos a informarse y a

comunicar, de mantener la privacidad y de cuando es importante que esa privacidad sea alterada, para que se transforme en ejemplo para el colectivo desde los medios de comunicación convertidos en noticia. Azurmendi trasciende las fronteras hispanas y se suma a Europa y



## LIBROS

Jacqueline Sánchez-Carrero ▼

«La infancia existe y merece un espacio en los medios», es el título que Fernando González Urbaneja, ex-presidente de la Asociación de la Prensa de Madrid, pone a una de sus intervenciones, y que identifica gran parte del objetivo de este libro. Esta publicación, producto de un foro social de reflexión y debate, nos pone de manifiesto la situación del menor frente a los medios de comunicación. Su lectura se hace interesante pues recoge enfoques desde muy distintos ámbitos: la perspectiva legal en cuanto a la intimidad del menor; la autorregulación de los medios de comunicación; la opinión cruzada de representantes de la sociedad y desde Internet, las redes sociales y su relación con los niños y adolescentes. Pero, efectivamente, no basta con esto, hay que combatir la tendencia a difuminar el rostro de los menores en la prensa rosa como justificación para poder hablar de sus familias en espacios grotescos que componen la llamada telebasura. El primer apartado enfoca el aspecto legal, en él se analiza por una parte, la no existencia del consentimiento del niño para entrar en su vida privada; y por otra, la aprobación expresa o tácita de los representantes legales del menor.

También se trata el tema de la edad penal de los menores, reflejada en la Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero. Se aboga por una reconsideración de la situación de los menores de 14 años que delinquen –carentes de responsabilidad penal– para que reciban medidas educativas imprescindibles en el proceso de reinserción. En cuanto a la autorregulación o normativa de los medios de comunicación, el libro refleja ejemplos de actualidad como la emisión de grabaciones realizadas por los menores con sus teléfonos móviles acerca del acoso o violencia escolar. Otros casos descritos son las series de TV que frivolan sobre aspectos relacionados con las drogas o el sexo, y los informativos que toman en cuenta a los menores solo cuando juegan el rol de víctimas o agresores.

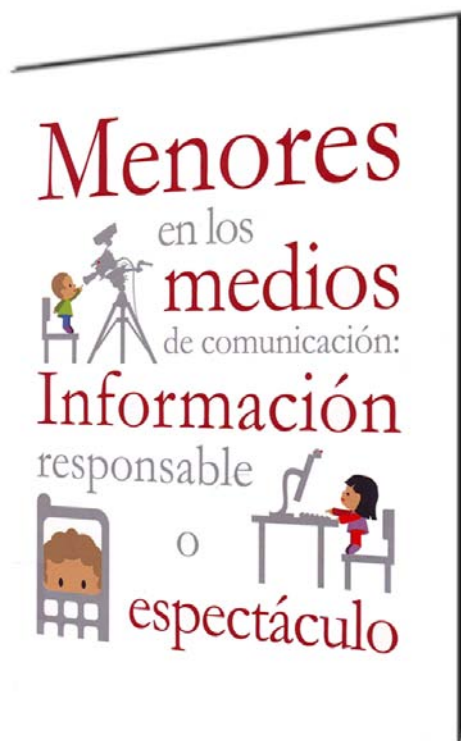
Es un tema delicado cuya repercusión social influye en los procedimientos judiciales que tienen como protagonistas a menores. Por su parte, la ONG Plataforma de Organizaciones de la Infancia, la Asociación de Usuarios de la Comunicación y la psiquiatra María Inés López Ibor, son los encargados de exponer la situación de los menores ante una educación que está reñida con los medios de comunicación. Abordan, entre otros, las etapas de maduración de los niños, cómo actuar con criterios ante la televisión y la necesidad de orientar la misión educativa de esos medios de tal modo que beneficie a los más jóvenes. Por último, el texto recoge las aportaciones y el debate en relación con la privacidad, y los riesgos y oportunidades que tienen los niños en Internet, y en concreto, en las redes sociales. Representantes de la Agencia Española de Protección de Datos, de la Red Social Tuenti, de la plataforma Google y del Grupo de Delitos Telemáticos de la Guardia Civil intervienen en el debate centrado en las malas prácticas, la efectividad real de los mecanismos de control, la protección para los menores, y cómo retirar contenidos delictivos o perjudiciales de las redes sociales. Las conclusiones de esta publicación, a diferencia de otros textos, aglutinan conceptos importantes que sirven de consulta para los profesionales de los medios –como los derechos a la intimidad, al honor y a la imagen–, el marco jurídico que existe en torno al tema y los deberes de los periodistas. Concluyen afirmando: «es inadmisibles utilizar a los menores para conseguir mejores cuotas de audiencia; no se debe hacer uso de imágenes de un menor, obtenidas con autorización, en un contexto completamente distinto; los hijos de personajes relevantes y famosos no deben sufrir la notoriedad que tienen sus padres; se debe poner el mayor cuidado en las campañas publicitarias dirigidas a los menores» y toda una serie de recomendaciones en cuanto a Internet, las redes sociales y las leyes que puedan dar protección a los más sensibles: los niños y adolescentes.

la autorregulación o normativa de los medios de comunicación, el libro refleja ejemplos de actualidad como la emisión de grabaciones realizadas por los menores con sus teléfonos móviles acerca del acoso o violencia escolar. Otros casos descritos son las series de TV que frivolan sobre aspectos relacionados con las drogas o el sexo, y los informativos que toman en cuenta a los menores solo cuando juegan el rol de víctimas o agresores.

Es un tema delicado cuya repercusión social influye en los procedimientos judiciales que tienen como protagonistas a menores.

Por su parte, la ONG Plataforma de Organizaciones de la Infancia, la Asociación de Usuarios de la Comunicación y la psiquiatra María Inés López Ibor, son los encargados de exponer la situación de los menores ante una educación que está reñida con los medios de comunicación. Abordan, entre otros, las etapas de maduración de los niños, cómo actuar con criterios ante la televisión y la necesidad de orientar la misión educativa de esos medios de tal modo que beneficie a los más jóvenes. Por último, el texto recoge las aportaciones y el debate en relación con la privacidad, y los riesgos y oportunidades que tienen los niños en Internet, y en concreto, en las redes sociales. Representantes de la Agencia Española de Protección de Datos, de la Red Social Tuenti, de la plataforma Google y del Grupo de Delitos Telemáticos de la Guardia Civil intervienen en el debate centrado en las malas prácticas, la efectividad real de los mecanismos de control, la protección para los menores, y cómo retirar contenidos delictivos o perjudiciales de las redes sociales. Las conclusiones de esta publicación, a diferencia de otros textos, aglutinan conceptos importantes que sirven de consulta para los profesionales de los medios –como los derechos a la intimidad, al honor y a la imagen–, el marco jurídico que existe en torno al tema y los deberes de los periodistas. Concluyen afirmando: «es inadmisibles utilizar a los menores para conseguir mejores cuotas de audiencia; no se debe hacer uso de imágenes de un menor, obtenidas con autorización, en un contexto completamente distinto; los hijos de personajes relevantes y famosos no deben sufrir la notoriedad que tienen sus padres; se debe poner el mayor cuidado en las campañas publicitarias dirigidas a los menores» y toda una serie de recomendaciones en cuanto a Internet, las redes sociales y las leyes que puedan dar protección a los más sensibles: los niños y adolescentes.

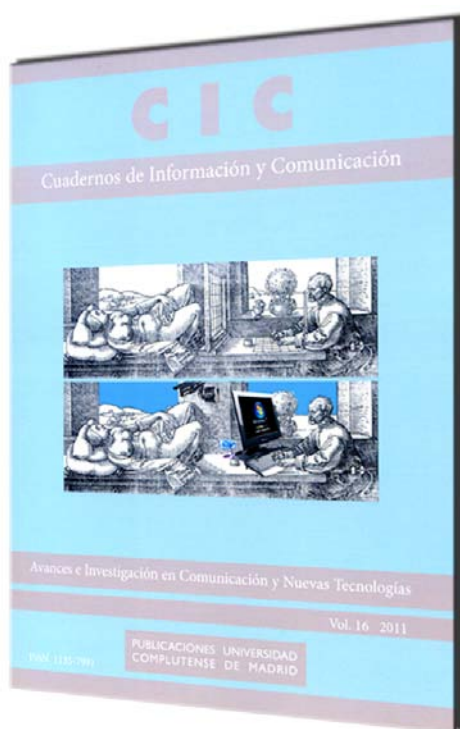
obtenidas con autorización, en un contexto completamente distinto; los hijos de personajes relevantes y famosos no deben sufrir la notoriedad que tienen sus padres; se debe poner el mayor cuidado en las campañas publicitarias dirigidas a los menores» y toda una serie de recomendaciones en cuanto a Internet, las redes sociales y las leyes que puedan dar protección a los más sensibles: los niños y adolescentes.



**Menores en los medios de comunicación: Información responsable o espectáculo; Defensor del Menor, Consejo General de la Abogacía, Asociación de la Prensa de Madrid; Madrid, 2011; 86 páginas**

## REVISTAS

▼ Daniel Ponce



**Revista CIC. Cuadernos de Información y Comunicación, 16. Avances e Investigación en Comunicación y Nuevas Tecnologías; Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2011; 234 páginas**

La revista «CIC, Cuadernos de Información y Comunicación» es una publicación de periodicidad anual que desde una perspectiva interdisciplinar aborda, a través de sus diferentes documentos, los problemas de los medios de comunicación social en sus aspectos teóricos, estructurales y éticos, incluyendo artículos, resúmenes y reseñas bibliográficas. Pretende difundir en la comunidad de investigadores y expertos las aportaciones más relevantes y actuales en este campo del conocimiento. Esta publicación en soporte de papel impreso cuenta con un formato digital, accesible a través de la página web del departamento de periodismo II o bien a través de la biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid, en su sección de revistas electrónica. La publicación cuenta con una estructura organizativa en torno a tres secciones, un primer documento en el que se realiza la «presentación del número», una segunda sección que indexa un total de trece documentos, generosa relación de publicaciones de muy diversas temáticas, y una última sección dedicada a reseñas de libros. El documento dedica el tema central de su volumen 16, a una serie de «trending topics» que se imponen en la actualidad; bajo el nombre «Avances e investigación en comunicación y nuevas tecnologías» la publicación aborda la fragmentación tan característica de la época actual, fenómeno evidente en la reflexión de nuevas situaciones, una fragmentación que de principio a fin traspasa el conjunto de artículos que componen el

documento. Entre sus páginas podemos encontrar la traducción de dos textos de gran repercusión en sus lenguas nativas, «La mente extendida» e «Inmediatez, hipermediación, remediación». El primero de ellos, abre la serie de artículos seleccionados planteando como problema central «el antiguo problema filosófico

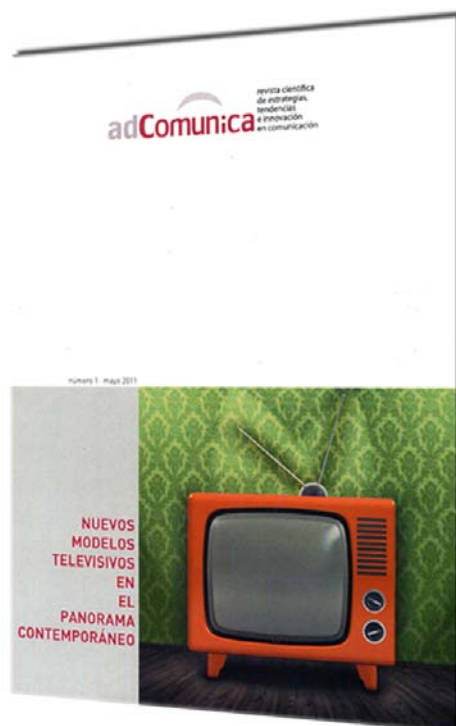
de la relación entre cuerpo y alma», y cómo la aparición de las nuevas tecnologías ha servido, «si no para resolver el problema, para plantearlo de otra manera». El segundo de los textos traducidos «examina una serie de fenómenos característicos de las situaciones comunicativas creadas por los nuevos medios», la inmediatez, la hipermediación o la remediación son contempladas desde una perspectiva histórica. Continúa con artículos como «Realidad virtual, mimesis y simulación», «La teoría de la información ante las nuevas tecnologías de la comunicación» y «Génesis semiótica de la intermedialidad: fundamentos cognitivos y socio-constructivistas de la comunicación» que retoman, en cierto aspecto, problemáticas anunciadas en los textos anteriores. A continuación los textos «El impulso de la industria de los contenidos digitales» y «Naturaleza y características de los servicios y los contenidos digitales abiertos» tienen como objeto en común a los contenidos Digitales, aunque contemplados desde puntos de vistas complementarios. Los artículos «Doce tesis sobre WikiLeaks», «Nuevos textos y contextos en la Web 2.0. Estudio de casos relacionados con las revoluciones en el norte de África y Oriente próximo», «Las rebeliones árabes sientan bases históricas por el uso de la tecnología» y «Sociedades desplegadas» muestran como trending topics, fenómenos muy sintomáticos de la revolución a la que estamos asistiendo. Para finalizar, los dos últimos textos «Las motivaciones, estructura y usos de los correos electrónicos mediante Internet: un estudio multidisciplinar» y «La guerra del volumen: música y escucha en la era digital» analizan fenómenos culturales que solo son posible gracias a los nuevos medios. En definitiva, contamos con un documento de interés relevante para todo profesional de la comunicación y los medios.

## REVISTAS

Daniel Ponce ▼

La revista «ADComunica», revista científica de carácter internacional, trata de aportar ideas y propuestas de acción que puedan servir para situaciones de conflicto y de crisis, que afectan al universo de la comunicación, independientemente del contexto del que se trate, ya sea del informativo, publicitario o audiovisual; «ADComunica» nace tanto en soporte de papel impreso como en formato digital pudiendo ser consultada a través de la dirección web [www.adcomunicarevista.com](http://www.adcomunicarevista.com). Sigue los protocolos de excelencia exigidos actualmente, con una evaluación por pares y a ciegas (peer review) de los manuscritos recibidos y cuenta con la colaboración de evaluadores externos para la revisión de los mismos. La calidad de la publicación está garantizada, ya que la revista está integrada por una compleja estructura organizativa, formada por un Comité Científico, un Consejo de redacción, un Consejo Profesional y un Consejo Técnico; destacando la vocación internacional de la misma cuya lengua principal es el castellano, y estando integrada por colaboraciones en diferentes idiomas, como el inglés. El objeto de estudio de la revista está centrado en las estrategias de la comunicación, entendiendo éstas como el método o conjunto de métodos que utiliza el profesional de la comunicación para seleccionar, estructurar y difundir tal comunicación para el logro de los objetivos asignados. La publicación cuenta con una estructura organizativa de los contenidos que la componen en torno a tres grandes secciones diferenciadas, que integran trabajos e investigaciones de carácter inédito, y que por tanto son presentadas de forma inaugural en esta revista. La primera de las secciones, «informe», es aquella compuesta por los artículos de investigación, cuya temática es la propuesta por la dirección de la revista para cada número,

y que están relacionadas con el estudio de las estrategias, tendencias y la innovación en los diferentes sectores de la comunicación, la segunda sección está dedicada a otras investigaciones, relacionadas con el campo de las ciencias de la comunicación y está integrada por una media de cinco artículos, dependiendo del número de propuestas recibidas por la revista. La tercera sección, titulada «Tribuna: investigación y profesión», pretende ser, desde una perspectiva reflexiva, crítica y/o provocativa, un foro para la participación de profesionales de los sectores comunicativos. El documento que tenemos en nuestras manos dedica el tema central de su primer monográfico a los «nuevos modelos televisivos en el panorama contemporáneo», indexando seis documentos en la sección «informe», dedicados al tema que ocupa el volumen primero, entre sus páginas podemos encontrar documentos como «¿Quo Vadis, TV? Nuevos modelos televisivos en el panorama contemporáneo: una introducción» o «contenidos audiovisuales y televisivos para dispositivos móviles: una aproximación al mercado español»; la segunda de sus secciones está formada por cuatro documentos en relación a «otras investigaciones» como puede ser el caso de «las estrategias publicitarias de las marcas en el contexto de crisis»; la tercera sección «Tribuna: investigación y profesión» indexa siete nuevos documentos de los que cabe destacar «retos del sector audiovisual» o «La Tag-TV o cómo Internet cambiará la televisión del futuro» finalizando este primer volumen con una sección de créditos en la que se publica información acerca de los promotores y las normas de publicación. La revista «ADComunica» surge de la vocación por contribuir a un mejor conocimiento de la realidad del mundo de la comunicación actual, pretendiendo en definitiva, tener un acercamiento cada vez más estrecho entre el ámbito académico y la realidad empresarial del terreno de la comunicación, haciendo posible uno de los objetivos primordiales de la Universidad, transferir el conocimiento a la sociedad y dar sentido a tal institución.



Revista «ADComunica» (Revista científica de estrategias, tendencias e innovación en comunicación), 1. Nuevos Modelos televisivos; Castellón, Universitat Jaume I, 2011; 208 páginas





Grupo Comunicar  
Andalucía



EL PAÍS DE LAS AULAS REVISTA DIGITAL DE EDUCOMUNICACIÓN





Editoriales

Temas para Debate

Entrevistas

Ideas - Reflexiones

Experiencias

Análisis Imágenes

Interculturalidad

Relatos

Publicaciones

Plataformas



**EDITORIALES**



**TEMAS PARA DEBATE**



**ENTREVISTAS**



**IDEAS - REFLEXIONES**



**EXPERIENCIAS**



**ANÁLISIS IMÁGENES**



### INDICE DEL ÚLTIMO NÚMERO DE AULARIA: VOL. 1(1) - 2012

**EDITORIALES**

**:: Aularia digital. El país de las aulas,** por José Ignacio AGUADED GÓMEZ



Aularia se convierte, como los nuevos tiempos en digital, y pide su lugar como revista de experiencias, de reflexiones, de propuestas entre los educadores y los comunicadores. ...

[\[Saber más sobre este Artículo\]](#) · [\[Ir al inicio\]](#)

**EDITORIALES**

**:: Aularia digital. Revista de educomunicación,** por Enrique MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ



La revista Aularia digital es un nuevo y complementario intento del grupo Comunicar de difundir ideas, aportar conocimiento, generar debate y apoyar los movimientos que en todo el ...

[\[Saber más sobre este Artículo\]](#) · [\[Ir al inicio\]](#)

**EDITORIALES**

**:: Análisis de imágenes, análisis de la realidad,** por Elena PEDROSA PUERTAS



Hablar de la imagen es algo complejo cuando nos encontramos en un mundo de imágenes. Desde la mitología platónica que nos enfrenta al espejo de lo que deseamos que fuera la ...

[\[Saber más sobre este Artículo\]](#) · [\[Ir al inicio\]](#)

**EDITORIALES**

**:: Publicaciones de educomunicación. Libros, Web, revistas y DVD de interés,** por Rosario MEDINA SALGUERO



Publicaciones es una sección dedicada a reseñar múltiples materiales y acontecimientos relacionados con el campo de la comunicación y la educación. Está formada por libros, ...

[\[Saber más sobre este Artículo\]](#) · [\[Ir al inicio\]](#)

**EDITORIALES**

**:: Experiencias de educomunicación. Necesidad de comunicarnos,** por Ilda PERALTA FERREYRA



Es necesario que quien haga algo, lo transmita, por escrito, en papel, en las redes sociales, por medio de palabras, imágenes o gestualmente. Son infinitas las realidades ...

**Portada**

[La Revista Aularia](#)

[Organización](#)

[Publicar en Aularia](#)

[Enlaces de Interés](#)

[Buscador](#)

[Próximos artículos](#)

[Autores/as](#)

[Lectores/as](#)

**PATROCINADORES**



**revista**  
**COMUNICAR**

**EVENTOS**



**NOVEDADES**



**CINE Y EDUCACIÓN**

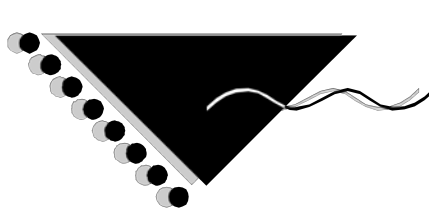


# «Aularia», El país de las aulas

## Nueva publicación del Grupo Comunicar

### Revista divulgativa de educomunicación

[www.aularia.org](http://www.aularia.org)



Comunicar

# Próximos títulos

Next titles

Temas monográficos / Monographs in study



## COMUNICAR 39

Los profesores ante la educación en medios: el currículum UNESCO

Teachers and Media Literacy: The UNESCO Curriculum

*Editores Temáticos:*

Dr. Samy Tayie, Universidad de El Cairo (Egipto)

Dr. José Manuel Pérez-Tornero, Universidad Autónoma de Barcelona (España)



## COMUNICAR 40

Jóvenes interactivos: Nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares

Interactive Youth: New Citizenship between Social Networks and School Settings

*Editores Temáticos:*

Dr. David Buckingham, Universidad de Londres (Reino Unido)

Dr. Juan Bautista Martínez-Rodríguez, Universidad de Granada (España)

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 en colaborar en los próximos números (tanto en la sección Monográfica como en la Miscelánea –de tema libre, dentro de la temática de la Revista–), puede remitirnos sus manuscritos (ver normativa completa en [www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)).



# Comunicar en CD

Más de 1.500 trabajos de investigación y reflexión  
 Más de 900 expertos de todo el mundo

Revista Científica de Educomunicación (Scientific Journal of Media Literacy)  
 Indexada en las bases de datos nacionales e internacionales más prestigiosas

Pedidos en:

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

**BOLETÍN DE PEDIDO DE PUBLICACIONES**

Nombre o Centro .....  
 Domicilio ..... Población .....  
 Código ..... Provincia ..... Teléfono .....  
 Persona de contacto (para centros) .....  
 Fecha ..... Correo electrónico .....  
 CIF (solo para facturación) ..... Firma o sello: .....

**FORMAS DE PAGO Y SISTEMAS DE ENVÍO****España:**

- ☐ Talón nominativo adjunto al pedido a favor de Grupo Comunicar (añadir 8,00 euros de gastos bancarios)  
☐ Transferencia bancaria c/c 2085 8181 21 0330165715 (Adjuntar justificante) (sin gastos de envío)  
☐ Tarjeta de crédito VISA. Fecha caducidad     Número          
☐ Domiciliación bancaria (cumplimentar boletín inferior) (sin gastos de envío)

**Extranjero:**

- ☐ Transferencia bancaria BIC/SWIFT CAZRES2Z IBAN ES79 2085 8181 21 0330165715 (Adjuntar justificante)  
☐ Tarjeta VISA. Fecha caducidad     Número          
 (agregar 15,00 € de gastos de envío)

**Sistema de envío:** Los servicios se tramitan por vía postal ordinaria (tarifa editorial).

- ☐ Opción envío urgente (24/48 horas) (solo en España) (Agregar 15,00 € 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 39, 40, 41 y 42) ..... 85,00 €
- ☐ Suscripción bianual personal (nº 39, 40, 41 y 42) ..... 65,00 €
- ☐ Suscripción anual institucional (nº 39 y 40) ..... 50,00 €
- ☐ Suscripción anual personal (nº 39 y 40) ..... 40,00 €
- ☐ 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 ..... 25,00 €
- ☐ Comunicar 34: Música y pantallas ..... 25,00 €
- ☐ Comunicar 35: Lenguajes fílmicos en Europa ..... 25,00 €
- ☐ Comunicar 36: La TV y sus nuevas expresiones ..... 25,00 €
- ☐ Comunicar 37: La Universidad Red y en Red ..... 25,00 €
- ☐ Comunicar 38: Alfabetización mediática ..... 25,00 €

#### COLECCIÓN «EDUCACIÓN Y MEDIOS»

- ☐ Televisión y educación ..... 13,00 €
- ☐ Publicidad y educación ..... 13,00 €

#### 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 «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 1/35 (textos íntegros de 35 números) ..... 45,00 €
- ☐ Comunicar 1/30 (textos íntegros de 30 números) ..... 30,00 €
- ☐ 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 €

#### 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 «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.revistacomunicar.com



Teléfono  
(00-34) 959 248380



Fax  
(00-34) 959 248380





## © COMUNICAR

- Registrado en la Oficina de Patentes y Marcas de España con el código 1806709
- 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 Española de Revistas Científicas de Educación (RERCE)

## CRITERIOS DE IMPACTO DE EDICIÓN (EDITION IMPACT CRITERIA)

### 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 como medio científico de comunicación

- «COMUNICAR» cuenta con una red de 76 expertos/as, conformado por un Comité Científico de 32 investigadores internacionales (17 países: 6 europeos, 10 americanos y 1 africano), así como un Consejo de Redacción, de 44 doctores, expertos de universidades españolas y centros de investigación. 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.
- «COMUNICAR» ofrece información detallada de sus autores: créditos, cargos, centros de trabajo y correos electrónicos. Asimismo informa a sus colaboradores sobre el proceso de estimación (máximo un mes), evaluación (máximo 150 días) y aceptación de manuscritos, incluyendo los criterios y procedimientos, así como el plan de revisión.
- «COMUNICAR» acepta manuscritos en español e inglés, editándose todos los trabajos a texto completo en bilingüe.

### Criterios de calidad del proceso editorial

- «COMUNICAR» mantiene su edición de números con una rigurosa periodicidad desde su nacimiento en 1993. En 19 años se han editado 38 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.
- 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.
- 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.
- «COMUNICAR» notifica de forma motivada la decisión editorial que incluye las razones para la aceptación, revisión o rechazo de los manuscritos, así como los resúmenes de los dictámenes públicos emitidos por los expertos externos.
- «COMUNICAR» cuenta en su organigrama con un Comité Científico, Consejo de Redacción, Consejo de Evaluadores y Consejo Técnico, además del Editor, Editores Adjuntos, Editores Temáticos, Centro de Diseño y Gestión Comercial.
- 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 de la calidad científica del contenido

- Los artículos que se editan en «COMUNICAR» están orientados básicamente al progreso de la ciencia en el ámbito de la «educación» y se dedican básicamente a trabajos que comuniquen resultados de investigación originales.
- 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 sobre evaluadores, tasas de aceptación/rechazo e internacionalización

- Número de trabajos recibidos para este número: 161; Número de trabajos aceptados publicados: 20.
- Nivel de aceptación de manuscritos en este número: 12,42%; Nivel de rechazo de manuscritos: 87,58%.
- Listado de evaluadores año 2011: 94 (35 internacionales y 59 nacionales) (véase en [www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)).
- Número de indizaciones en bases de datos internacionales: 191 (véase en [www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)).
- Internacionalización de este número: 11 países (Australia, Estados Unidos, Brasil, México, Argentina, Colombia, Chile, Holanda, Reino Unido, Portugal y España). 7 Comunidades Autónomas de España (Madrid, Andalucía, Cataluña, Canarias, Castilla-León, Castilla-La Mancha, Valencia).



## Revista internacional indexada (Scientific Journal indexed):

• Journal Citation Reports (JCR)® • Social Sciences Citation Index • ERIH • Social Scisearch (Thomson Reuters) • Scopus • RECYT • RESH • CIRC • IN-RECS • MIAR • Francis • Sociological Abstracts • Communication & Mass Media Complete • ERA • IBZ • IBR • REDALYC • DICE • Communication Abstracts • Social Services Abstracts • MLA • Dialnet • LATINDEX • Fuente Académica Premier (EBSCO) • IRESIE • REDINED • ISOC (CINDOC) • Academic OneFile • Academic Search Complete (EBSCO) • CARHUS Plus++ • Ulrich's Periodicals (CSA) • Informe Académico • Psycodoc • Educator's Reference Complete • Expanded Academic ASAP • ANPED (Brasil) • Worldcat • DOAJ • OAISTER • The Library of Congress • Google Académico • Scirus • Rebiun/CRUE • Sumaris (CBUC) • New-Jour • Elektronische Zeitschriftenbibliothek • The Colorado Alliance of Research Libraries • Intute • Electronics Resources HKU Libraries • Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa • OEI • CEDAL • Screensite • DOCE • ERCE • Portal Iberoamericano de Comunicación • Portal de la Comunicación de UAB • Quaderns Digitals • Universia • Power Search Plus • Scientific Commons • Red Iberoamericana de Revistas Comunicación y Cultura • RERCE (Red de Revistas Científicas de Educación)

## Colaboran:



I+D EDU2010-21395-C03-01. Universidad Pompeu Fabra  
I+D EDU2010-21395-C03-02. Universidad de Valladolid  
I+D EDU2010-21395-C03-03. Universidad de Huelva



Edita:



**Grupo Comunicar**

www.revistacomunicar.com  
info@grupocomunicar.com

ISSN: 1134-3478 / e-ISSN: 1988-3293



Esta revista es miembro de  
la Asociación de Revistas  
Culturales de España

