

# Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, 34, XVII  
Scientific Journal of Media Education

## Músicas y pantallas

Mediaciones en el nuevo escenario digital

Music and Screens

Mediations in the Digital Landscape

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



© COMUNICAR, 34; XVII

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

ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93 / e-ISSN: 1988-3293

Andalucía (Spain), nº 34; vol. XVII; época II  
1º semestre, marzo de 2010

REVISTA CIENTÍFICA INTERNACIONAL INDIZADA (INDEXED INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL)

#### BASES DE DATOS INTERNACIONALES SELECTIVAS

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

#### PLATAFORMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS

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

#### DIRECTORIOS SELECTIVOS

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

#### CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

- WORLDCAT

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

#### OTRAS BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS

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

#### HEMEROTECAS SELECTIVAS

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

#### PORTALES ESPECIALIZADOS

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

#### BUSCADORES LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS

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

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

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

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

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

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

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

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



Asociación de Editores  
de Andalucía



Centro Español de  
Derechos Reprográficos



Asociación de Revistas  
Culturales de España

#### DISTRIBUYEN (Distributed by):

##### ESPAÑA (SPAIN):

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

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

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

#### IMPRIME (Printed by):

Gam Artes Gráficas (Huelva)

# Comunicar<sup>©</sup>

REVISTA CIENTÍFICA 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)

- Dr. Miguel de Aguilera, Universidad de Málaga
- Dr. Joan Elies Adell, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona

## EDITORES ADJUNTOS (Assistant Editors)

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

## 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 Jacquinet, Université Paris VIII, París, Francia
- Dr. Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica de Milán, Italia
- Dra. Teresa Quiroz, Universidad de Lima, Perú
- Dra. Mar Fontcuberta, Pontificia Universidad Católica, Chile
- Dr. Jacques Piette, Université de Sherbrooke, Québec, Canadá
- 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 Freij, Université Sorbonne Nouvelle, París, Francia
- Dra. Evelyne Bévort, CLEMI, París, Francia
- Dra. Tania Esperon, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Dra. Vania Quintão, Universidade de Brasília, Brasil
- Dr. Gustavo Hernández, ININCO, Universidad Central, Venezuela
- Dra. Tatiana Merlo, Universidad Cat. Buenos Aires, Argentina
- Dra. Silvia Contín, Instituto Sup. Formación de Chubut, Argentina
- D. Michel Clarembeaux, Centre Audiovisuel de Liège, Bélgica
- D. Jordi Torrent, ONU, Alianza de Civilizaciones, NY, EEUU
- D<sup>a</sup> Kathleen Tyner, University of Texas, Austin, EEUU
- D. Javier Arévalo, Centro de MAVs del Gobierno de México
- D. Ciro Novelli, Universidad del Cuyo, Mendoza, Argentina
- D<sup>a</sup> Virginia Funes, Universidad Nacional de Lanús, Argentina
- D. Claudio Avendaño, Universidad Diego Portales, Chile
- D<sup>a</sup> Katia Muñoz, Universidad Viña del Mar, Chile
- D. Alejandro Jaramillo, Universidad Nacional de Bogotá, Colombia
- D. J. Martínez de Toda, CPAL-Comunicación, Caracas, Venezuela

## 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
- Dr. Pablo del Río, Universidad Carlos III, Madrid
- Dr. Joan Ferrés i Prats, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
- Dr. Agustín García Matilla, Universidad de Valladolid
- Dra. M<sup>a</sup> Luisa Sevillano García, UNED, Madrid
- Dra. Victoria Camps, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dra. M<sup>a</sup> Carmen Fonseca Mora, Universidad de Huelva
- Dra. Elea Giménez Toledo, CSIC, Madrid

34, XVII

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

## CONSEJO TÉCNICO (The Board of Management)

- Dra. Ana Sedeño Valdellos, Universidad de Málaga
- Dra. Verónica Marín, Universidad de Córdoba
- Dr. Julio Tello Díaz, Universidad de Huelva
- Dra. M<sup>a</sup> Elena Gómez Parra, Universidad de Córdoba
- Dra. Carmen Marta, Universidad de Zaragoza
- Dra. M<sup>a</sup> Dolores Guzmán Franco, Universidad de Huelva
- Dr. Tomás Pedrosa Herrera, IES Pablo Neruda, Huelva
- Dr. Eloy López Meneses, Universidad de Extremadura, Cáceres
- Dr. Juan Bautista Romero Carmona, Universidad de Huelva
- D. Eddy Borges Rey, Universidad de Málaga

### GESTIÓN COMERCIAL (Commercial Manager)

- D. Alejandro Ruiz Trujillo, Comunicar Ediciones

### DISEÑO (Designed by):

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

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

Comunicar, 34, XVII, 2010

## Música y pantallas

Mediaciones en el nuevo escenario digital

## Music and Screens

Mediations in the Digital Landscape

### PRELIMINARES (FOREWORD)

|                                 |     |
|---------------------------------|-----|
| Sumario (Contents) .....        | 5/6 |
| Editorial .....                 | 7/8 |
| <i>J. Ignacio Aguaded-Gómez</i> |     |

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

|                                                                                                                                                                  |        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| • <b>Presentación: Mediaciones en el nuevo escenario digital: música y pantallas</b> .....                                                                       | 10/14  |
| Mediations on the New Digital Landscape. Music and Screens<br><i>Miguel de Aguilera y Joan-Elies Adell. Málaga y Barcelona (España)</i>                          |        |
| • <b>El sonido de los medios</b> .....                                                                                                                           | 15/23  |
| The Sounds of Media. An Interdisciplinary Review of Research on Sound as Communication<br><i>Klaus Bruhn Jensen. Copenhagen (Dinamarca)</i>                      |        |
| • <b>Gustos musicales: de una sociología de la mediación a una pragmática del gusto</b> .....                                                                    | 25/33  |
| Loving Music: from a Sociology of Mediation to a Pragmatics of Taste<br><i>Antoine Hennion. París (Francia)</i>                                                  |        |
| • <b>Apropiaciones imaginativas de la música en los nuevos escenarios comunicativos</b> .....                                                                    | 35/44  |
| Imaginative Appropriations of Music in the New Communicative Scenarios<br><i>Miguel de Aguilera, Joan-Elies Adell y Eddy Borges. Málaga y Barcelona (España)</i> |        |
| • <b>Comprendiendo la aparición de los protocolos sociales en MySpace: impacto y ramificaciones</b> .                                                            | 45/53  |
| Understanding the Emergence of Social Protocols on MySpace: Impact and its Ramifications<br><i>Hiesun Cecilia Suhr. Nueva York (USA)</i>                         |        |
| • <b>iPod: un mundo sonoro personalizado para sus consumidores</b> .....                                                                                         | 55/63  |
| iPod: a Personalized Sound World for its Consumers<br><i>Michael Bull. Brighton (Reino Unido)</i>                                                                |        |
| • <b>De la crisis del mercado discográfico a las nuevas prácticas de escucha</b> .....                                                                           | 65/72  |
| From Music Market Crisis to New Listening Practices<br><i>Héctor Fouce. Madrid (España)</i>                                                                      |        |
| • <b>Relaciones mediadas por el sonido entre jugadores en el entorno de juegos multijugador</b> .....                                                            | 73/81  |
| Player Relationships as Mediated Through Sound in Immersive Multi-player Computer Games<br><i>Mark Grimshaw. Bolton (Reino Unido)</i>                            |        |
| • <b>El papel de los instrumentos musicales en la globalización de la música</b> .....                                                                           | 83/89  |
| The Role of Musical Instruments in the Globalization of Music<br><i>Kazadi wa Mukuma. Ohio (USA)</i>                                                             |        |
| • <b>La creación de identidades culturales a través del sonido</b> .....                                                                                         | 91/98  |
| Musical Distribution in the Consumer Society: the Creation of Cultural Identities Through Sound<br><i>Jaime Hormigos. Madrid (España)</i>                        |        |
| • <b>La utilidad de los formatos de interacción músico-visual en la enseñanza</b> .....                                                                          | 99/107 |
| The Utility of Musico-visual Formats in Teaching<br><i>Manuel Gértrudix y Felipe Gértrudix. Madrid y Toledo (España)</i>                                         |        |





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

Comunicar, 34, XVII, 2010

## CALEIDOSCOPIO (KALEIDOSCOPE) / Investigaciones (Research)

- **Historias gráficas: Historia de la música que va y que viene** ..... 110/113  
 Stories: the history of music that comes and goes  
*Enrique Martínez-Salanova. Almería (España)*
- **Conocimiento indígena sobre el medio ambiente y diseño de materiales educativos** ..... 115/124  
 Environmental Indigenous Wisdom and the Design of Educational Resources  
*Manuel Cebrián y Juan Noguera. Málaga (España) y Amazonas (Venezuela)*
- **La publicidad en la era digital: el microsite como factor estratégico de las campañas publicitarias on-line** ..... 125/134  
 Advertising in the Digital Age: the Microsite as a Strategic Factor in On-line Advertising Campaigns  
*María Romero y Carlos Fanjul. Zaragoza y Castellón (España)*
- **Menores y acceso a Internet en el hogar: las normas familiares** ..... 135/143  
 Internet Access by Minors at Home: Usage Norms Imposed by Parents  
*Jaume Sureda, Rubén Comas y Mercè Morey. Palma de Mallorca (España)*
- **Aprender español en USA: los medios de comunicación como motivación social** ..... 145/153  
 Studying Spanish in the USA: Mass Media as Social Motivation  
*Carmen Fonseca y Lorena García. Huelva (España)*
- **La escritura simbólica y el lenguaje escrito en los usuarios del Messenger** ..... 155/162  
 The Symbols and Written Language of Users of Messenger  
*Yáditzy Valencia y Verónica García. Villahermosa (México)*
- **Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual** ..... 163/171  
 Methodologies to Improve Communication in Virtual Learning Environments  
*Honorio Salmerón, Sonia Rodríguez y Calixto Gutiérrez. Granada (España)*
- **Tribus digitales en las aulas universitarias** ..... 173/181  
 Digital Tribes in the University Classrooms  
*Alfonso Gutiérrez, Andrés Palacios y Luis Torrego. Segovia (España)*
- **Videogames como dispositivos culturales: las competencias espaciales en educación** ..... 183/189  
 Videogames as cultural devices: development of spatial skills and application in learning  
*Ana Sedeño. Málaga (España)*
- **Quiero ser periodista: tras las motivaciones de la profesión periodística** ..... 191/200  
 I want to be a journalist: looking for motivation in Journalism  
*M<sup>a</sup> Ángeles Pastor. Huelva (España)*
- **Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos** ..... 201/209  
 Developing Cognitive Skills with Mobile Learning: a Case Study  
*A.I. Ramos, J.A. Herrera y M.S. Ramírez. Monterrey (México)*

## BITÁCORA (BINNACLE)

|                                         |         |
|-----------------------------------------|---------|
| APUNTES / NOTES                         | 212/213 |
| RESEÑAS / REVIEWS                       | 214/238 |
| PRÓXIMOS TÍTULOS (NEXT TITLES)          | 239     |
| CRITERIOS DE CALIDAD (QUALITY CRITERIA) | 243     |

### Política editorial (Aims and scope)

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

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

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

### Normas de publicación (Submission guidelines)

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

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

#### TEMÁTICA

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

#### APORTACIONES

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

Las aportaciones deben ser enviadas exclusivamente por 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 obligatorio la inclusión de referencias, mientras que notas y apoyos son opcionales. Se valorará la correcta citación conforme a las normas (véase la normativa en la web).

#### PROCESO EDITORIAL

«COMUNICAR» acusa recepción de los trabajos enviados por los autores/as y da cuenta periódica del proceso de aceptación/rechazo, así como, en caso de aceptación, del proceso de edición. La Redacción pasará a considerar el trabajo para su evaluación por el Comité Editorial, comprobando si se adecúa a la temática de la revista y si cumple las normas de publicación. En tal caso se procederá a su revisión externa. Los manuscritos serán revisados de forma anónima (doble ciego) por tres expertos (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

DOI:10.3916/C34-2010-01-01

## La Unión Europea dictamina una nueva Recomendación sobre alfabetización mediática en el entorno digital en Europa

The European Union Passes a Recommendation on Media Literacy in the European Digital Environment

*Dr. J. Ignacio Aguaded-Gómez*

**E**n diciembre de 2007, la Comisión Europea (véase COMUNICAR, 32, 2007), a través de su Parlamento (COM, 2007: 33), ya aprobó una recomendación que instaba a los Estados miembros a trabajar la alfabetización para la comunicación, tanto sobre publicidad como medios en general, intentando potenciar la presencia del cine europeo y las habilidades creativas y comunicativas de la ciudadanía en los medios clásicos, así como en los nuevos medios digitales. En este primer dictamen el Parlamento Europeo instaba a la Comisión a potenciar sus actuaciones en orden a la promoción, de forma más sistemática y generalizada, de la alfabetización mediática en todos los países europeos de la Unión, con la colaboración de las instituciones europeas, y de las autoridades locales y regionales.

**D**iferentes organismos europeos han ido ratificando en los últimos años la necesidad de fomentar esta alfabetización mediática en la ciudadanía. Así el Consejo de Educación, Juventud y Cultura, en mayo de 2008, considera la alfabetización mediática como un factor clave para una ciudadanía activa en la sociedad actual de la información. También el Comité de las regiones, en octubre de 2008, adoptó un dictamen global sobre contenidos creativos on-line y alfabetización mediática. El Consejo de Lisboa (CdR 9472008), en el marco de la Iniciativa i2010 pretende impulsar el sector de las TIC y crear un Espacio Único Europeo de Información.

**E**sta nueva Recomendación de la Comisión Europea, dictaminada en Bruselas el 20 de agosto de 2009, se enmarca en amplio movimiento europeo que considera la alfabetización mediática como un eje clave en la iniciativa i2010 que aspira a una economía del conocimiento más competitiva, que favorezca una sociedad de la información más incluyente.

**A** finales de 2006 se realizó una macroconsulta pública que puso de manifiesto las diferencias en las prácticas y niveles de alfabetización mediática en Europa. Por ello, urgía la necesidad de llevar a cabo una investigación a gran escala para establecer los niveles y grados de alfabetización de la ciudadanía. En 2007 el estudio «Current trends and approaches to media literacy in Europe», realizado por la Comisión, señalaba los obstáculos para la alfabetización mediática a escala europea, incidiendo en la falta de una visión común de las iniciativas locales, regionales y nacionales y la inexistencia de redes europeas potentes en este campo. De este modo, se recomendaba en este estudio la necesidad de analizar, acen-  
tuar y difundir buenas prácticas en toda la Unión Europea y promover redes de coordinación. Para ello es necesario aumentar la capacidad de los ciudadanos europeos como consumidores de medios, esto es, su acceso a los medios, su comprensión y evaluación de los mismos con criterio. Los nuevos desafíos que generan los contenidos digitales y la multiplicación de las pla-



# Editorial

Editorial

taformas de distribución de contenidos requieren una alfabetización que abarque a todos los medios con el objeto de «aumentar la concienciación de todos los ciudadanos sobre las múltiples formas de mensajes difundidos por los medios con que se puede encontrar en su vida diaria». En este sentido, «hoy en día, se considera la alfabetización mediática como uno de los requisitos previos para lograr una ciudadanía plena y activa, y prevenir y reducir los riesgos de exclusión de la comunidad», porque «la democracia depende de la participación activa de los ciudadanos en la vida de su comunidad y los medios de comunicación les aportarían las habilidades necesarias para comprender el flujo diario de la información difundida a través de las nuevas tecnologías de la comunicación».

La Comisión indica en su Recomendación que es responsabilidad principal de los Estados miembros el decidir cómo incorporar la alfabetización mediática en los planes de estudio escolares en todos los niveles. No obstante, también señala el papel de las autoridades regionales y locales –por su cercanía a los ciudadanos– como posibles motores de alfabetización. También la sociedad civil ha de colaborar activamente en esta promoción que tiene que ser necesariamente ascendente y progresiva.

Así, la Comisión en esta Recomendación de agosto de 2009, en su apartado 21, establece que han de fomentarse proyectos de investigación sobre alfabetización mediática. Igualmente se pretende crear un consenso acerca de los aspectos fundamentales, a través de la iniciativa Media 2007 (programa de apoyo al sector audiovisual), la cooperación con las demás instituciones europeas y organizaciones internacionales como la UNESCO, la Alianza de las Civilizaciones (ONU) y la promoción de una asociación pública y privada en materia de alfabetización mediática.

La Recomendación de la Comisión Europea, como era lógico, concluye con un conjunto de orientaciones y prescripciones a los países miembros de notable interés e impacto futuro: 1) Fomentar la corregulación del sector audiovisual así como el fomento de su autorregulación; 2) Necesidad de una investigación sistemática mediante estudios y proyectos sobre alfabetización mediática en el entorno digital; 3) Promover conferencias y otras actividades públicas para la inclusión de la alfabetización mediática en los planes de estudio y como parte de la oferta de competencias clave para el aprendizaje permanente, establecida en la Recomendación del Parlamento Europeo de 18-12-06; 4) Aumentar la concienciación mediante acciones de formación sobre los riesgos del tratamiento de datos; 5) Incrementar el compromiso de las industrias de los medios en los niveles de alfabetización mediática, mediante campañas informativas y de concienciación, paquetes informativos, e informando activamente a los ciudadanos sobre esta necesaria alfabetización mediática en el entorno digital europeo.







Comunicar 34

# Dossier

monográfico



Dossier

Special-topic issue

Música y pantallas  
Mediaciones en el nuevo escenario digital

Music and screens  
Mediations in the new digital landscape

# Presentación

Introduction

DOI:10.3916/C34-2010-01-02

## Mediaciones en el nuevo escenario digital Música y pantallas

Mediations in the New Digital Landscape. Music and Screens



Dr. Miguel de Aguilera y Dr. Joan E. Adell

Universidad de Málaga y Universitat Oberta de Catalunya

Una de las ideas en las que —a nuestro parecer— se basa la prestigiosa revista «COMUNICAR» es que para comprender cabalmente la educación y la comunicación no basta, en la actualidad, con examinarlas por separado, sólo en el marco de sus respectivas tradiciones científicas. Por el contrario, para entender hoy esos fenómenos, así como otros de índole cultural, es en general conveniente, o necesario, atender a varias de las facetas que esos fenómenos presentan. En consecuencia, en nuestros días es más indispensable que nunca que distintas ciencias se abran y comuniquen, se enriquezcan mutuamente superando las lindes en las que durante muchos años las han confinado sus respectivas tradiciones científicas. Como es el caso de la comunicación y la música, del que se ocupa el monográfico 34 de la revista «COMUNICAR». Pues, por más que la música no sea, bajo cierto punto de vista, sino una de las formas sonoras que ha adoptado la comunicación humana —en este caso, sobre todo, para expresar lo que con las palabras resulta inexpresable—, a pesar asimismo de que la música —sobre todo, alguna de sus manifestaciones más populares— participe plenamente de los rasgos que caracterizan los fenómenos que han venido interesando a la mayoría de los estudiosos de la comunicación, y que incluso forme parte indisoluble con mucha frecuencia de ellos; sin embargo, el estudio de la comunicación y el de la música han seguido durante décadas caminos separados. Lo que se debe a la suma de una serie de razones, que obviamente remiten a un contexto histórico y que aquí podrían glosarse haciendo alusión a la Modernidad. Empleando ese término, claro está, en ese sentido general que solemos darle para referirnos al establecimiento de una serie de fundamentos, en el nivel de las ideas, en los que se apoyó la construcción de la sociedad industrial, y que han contribuido a basar asimismo las acciones que los distintos sujetos han podido desplegar en su seno. Entre esos fundamentos, como es bien sabido, la razón y la cultura ocuparon un lugar preeminente. Ese marco ideal acogió también el desarrollo —la arrolladora irrupción— de un tipo de música que desde hace más de dos siglos se conoce como clásica, y contempló la atribución a la música de una esfera autónoma, la del arte, estructurada por el gusto y regida por los principios de autenticidad y belleza.

En el establecimiento de esa esfera artística la música clásica desempeñó, junto con otras bellas artes, un papel de muy notable protagonismo, entre otras formas, mediante la institucionalización de ciertos modos de sonar —contemplando la acumulación de un repertorio canónico de creaciones, con frecuencia, sublimes—, de participar en el desarrollo de las actividades musicales (modalidades de acceso y uso según los distintos actores sociales) y de su estudio (escenario académico, objeto, método, bases teóricas). Y es que la música, como cualquier otra forma cultural, tiene que ver de varias maneras con el orden social.

# Presentación

Introduction

Resulta evidente, además, que las funciones satisfechas por la música en la sociedad industrial –tanto para la sociedad en su conjunto cuanto para los grupos e individuos concretos– no se ciñen sólo a las que muy notablemente cumple la música clásica. Antes bien, ésta convivió con otras formas de música –también sujetas a institucionalización–, que se clasificaron en los ámbitos de la cultura popular y de la cultura de masas.

De esos tres tipos ideales establecidos en el escenario de la Modernidad para encuadrar –encauzar y marcar socialmente– las prácticas culturales de la población, el de la cultura de masas quedó desde el principio lastrado por componentes negativos, ya que no gustaba a la cultura culta, al no responder a los cánones de autenticidad y belleza exigidos y descansar además en mediaciones asociadas a su condición industrial: la tecnológica –en la producción y la reproducción–, la mercantil –fines económicos que guían la elaboración de obras culturales– y la social –como



espacio propio para la manipulación ideológica y comercial–; y despreciada en consecuencia. Y ello, como si la música clásica y la popular no descansaran siempre en una tecnología determinada, o como si fueran del todo ajenas a la obtención de resultados económicos basados en los derechos de autor o en el pago por acceder al disfrute de la obra o como si, en definitiva, todos los tipos de música no fueran productos culturales propios de un medio histórico –con ciertos sentidos y usos posibles para individuos y grupos socialmente situados. En fin: cosas de la Modernidad (aunque no deja de ser curioso cómo, al mismo tiempo que las bases ideales de una sociedad ayudan a sus integrantes a pensar y entender su entorno, a desenvolverse en él, también tienden velos que ocultan la realidad de lo que somos y de las circunstancias que en ello concurren).

En todo caso, la institucionalización de esas tres esferas culturales incluyó la de sus campos y modos de estudio (comprendiendo, pues, la de sus orientaciones teóricas y metodológicas dominantes). De modo que si de la música clásica se ocupaba, sobre todo, la musicología, de la popular lo haría la antropología, mientras que de la de masas se habría de ocupar la más joven ciencia de la comunicación. Y decimos que «se habría de ocupar» pues, a pesar de la evidente condición comunicacional de la música y de que ese tipo de música se organizase en torno de una poderosa industria que le permitía estar presente en numerosos momentos de la vida cotidiana de la población, sin embargo, no sería tomada en consideración por la ciencia de la comunicación. Lo que, por más que sea bien conocido, no deja de resultar «chocante».

Pero es que la ciencia de la comunicación se creó para ocuparse sobre todo de algunos procesos que afectan a la opinión pública y de industrias culturales que proporcionan ciertas formas de entretenimiento –con mucha frecuencia basado en la satisfacción simbólica, vicaria, de determinadas emociones. Aunque en su estudio científico el sonido, en general y la música, en particular, hayan sido postergados históricamente frente a la imagen.

Habría que esperar bastante, hasta hace unos pocos lustros, para que las orientaciones en el estudio científico de la comunicación comenzasen a cambiar, a dejar de centrarse tan sólo en torno de ciertos medios y formas comunicativas para pasar cada vez más a entenderla en marcos más amplio –en especial, el constituido por la cultura–; y así comprender, entre otras cuestiones, los productos culturales (comunicados o comunicables) como una serie de elementos a nuestro alcance, que podemos usar para dar sentido a nuestras vidas y a cuanto en ellas concurre, para encauzar la satisfacción de nuestras emociones y para procurarnos cierto bienestar; mediante la sobrenaturaleza, simbólica y tecnológica, que definió Ortega y Gasset. Y con esa apertura de las orientaciones en esta ciencia se ampliarían también los fenómenos de los que pasase a ocuparse, convergiendo además con los avances –enfoques, objetos de estudio– logrados en el campo de la música.

Y es que, en general, las ciencias están emprendiendo nuevos rumbos, ampliando y diversificando enfoques, superando las estrechas lindes disciplinares que antes separaban unas de otras y enriqueciéndose así mutuamente. Lo que no es sólo permitido por lo que podríamos calificar como Postmodernidad –es decir, por el dismantelamiento gradual de varios de los supuestos ideales de la Modernidad– sino también, entre otras razones, exigido por las profundas mudanzas que en nuestros días conocen los diferentes ámbitos y las diversas formas a través de los que la cultura se desarrolla. Cambian las tecnologías, cambian las prácticas culturales, cambian los actores y los escenarios instituidos. Y en ese proceso, por cierto, la música desempeña un papel protagonista.

Cambian pues los fenómenos y, al tiempo, las ciencias que de ellos se han de ocupar. De aquí que concibiésemos este monográfico de «COMUNICAR», pensando en dar cabida en él a algunos de los planteamientos que hoy amplían y enriquecen tanto el estudio de la comunicación como el de la música, más en general, del sonido. Aunque sólo hayamos podido acoger en estas páginas algunos de ellos, ya que empiezan a ser abundantes los enfoques que en torno de estos temas concurren y bastante más numerosos aún los objetos de estudio que se abordan. De aquí que debiéramos establecer unos criterios para organizar la selección de los temas y los autores. Respecto de los cuales, sin entrar en mayores precisiones, cabe señalar que el conjunto de los trabajos publicados combina –entre otros elementos– la veterana maestría de algunos autores, que sientan fundamentos y líneas que otros pueden seguir, con las tendencias que apuntan otra serie de investigadores más jóvenes –a quienes probablemente corresponda profundizar en la renovación de estos estudios.

El primer artículo que se publica es una contribución de Klaus Bruhn Jensen (Dinamarca) que ofrece una visión panorámica sobre la investigación en sonido realizada desde el campo de la comunicación. Centrada en torno de la palabra (hablada, escrita), la música y los entornos sonoros, realiza un breve recorrido por las principales tradiciones que han alumbrado el estudio de cada una de esas esferas. Aunque ceñido al universo científico escrito en inglés –no hay apenas referencias a autores que publican en otras lenguas, y ninguna a trabajos escritos en español–; sin embargo, el balance permite establecer un diagnóstico bastante preciso: los estudios de sonido no han encontrado aún un sitio específico en la Academia, si bien su actual despegue quizá les permita comenzar a fijar ahora la posición que les corresponde.

El trabajo de Antoine Hennion (Francia) se centra sobre el gusto de los amateurs, los aficionados, de la música. La aproximación de este autor al gusto musical es compleja en lo teórico, pues no se limita a contemplarlo sólo, como es tradicional, como un instrumento empleado en la definición de la identidad y en el establecimiento de las diferencias. Por el contrario, con un enfoque pragmático, observa el gusto musical en situación, como una puesta en escena que implica, entre otras cosas, al sujeto y al objeto; el gusto es una actividad colectiva, instrumentada, reflexiva. Como reflexivo es, por cierto, este trabajo, que partiendo del gusto musical le lleva a hacer una más profunda reflexión metodológica sobre la sociología de la cultura.

El trabajo de Aguilera, Adell y Borges (España), por su parte, incluye también algunas reflexiones teóricas: las necesarias para presentar algunas de las razones que contribuyen a explicar determinadas prácticas culturales, aunque todavía nuevas, cada vez más habituales entre la población de nuestras sociedades. Y entre esas prácticas se incluyen ciertos usos de la música en las redes sociales, en especial, en Facebook: los usos que se apoyan en la música –compartirla, comunicarse en torno de ese acto de compartir–, entre otros fines, para presentarse uno mismo, narrarse ante los demás, y construir con ellos un acto de comunicación. Y, junto con esos usos, otros que representan modos consentidos y no consentidos de apropiación de la música.

Aunque centrada también en las redes sociales, Cecilia Suhr (USA) atiende en su investigación a una línea diferente: las recomendaciones de algunos expertos a los músicos –a los ya conocidos, a los que quieren darse a conocer– para aprovechar las posibilidades que ofrece MySpace en la promoción de sus obras entre los usuarios de esa red social. Apoyándose en unas pocas, pero precisas y adecuadas nociones, Suhr trasciende la mera descripción de esas recomendaciones para observar en ellas ciertos protocolos sociales.

Michael Bull (Reino Unido), por su parte, desarrolla en su trabajo una línea de estudio y reflexión que le ha permitido ya alcanzar reconocimiento: la que se centra en la música móvil –en su fácil portabilidad gracias a innovaciones como el MP3 y soportes como el iPod o el teléfono móvil– y en las experiencias que el usuario vive con ella. Y es que transportar con uno mismo la música escogida es también transformar simbólicamente todo contexto donde vayamos, para lograr en todo aquí y todo ahora cierta forma de bienestar, dicho en su sentido orteguiano. Así, filtramos los estímulos del exterior que nos con vengan, privatizamos los espacios por los que nos desplazamos y les conferimos una nueva, propia –aunque gracias por lo general a productos de las industrias culturales–, dimensión estética. A través de ese deseo de la mediación total nos adentramos, paradójicamente, en el sueño de la experiencia no mediada: acceder directamente al mundo de nuestras emociones.

Héctor Fouce (España) se ocupa de un tema que comienza a ser clásico en los estudios actuales de la música: el de los cambios que, con cierta base tecnológica, están experimentando al tiempo la industria discográfica y las prácticas de los usuarios. Basándose en los resultados de una reciente investigación, este investigador ofrece ciertos datos y plantea algunas reflexiones con el fin de ofrecer claves explicativas de estos hechos.

Mark Grimshaw (Reino Unido) atiende al sonido en su relación con un fenómeno social y comunicacional muy característico de nuestros días: los videojuegos. Basándose en conceptos de demostrada valía para el estudio del sonido en el cine (diegético y no diegético), este autor examina y explica la sensación de inmersión que experimenta el jugador, entre otras formas, mediante los entornos sonoros y su interacción con ellos.

La contribución de Kazadi wa Mukuma (USA) aborda la globalización, aboga por ella. Pero no la examina apoyándose en los puntos de vista más habituales respecto de la globalización cultural, sino que atiende a los instrumentos que contribuyen a lograr cierta homogeneidad en los gustos, a crear ciertas «comunidades musicales». Basándose en conceptos como el de «zonas de interacción cultural» y en el examen de tres instrumentos tradicionales africanos –su incorporación a otras culturas donde reciben usos diferentes–, Mukuma observa con una visión renovada ciertos requisitos de la globalización en el campo musical.

El artículo de Jaime Hormigos (España) adopta una pronunciada orientación sociológica para describir, en términos generales, algunas de las funciones que hoy desempeña la música en nuestras sociedades, en especial, en su relación con la construcción de las identidades culturales. Los cambios que en la actualidad vive la música en sus diversos órdenes –tecnológicos, simbólicos, estructurales– constituyen el marco de referencia de este artículo.

El artículo de Manuel y Felipe Gértrudix (España) pone el punto final a este monográfico aportando una perspectiva diferente, inédita en este número de «COMUNICAR», dedicado a la música y las pantallas, pero que quizá sea la que más cabría esperar en esta revista. Pues estos investigadores se ocupan de estos fenómenos desde el punto de vista de la educación. Más exactamente, apoyándose en los presupuestos del aprendizaje por competencias, examinan la potencialidad educativa de los nuevos pro-



ductos de la cultura popular. Y no sólo la examinan, sino que toman partido por ella, apremiando a la comunidad educativa a considerar el uso didáctico de estas nuevas realidades culturales.

Es de justicia terminar esta presentación con reconocimientos y agradecimientos a las personas y entidades que han hecho posible la publicación de este número de la revista «COMUNICAR». Así, hay que mencionar a Ana Sedeño y Eddy Borges, que han formado un eficaz Comité Técnico para la edición de este monográfico, a la que han contribuido de forma importante. En cuanto a las instituciones, además de la propia dirección de «COMUNICAR», hay que señalar que su publicación –sus trabajos previos– ha sido subvencionada por el Ministerio de Cultura, la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía, y por la Universidad de Málaga.



● Klaus Bruhn Jensen  
Copenhague (Dinamarca)

Solicitado: 10-07-08 / Recibido: 18-09-09

Aceptado: 24-10-09 / Publicado: 01-03-10

DOI:10.3916/C34-2010-02-01

Revisión interdisciplinar de las investigaciones sobre el sonido como comunicación

# El sonido de los medios

The Sounds of Media. An Interdisciplinary Review of Research  
on Sound as Communication

## RESUMEN

Es significativo que resulte todavía escasa la investigación sobre el sonido entendido como forma de comunicación, como modalidad de experiencia y como recurso para la expresión cultural y la interacción social. Y ello a pesar del papel central que el sonido tiene en la mayoría de las prácticas comunicativas y mediáticas, incluyendo la interacción cara a cara y las redes digitales. En los últimos años, sin embargo, hemos observado un renovado interés, por parte de la comunidad académica internacional, en este área. Esta revisión atiende a las investigaciones previas sobre tres tipos de sonido –la palabra hablada, la música y los paisajes sonoros ambientales– que hasta ahora han sido en su mayoría abordados por disciplinas diferentes y separadas entre sí: retórica, filología, lingüística, musicología clásica, estudios de la música popular, arquitectura, análisis del discurso y otras. Este artículo, además, enfatiza el potencial de un mayor número de investigaciones sobre el sonido como forma de comunicación, como fuente de significado y como recurso para la acción; lo que hoy resulta manifiesto por la difusión de los medios móviles y por la penetración de la comunicación en los contextos cotidianos. En la actualidad, los usuarios de los medios de comunicación tienen la capacidad, no sólo de recibir, sino también de enviar diferentes dinámicas auditivas y visuales, así como también información textual. El usuario se está convirtiendo en emisor de nuevas configuraciones de comunicación uno-a-uno, uno-a-muchos, y cada vez más, muchos-a-muchos. La ubicuidad de los paisajes sonoros y de otros paisajes mediáticos desafía, pone en entredicho, las nociones tradicionales relativas a lo que es un «medio» y a lo que puede ser. En conclusión, este artículo sugiere que el renovado interés actual por los «sound studies» puede ser en sí mismo el resultado del entorno mediático reconfigurado, en el que el sonido se ha puesto de moda.

## ABSTRACT

Sound remains significantly underresearched as a form of communication, as a modality of experience, and as a resource for cultural expression and social interaction. This is in spite of the centrality of sound in most media and communicative practices, including face-to-face interaction and digital networks. Recent years, however, have witnessed a revitalized interest internationally in the area. This review revisits previous research on three sound prototypes – speech, music, and environmental soundscapes – which has mostly been undertaken in separate disciplines: rhetoric, philology, linguistics, classical musicology, popular music studies, architecture, discourse analysis, and more. The article, further, outlines the potential for more interdisciplinary research on sound as communication – as a source of meaning and as a resource for action. This potential is suggested by the diffusion of mobile media and the pervasiveness of communication in everyday contexts. At present, ordinary media users are in position, not only to receive, but also to send diverse forms of auditory, visual, as well as textual information. Users are becoming senders in new configurations of one-to-one, one-to-many, and, increasingly, many-to-many communication. Ubiquitous soundscapes and other mediascapes are even challenging received notions of what a 'medium' is and could be. In conclusion, the article suggests that the growing current interest in sound studies itself may be the product of a reconfigured media environment in which sound has come back in style.

## PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Sonido, comunicación oral, música, paisajes sonoros, retórica, filología, lingüística, musicología.  
Sound, speech, music, soundscapes, rhetoric, philology, linguistics, musicology.

♦ Dr. Klaus Bruhn Jensen es catedrático del Departamento de Medios, Cognición y Comunicación de la Universidad de Copenhague (Dinamarca) (kbj@hum.ku.dk).

## 1. Introducción

El sonido es parte constituyente de diversos medios y prácticas comunicativas en la sociedad contemporánea. A pesar de ello, no ha sido objeto de suficientes estudios como forma de comunicación, modalidad de experiencia y recurso para la expresión cultural y la acción social, aunque en los últimos años se ha revitalizado el interés internacional en este campo (Bull y Back, 2003). Dado que los estudios sobre el sonido no ocupan un lugar habitual en el mundo académico, y no cuentan con una disciplina a gran escala que sea equivalente, como la historia del arte o la teoría cinematográfica, que analizan las imágenes fijas y en movimiento respectivamente, cualquier revisión ofrecerá una recombinación selectiva de descubrimientos y perspectivas personales. Este artículo se centra en el sonido como forma de comunicación, como fuente de significado y recurso para la acción, revisando trabajos anteriores sobre tres prototipos del sonido: habla, música y paisajes sonoros. Aunque muchos trabajos se basan en disciplinas como la lingüística y la musicología, algunas contribuciones pueden encontrarse fuera de los confines de estas disciplinas o basarse en enfoques intermedios. En el caso de la musicología, incluso desafiar a la disciplina desde sus cimientos. En resumen, este trabajo presenta una metaperspectiva sobre la investigación, sugiriendo que el interés actual en los propios estudios del sonido puede ser producto de un entorno mediático reconfigurado, en el que el sonido vuelve a estar de moda.

## 2. El habla: de la retórica clásica a los estudios modernos sobre el discurso

«En el principio fue el Verbo, y el Verbo era con el hombre y el Verbo era el hombre». Una reinterpretación secular del Nuevo Testamento (Juan 1:1-3) nos sirve para ilustrar la concepción moderna de que el habla o la comunicación simbólica es inherente a la condición del ser humano. Una característica distintiva del lenguaje es que permite la reflexión y la negociación antes de que personas, organizaciones y sociedades completas lleven a cabo una acción. El lenguaje no sólo permite grandes saltos en la imaginación individual y enormes proyectos colectivos, sino lo que es más importante, la duda y la postergación. Tal como señala Aristóteles (Clarke, 1990: 11), las palabras permiten a las personas pensar sobre cosas que están temporalmente ausentes —en el espacio, en el tiempo o en la experiencia inmediata—, a través de experimentos del pensamiento y del diálogo. El habla, por tanto, puede representar cosas que están ausentes pero imaginamos, encuentros cara a cara... creando universos

de cosas que no son pero podrían ser o aquello que nunca debería ocurrir. Los sonidos presentes hacen posibles realidades ausentes. La escritura, la impresión, la electrónica y los medios digitales, cada uno a su manera, extienden radicalmente la capacidad de las personas para imaginar, representar y comunicar, también en ausencia de los demás. Los medios presentes hacen posibles realidades ausentes, comunicadores ausentes o ambas cosas.

La retórica, abuela de los estudios del lenguaje, utiliza los recursos y convenciones de la tradición oral al desarrollarse como práctica social y campo de investigación al mismo tiempo. Aun así, paradójicamente, la retórica clásica se estaba codificando y consolidando durante la transición a la cultura literaria. Havelock (1963), por ejemplo, observó cómo el ataque de Platón a los oradores, por no ser dignos de confianza en asuntos de gobierno, historiografía y ciencias, anunciaba el fin de la cultura oral. En campos tan diversos como el comercio, la religión, la guerra y la política, la escritura y la ilustración fueron importantes medios estratégicos de organización social y control. La propia práctica de la retórica estaba documentada y sostenida por manuales escritos: la ilustración facilitó la codificación. Y no es menos cierto que, en forma de retórica secundaria (Kennedy, 1980: 5), aplicada a distintos géneros literarios y otras formas de comunicación escrita, los conceptos retóricos siguieron siendo una gran influencia en el mundo académico europeo y la educación en el siglo XIX. La retórica, que está en un punto medio entre la práctica oral y la forma literaria, ha seguido siendo, hasta nuestros tiempos, una fuente de inspiración para las teorías de la comunicación, incluso para el estudio de los medios de comunicación de masas.

La plétora de manuales prácticos sobre el arte de hablar en público permite observar la referencia, todavía habitual, al concepto de sólo retórica (forma sin sustancia). De hecho, quizá sea más apropiado referirnos a sólo ilustración (textos sin contexto, memorizados y recitados de carrerilla). En cambio, la retórica clásica destacaba la relación íntima entre saber algo y saber hablar de ello con una finalidad y en un contexto determinado. Aristóteles observó que la retórica es el origen de un tipo de conocimiento concreto, probable y razonable en relación con el asunto tratado; en comparación, la lógica puede proporcionar conocimientos ciertos o necesarios en distintos contextos, al menos sobre algunos aspectos de la realidad (Clarke, 1990: 13). Un legado importante de la retórica para los estudios de comunicación contemporáneos es el poder examinar de cerca el contexto. Este enfoque se ha re-

vitalizado, por ejemplo, mediante la nueva retórica (Perelman, 1979). A medida que el habla y otras modalidades auditivas de la comunicación están volviendo a protagonizar los contextos cotidianos a través de las tecnologías móviles (Ling, 2004), tanto la vieja como la nueva retórica pueden ofrecer entornos teóricos y metodológicos para la investigación empírica.

La particular capacidad de escribir y luego imprimir para trascender el contexto, transformó la palabra escrita en el epicentro del estudio del lenguaje durante siglos. Como infraestructura social y fuente de poder que sostenía imperios y cosmologías, la ilustración necesitaba un canon de formas y procedimientos, y una clase de individuos ilustrados para mantenerla en nombre de los poderes fácticos. Aunque la filología (Cerquiglini, 1999), se centraba originalmente en el griego y el latín clásicos, desarrolló una amplia variedad de técnicas generales para realizar una crítica textual de obras históricas, científicas y literarias (reales y ficticias) en diferentes idiomas. Al establecer el origen y la autenticidad relativa de distintos textos, la filología servía como mediadora crucial entre el conocimiento del pasado y sobre el pasado, recontextualizando la historia en el presente. La naturaleza esencialmente debatible de esta empresa se observó, por ejemplo, durante el siglo XIX, en el que la filología adquirió un nuevo nivel de precisión y participó activamente en proyectos políticos de creación de naciones. Al documentar y delimitar las lenguas y literaturas nacionales, la filología justificaba lo que entonces era un nuevo tipo de comunidades imaginadas (Anderson, 1991: 67-82). Además, más allá de fronteras nacionales y contextos sociales, la ilustración se transformó en un recurso general de distinción cultural (Bourdieu, 1984/1979).

La ilustración da acceso a una herencia concreta y permite a los ilustrados negociar la inclusión y la exclusión de esta herencia, e incluso el lenguaje adecuado para ello. La ilustración es decisiva en lo que respecta a la estructura social en acción. Las distintas variedades históricas de los estudios del lenguaje, de forma implícita, hablan de cómo el mundo académico ha administrado el capital cultural en nombre de la sociedad.

La lingüística, en su encarnación del siglo XX, se reorienta y se aleja de la atención diacrónica y comparativa de la filología, centrada en la lengua como vehículo de la historia y la cultura. En lugar de ello, la lingüística destaca el lenguaje como estructura por derecho propio y en una perspectiva sincrónica. La importante obra de Saussure (1959/1916) sirvió como influencia fundamental para otros cambios estructurales y sistémicos, más allá de la lingüística e incluso en las ciencias sociales. Por otra parte, los estudios del lenguaje en el siglo XX siguieron centrándose en la escritura en sus distintas formas y, a efectos prácticos, en el canon del lenguaje escrito: la forma y la norma. Una ambición de la lingüística moderna consiste en desarrollar una ciencia autónoma que exceda la fun-

**Los estudios sobre el sonido están en una fase aún muy temprana, y hay mucho que pueden aprovechar de una variedad extraordinariamente amplia de fuentes disciplinares e interdisciplinares. Esta revisión ha recuperado distintos estudios sobre los tres prototipos del sonido (el habla, la música y los paisajes sonoros) para las investigaciones sobre los medios y la comunicación. Los medios digitales ofrecen una oportunidad especial para reexaminar las cualidades expresivas y los usos sociales del sonido en diferentes tipos de medios, desde cuerpos que hablan y cantan hasta avatares que responden del mismo modo.**

ción subordinada de ayudar a la literatura y otras artes del lenguaje. Esa ambición se expresó sistemáticamente mediante la gramática generativa transformacional (GT), que buscaba descubrir una estructura profunda del lenguaje que respondiese a la aparente variedad infinita de estructuras superficiales del habla y la escritura (Chomsky, 1965). La GT estaba influenciada por la noción del proceso cognitivo humano comparado con la computación; una metáfora que se entendió literalmente, en distintos grados, en las fronteras entre la GT y la IA (estudios sobre inteligencia artificial) (Boden, 1996). Paradójicamente, el habla y su sensibilidad al contexto han supuesto uno de los obstáculos más graves hasta ahora en el desarrollo de sistemas de IA realmente operativos.

En las últimas décadas, la lingüística ha vuelto al

habla como objeto principal de estudio, incluidas las numerosas situaciones públicas y privadas en las que el uso del lenguaje hace posible la vida cotidiana. Bajo el encabezado genérico de estudios sobre el discurso, muchos trabajos han tratado el discurso como un proceso social sobre los textos como productos del lenguaje (Wetherell, Taylor y Yates, 2001). En la terminología lingüística, los estudios sobre el discurso van más allá de la gramática, la semántica y la fonética de las oraciones aisladas y abstractas, para incluir la pragmática, que examina los usos sociales del lenguaje en secuencias complejas y contextos concretos. Varios factores, tanto internos como ajenos a la investigación, permiten explicar este giro hacia la pragmática (Jensen, 2002: 38-39). Internamente, la lingüística se unió a un cambio interdisciplinar de las ciencias huma-

comunicación entre distintas variantes del idioma practicadas por distintas subculturas. La diversidad cultural del lenguaje estaba cada noche en las noticias, disponible para todo el mundo (también para los estudiosos del lenguaje).

Es razonable afirmar que, a lo largo de la historia, el estudio del lenguaje ha tendido a centrarse en la literatura. Las sociedades que vivían a cuenta de la escritura llegaron a depender igualmente de prácticas para administrar y conservar la palabra escrita. Al igual que el propio lenguaje, su estudio está condicionado por sus circunstancias materiales e institucionales, incluidas las tecnologías disponibles. Antes de finales del siglo XIX, el habla desaparecía en el aire a menos que se documentase para una finalidad concreta (Millard, 1995). A partir de 1940-50, los equipos de grabación

ligeros hicieron que el trabajo de campo y las transcripciones sucesivas del uso del lenguaje fueran más factibles. Y los corpus lingüísticos recientes, que trabajan con fuentes empíricas en lugar de prototipos imaginarios, utilizan análisis informáticos para determinar cómo hablan —y escriben— realmente las personas (Halliday, Teuberg, Yallop y Cermakova, 2004).

En resumen, los estudios

**Quizá los investigadores de la comunicación siguen tratando de dar con la idea general de comunicación. Quizá los investigadores de los medios siguen necesitando una definición general de medios. Los estudios sobre el sonido son un buen lugar desde el que seguir buscando ambas cosas.**

nas y sociales para explorar la función del lenguaje en la microcoordinación de la vida cotidiana. A modo de ejemplo, la sociolingüística ha ido más allá de la documentación y comparación de los dialectos y sociolectos para contar con ellos como visiones implícitas del mundo y prácticas constitutivas de la vida social. El título de un texto clásico, «La lógica del inglés no estándar» (Labov, 1972/1969), muestra que hasta 1969 aún era necesario argumentar que determinadas variantes, en este caso el inglés negro hablado, eran algo más que desviaciones ilógicas de la norma.

Algunas circunstancias ajenas a los estudios del lenguaje permiten explicar tales descubrimientos. Las revueltas antiautoritarias durante la década de los 60 cuestionaban las nociones adquiridas de una herencia cultural común, así como las diferencias étnicas, de clases y de género. Los desafíos al consenso se amplificaron en toda la sociedad a través de un nuevo entorno mediático en el que la televisión estaba trascendiendo las fronteras sociales (Meyrowitz, 1985). Es importante tener en cuenta que estos desafíos no se representaban solamente como problemas en el contenido de los medios, sino también en la forma de la

actuales sobre el sonido están en condiciones de beneficiarse de las investigaciones anteriores sobre el lenguaje en al menos dos aspectos. En primer lugar, la tradición retórica, así como el campo interdisciplinar de los estudios sobre el discurso, han ofrecido muchas y variadas perspectivas sobre el habla como práctica y proceso. En segundo lugar, la filología y la lingüística han proporcionado enfoques concretos a la escritura como tecnología cultural y recurso analítico, con las mejoras de los medios de reproducción mecánicos y digitales. El habla y su estudio han ampliado su alcance gracias a las técnicas escritas de anotación, transcripción y análisis.

### **3. Música: de las obras autónomas a los oyentes interesados**

La forma y la norma también han servido como principios guía para los estudios sobre la música. Por ejemplo, el estudio académico de la música, la musicología, se ha centrado menos en los sonidos que en las notas. Tradicionalmente, la disciplina ha acentuado la importancia de las obras como objetos formales, tal como se representan en las partituras escritas. Este

enfoque contrasta con el hecho de que las canciones y las representaciones improvisadas probablemente constituyan la gran mayoría de los eventos musicales históricos y actuales, y acompañan a las personas en todos los momentos de su vida. Por otra parte, la musicología se ha centrado notablemente en una parte concreta de la herencia registrada, es decir, el canon de la música instrumental clásica, especialmente desde finales del siglo XVIII. El propio término de música clásica es del siglo XIX (Potter, 1998: 65) y sigue siendo objeto de debate. Si la literatura y otros estudios estéticos han cultivado la autonomía de las obras de arte con pasión, la musicología ha perseguido la autonomía estética como revancha.

Al igual que la retórica, la música se ha practicado como arte y objeto de estudio desde la antigüedad. Aún más que la retórica, el estudio de la música ha conservado un vínculo íntimo con la representación musical, tal como se observa en los conservatorios y las escuelas universitarias de música. Normalmente se espera que los académicos practiquen la música o estén formalmente ilustrados. Además, la literatura publicada indica que la estética de las obras musicales como medio de expresión y contemplación ha permanecido como interés principal de la agenda de los investigadores, si esto se considera una terminología relevante (Treitler, 1998). En comparación, los usos ampliamente sociales de la música en la política, la religión o la socialización primaria se han mantenido en la periferia del campo con una atención mínima. Esto contrasta con las contribuciones a la música por parte de algunas de las figuras fundadoras de la sociología (por ejemplo, Weber, 1958/1921). Al igual que en el caso del estudio del lenguaje, el perfil de la musicología académica se explica en parte por su posición de infraestructura en relación con otras instituciones sociales. La musicología ha servido en gran medida como conservadora de la tradición canónica respecto a los usos sociales adecuados del sonido, definidos por instituciones religiosas y seculares cambiantes. El compromiso implícito con la representación musical en servicio de los poderes fácticos se ha manifestado, sobre todo, en las técnicas especialmente académicas. Según Kerman (1985: 59), el cuidado meticuloso prestado al archivo de los hechos y textos de la música responde a una variante del positivismo. Los trabajos más recientes destacan la naturaleza socialmente interesada tanto de la música como de la musicología.

La reevaluación y la revigorización de la musicología que parece estar en camino (Cook y Everist, 1999) corresponden a dos desviaciones de la corriente principal. Desde dentro, la tradición ha sido desafiada

directamente por la llamada musicología nueva o crítica, que ha recuperado el análisis del origen de la música y sus implicaciones para la sociedad, destacando el significado, el poder, la clase, el género y otros conceptos clásicos de las ciencias sociales y los estudios culturales en sus investigaciones (Kramer, 2002; Leppert, 1993; McClary, 1991; Subotnik, 1991).

Según Subotnik (1991: 141), la interrelación de la música y la sociedad debe tratarse no como una hipótesis que demostrar, sino como una premisa sobre la que investigar. Si bien se aprecia internamente como diversa, la nueva musicología ha adoptado una postura ampliamente crítica, ciertamente teórica y con sólidas bases históricas, inspirada en la línea de la teoría social, el feminismo y la teoría del discurso de la escuela de Frankfurt. Todo ello, con la finalidad de corroborar algunas de las formas en que la música articula perspectivas socialmente interesadas sobre la realidad. Además de generar debates controvertidos sobre las divisiones musicales entre segmentos sociales y recuperar a compositoras e intérpretes olvidadas por la historia de la música (McClary, 1991), este grupo de investigadores ha ampliado el alcance metodológico de la musicología, utilizando representaciones visuales de la música y los músicos, así como otras pruebas históricas, para colocar los textos musicales en sus contextos sociales (Leppert, 1993). A pesar de ello, la metodología de la nueva musicología, en la práctica, ha permanecido relativamente cercana a los textos musicales principales, ya sean registrados o interpretados, tratando otras pruebas como complementarias. Y lo que quizá es más importante, el proceso de escucha y de empleo de la música para un fin social sigue extrapolándose de las obras en lugar de pruebas concernientes a los propios oyentes, a pesar de algunos trabajos recientes sobre la escucha en contextos sociales e históricos (Erlmann, 2004). En este sentido, los estudios sobre la música pueden estar repitiendo los pasos de los estudios sobre los medios y el cine que, hasta hace poco (Stacey, 1994) dependían de un público de una persona (el estudioso) para interpretar el medio textual en cuestión.

El segundo desafío a la musicología, en este caso externo, llega desde el campo de los estudios de la música popular (Frith y Goodwin, 1990; Middleton, 1990). Aunque la música popular puede considerarse histórica y ontológicamente primaria, el término suele utilizarse como sinónimo de no clásica, y suele estar asociado a aquellos géneros que llegan a un público masivo a través de la reproducción tecnológica. Frith (1996: 226) ha sugerido que se puede pensar en la historia de la música como una etapa tradicional asen-



tada en el cuerpo, una etapa artística sostenida por la notación y una etapa popular permitida por la reproducción, que han ido pasando por estructuras cambiantes y reconfiguradas. Como respuesta a la posición ambigua de gran parte de la música popular contemporánea entre orígenes tradicionales genuinos y populares comerciales, el campo ha producido clásicos modernos por derecho propio. Por ejemplo, en el caso del papel de la música en la cultura afro-americana (Keil, 1966) y las cualidades emocionales de la música en los medios (Tagg, 1979).

Además, algunos estudios de las letras o textos de canciones populares (Middleton, 2002) sirven como recordatorio de que la música instrumental clásica puede considerarse una anomalía histórica. La música y el habla normalmente han formado parte de la misma práctica cultural. El inconveniente de la perspectiva centrada en los estudios de la música popular de las subculturas y las instituciones sociales es que, con frecuencia, se proporciona una atención menos explícita a las prácticas musicales como música. Middleton (1990: 158), por ejemplo, observó una tendencia en la teoría subcultural a depender excesivamente en la homología para responder a la relación entre las estructuras musicales y sociales: el rock, por ejemplo, podría calificarse como una música rotunda e intensa, pero esa descripción dice muy poco sobre su especificidad como práctica cultural de sonido y habla. Los estudios sobre la música y la sociedad tienden a omitir uno de los dos aspectos, debido principalmente a las limitaciones de los repertorios teóricos y terminológicos.

La música acompaña a las personas en todos los momentos de su vida, pero la musicología no. Una señal de que esta situación podría estar cambiando es la publicación de volúmenes que examinan la música y la sociedad, reuniendo estudios sobre (nueva) musicología y música popular en la misma obra (Clayton, Herbert & Middleton, 2003). Sentando las bases para futuras investigaciones, Peterson y Kern (1996) descubrieron que, aunque la división tradicional entre gustos musicales intelectuales y populares se puede estar diluyendo, se debe especialmente a que los oyentes de música intelectual han empezado a apreciar también la música popular. A nivel institucional, Born (1995) demostró como a lo largo del siglo XX, la música de vanguardia en serie contribuyó a nuevas configuraciones de la música clásica, experimental y popular. Y, en el contexto de las prácticas cotidianas, Finnegan (1989) detalló cómo las diferentes concepciones de la composición y la interpretación entraron en varias subculturas musicales, cultas y populares, profesionales y

de aficionados. En cada caso, la tecnología está cambiando las condiciones de lo que contará como música, para quién y con qué fines sociales.

#### 4. Paisajes sonoros: de la música de las esferas a los entornos ambientales

La noción de que el entorno natural, el universo en su totalidad, tiene significados que se articulan en parte a través del sonido, resulta familiar comparada con la antigua idea de la música de las esferas (James, 1995). La armonía de las esferas se entendía como expresión de las relaciones numéricas de un mundo-alma, empleando principios matemáticos con implicaciones para la astronomía, la metafísica y la música y, según algunos, registrando el sonido del universo. Un enfoque contemporáneo paralelo es la música del ADN, que genera síntesis musicales a partir de secuencias de ADN (Gena y Strom, 2001). Una perspectiva moderna sugeriría una distinción categórica entre los eventos naturales y la acción del hombre, y entre los significados accidentales e intencionales, aunque las personas normalmente atribuyen significado a los hechos sociales y naturales: simbólicamente o en campos de acción. Watzlawick et al. (1967) argumentaron que para una persona es imposible no comunicarse, señalando que la presencia de personas en el mismo espacio y tiempo implica necesariamente una comunicación: el cuerpo se muestra a sí mismo y emite sonidos. Del mismo modo, para los contextos sociales es imposible no comunicar, ya que como mínimo indican las acciones que pueden (o no) y deben (o no) ocurrir en ellos. En casa, en la oficina, en el transporte público o en un paisaje rural, los entornos cada vez están más planificados y diseñados, lo que anticipa, configura y contribuye a las interacciones con significado (incluido el silencio). Appadurai (1996) sugiere el término «paisajes» para expresar varios marcos de la acción humana, materiales y al mismo tiempo con significado. Los paisajes sonoros, muy asociados por ejemplo a los medios móviles, han adoptado una amplia variedad de formas a lo largo de la historia.

El término específico de «paisajes sonoros» normalmente se atribuye al compositor y musicólogo canadiense Schafer (1977). Recuperando la teoría de los medios (Meyrowitz, 1994), de sus compatriotas Innis y McLuhan, que afirma que los medios tipifican épocas concretas de la cultura y la conciencia, Schafer interpreta la historia del sonido como un proceso de esquizofonia, mediante el cual las tecnologías han separado cada vez más los sonidos de sus orígenes, contaminando potencialmente los contextos sociales y naturales, y desensibilizando al público ante la riqueza

potencial del sonido en el trabajo y en el ocio. Una de las contribuciones más importantes de Schafer ha sido identificar el sonido como una modalidad general y compleja que debe estudiarse como fenómeno natural, expresión artística y modo de comunicación. No obstante, como marco para el desarrollo teórico y estudios empíricos adicionales, la postura de Schafer está limitada por sus premisas fundamentalmente normativas, que demonizan el ruido, alaban el silencio y abogan implícitamente por un retorno a los paisajes sonoros preindustriales. Una postura comparable dentro de los estudios de la comunicación, influenciada por la ecología de los medios de Postman (1985), es la de Albrecht (2004).

Quizá de forma sorprendente, los historiadores han permanecido al frente de los estudios sobre el sonido más recientes, reevaluando las pruebas sobre los paisajes sonoros del pasado que, a diferencia de las fuentes textuales y pictóricas, literalmente desaparecieron hasta la llegada de las tecnologías de grabación a finales del siglo XIX. Una contribución importante es la de Corbin (1998), que exploró el significado de las campanas del pueblo como medio para definir marcos en el entorno rural francés durante el siglo XIX. Más allá del establecimiento de una hora estandarizada en las comunidades locales, tras la revolución francesa de 1789, las campanas produjeron profundos conflictos sociales entre las autoridades estatales, la iglesia y la sociedad laica, especialmente relacionado con el uso adecuado (religioso o secular) de las campanas en la comunidad. Y, como parte de los conflictos entre las comunidades, las campanas se suprimieron, se reutilizaron y se refundieron. En un entorno nacional diferente, la refundición de campanas en forma de cañones se podría ver como un símbolo de la situación del bando confederado tras la Guerra Civil americana (Smith, 2001): perdieron la guerra y también el sonido de las campanas.

Bajo una perspectiva contemporánea, los paisajes sonoros se rediseñan y alteran cada vez más, cambiando de espacios de escucha accidentales a lugares de audición dedicados, ya sea en domicilios particulares o en salas de concierto. Thompson (2002: 7) señaló cómo el diseño de contextos específicos para la escucha implicaba un espacio de silencio, a medida que la reverberación llegó a ser definida como ruido, para ser

sustituida por distintos grados y variedades de sonido virtual. El público también está en silencio, y la atención se centra en el escenario y la interpretación musical, que da lugar a una experiencia interior e individual en lugar de una interacción con el resto de la audiencia (Johnson, 1995). Otros lugares públicos, como tiendas y restaurantes, se han estudiado como paisajes sonoros que ofrecen información específica y una atmósfera contextual. Un componente distintivo de la vida urbana moderna es Muzak, que establece una atmósfera determinada a través de la música de ambiente, denominada por Lanza (1994) música de ascensor, en lugares de trabajo, tiendas y otros paisajes sonoros cerrados (Barnes, 1988).

De igual modo, los entornos privados han constituido históricamente paisajes sonoros cambiantes para las familias y sus círculos sociales, grandes o pequeños,

**Los medios digitales ofrecen una oportunidad especial para reexaminar las cualidades expresivas y los usos sociales del sonido en diferentes tipos de medios, desde cuerpos que hablan y cantan hasta avatares que responden del mismo modo. La digitalización vuelve a poner de moda el sonido y sus diversos usos como información, comunicación y acción.**

a través de recitales de piano, emisiones de radio o escucha de aparatos musicales domésticos. Los dispositivos de sonido portátiles proporcionan un grado adicional de libertad para crear paisajes sonoros ad hoc, empezando por el gramófono portátil en excursiones y discotecas durante la década de 1910 (Nott, 2002: 33-43). Aunque las radios portátiles hicieron que la música y otros sonidos fueran más móviles desde los 60, seguían imponiendo un paisaje sonoro colectivo en los alrededores, que eran espacios de escucha en vez de lugares de audición. En 1979, el «walkman» permitió a cada oyente crear un reino auditivo privado en un lugar público. Bull (2000) ha demostrado las distintas formas en que el «walkman» permitió a las personas negociar la experiencia de uno mismo frente a la realidad social (Gay, Hall, Janes, Mackay y Negus, 1997). Con los teléfonos móviles, iPods y otros dispositivos de reproducción, los paisajes sonoros portátiles y personalizados están proliferando también en público (Humphreys, 2005). Las nociones tempranas sobre paisajes mediáticos inmersivos durante los 80 (Levy,

1993) preveían una forma de realidad virtual que trasladaría un contexto completo a un único texto multifuncional: el mundo dentro de un medio. Los avances actuales en la computación ubicua y pervasiva invierten potencialmente esta relación, ya que incrustan los medios en distintos objetos, artefactos y entornos (Greenfield, 2006): el mundo como medio. Los paisajes sonoros y los paisajes mediáticos ubicuos están cuestionando en general las nociones tradicionales de lo que es un medio.

## 5. Conclusión

Los estudios sobre el sonido están en una fase aún muy temprana, y hay mucho que pueden aprovechar de una variedad extraordinariamente amplia de fuentes disciplinares e interdisciplinares. Esta revisión ha recuperado distintos estudios sobre los tres prototipos del sonido (el habla, la música y los paisajes sonoros) para las investigaciones sobre los medios y la comunicación. Los medios digitales ofrecen una oportunidad especial para reexaminar las cualidades expresivas y los usos sociales del sonido en diferentes tipos de medios, desde cuerpos que hablan y cantan hasta avatares que responden del mismo modo. La digitalización vuelve a poner de moda el sonido y sus diversos usos como información, comunicación y acción.

Tal como demuestra Peters (1999) en su «Historia de la idea de la comunicación», las tecnologías disponibles y las instituciones de comunicación permiten explicar cómo han visto a lo largo del tiempo los investigadores y el público general los diferentes medios y modalidades. La llegada de los medios de comunicación de masas durante el siglo XIX sirvió para tematizar la comunicación como una práctica general de la Humanidad, uniendo la comunicación cara a cara y la realizada a través de los medios en un vocabulario común. Durante el período posterior a 1945, surgió otra categoría general de medios, tal como atestigua Marshall McLuhan (1964), aunque la referencia fuese principalmente a los medios de comunicación de masas. Sin duda, el registro de los estudios sobre la comunicación en conjunto sigue mostrando la existencia de una gran división entre dos mundos distintos de estudios de la comunicación interpersonal y mediada (Rogers, 1999). Sólo en la última década los estudios de los medios han llegado a referirse a sí mismos en términos de investigadores de la comunicación y los medios. Un ejemplo de ello es la IAMCR, que solía ser la «International Association for Mass Communication Research» (Asociación Internacional de Investigación de las Comunicaciones de Masas), pero desde 1996 es la «International Association for Media and Com-

munication Research» (Asociación Internacional de Investigación de la Comunicación y los Medios). En este campo, aún están por resolver las implicaciones de este cambio de terminología, en apariencia inocente.

Quizá los investigadores de la comunicación siguen tratando de dar con la idea general de comunicación. Quizá los investigadores de los medios siguen necesitando una definición general de medios. Los estudios sobre el sonido son un buen lugar desde el que seguir buscando ambas cosas.

## Reconocimientos

Este documento es una versión abreviada de un artículo publicado anteriormente: «Sounding the Media: An Interdisciplinary Review and Research Agenda for Digital Sound Studies», *Nordicom Review*, 27(2): 7-33, 2006.

## Referencias

- ALBRECHT, R. (2004). *Mediating the Muse: A Communications Approach to Media, Music, and Cultural Change*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- ANDERSON, B. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- APPADURAI, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- BARNES, S.H. (1988). Muzak. *The Hidden Messages in Music: A Social Psychology of Culture*. Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press.
- BODEN, M. (Ed.). (1996). *Artificial Intelligence*. San Diego, CA: Academic Press.
- BORN, G. (1995). *Rationalizing Culture: IRCAM, Boulez, and the Institutionalization of the Musical Avantgarde*. Berkeley, CA: University of California Press.
- BOURDIEU, P. (1984). *Distinction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BULL, M. (2000). *Sounding Out the City: Personal Stereos and the Management of Everyday Life*. Oxford: Berg.
- BULL, M. & BACK, L. (Eds.). (2003). *The Auditory Culture Reader*. Oxford: Berg.
- CERQUIGLINI, B. (1999). *In Praise of the Variant: A Critical History of Philology*. London: The Johns Hopkins University Press.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- CLARKE, D.S. (1990). *Sources of Semiotic*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- CLAYTON, M.; HERBERT, T. & MIDDLETON, R. (Eds.). (2003). *The Cultural Study of Music: A Critical Introduction*. London: Routledge.
- COOK, N. & EVERIST, M. (Eds.). (1999). *Rethinking Music*. Oxford: Oxford University Press.
- CORBIN, A. (1998). *Village Bells: Sound and Meaning in the 19th-Century French Countryside*. New York: Columbia University Press.
- ERLMANN, V. (Ed.). (2004). *Hearing Cultures: Essays on Sound, Listening, and Modernity*. Oxford: Berg.
- FINNEGAN, R. (1989). *The Hidden Musicians: Music-Making in an English Town*. Cambridge: Cambridge University Press.

- FRITH, S. (1996). *Performing Rites: On the Value of Popular Music*. Oxford: Oxford University Press.
- FRITH, S. & GOODWIN, A. (Eds.). (1990). *On Record*. London and New York: Routledge.
- GAY, P.D.; HALL, S.; JAMES, L.; MACKAY, H. & NEGUS, K. (1997). *Doing Cultural Studies: The Story of the Sony Walkman*. London: Sage.
- GENA, P. & STROM, C. (2001). *A Physiological Approach to DNA Music*. 4th Computers in Art and Design Education Conference, Glasgow.
- GREENFIELD, A. (2006). *Everyware: The Dawning Age of Ubiquitous Computing*. Indianapolis, in New Riders.
- HALLIDAY, M.A.K.; TEUBERG, W.; YALLOP, C. & CERMAKOVA, A. (2004). *Lexicology and Corpus Linguistics: An Introduction*. London: Continuum.
- HAVELOCK, E.A. (1963). *Preface to Plato*. Oxford: Blackwell.
- HUMPHREYS, L. (2005). *Cellphones in Public: Social Interactions in a Wireless Era*. *New Media & Society*, 7(6); 810-833.
- JAMES, J. (1995). *The Music of the Spheres: Music, Science, and the Natural Order of the Universe*. London: Abacus.
- JENSEN, K.B. (2002). The Humanities in Media and Communication Research, in JENSEN, K. (Ed.). *A Handbook of Media and Communication Research: Qualitative and Quantitative Methodologies*. London: Routledge.
- JOHNSON, J.H. (1995). *Listening in Paris: A Cultural History*. Berkeley, CA: University of California Press.
- KEIL, C. (1966). *Urban Blues*. Chicago: Chicago University Press.
- KENNEDY, G.A. (1980). *Classical Rhetoric and Its Christian and Secular Tradition from Ancient to Modern Times*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- KERMAN, J. (1985). *Contemplating Music: Challenges to Musicology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- KRAMER, L. (2002). *Musical Meaning: Toward a Critical History*. Berkeley, CA: University of California Press.
- LABOV, W. (1972). The Logic of Non-standard English. In GIGLIOLI, P. (Ed.). *Language and Social Context*. Harmondsworth, UK: Penguin. (Orig. publ. 1969).
- LANZA, J. (1994). *Elevator Music: A Surreal History of Muzak, Easy-Listening, and Other Mood-Song*. New York: Picador.
- LEPPERT, R. (1993). *The Sight of Sound: Music, Representation, and the History of the Body*. Berkeley, CA: University of California Press.
- LEVY, M. (1993). Symposium: Virtual Reality: A Communication Perspective. *Journal of Communication*, 43(4).
- LING, R. (2004). *The Mobile Connection: The Cell Phone's Impact on Society*. Amsterdam: Elsevier.
- MCCLARY, S. (1991). *Feminine Endings: Music, Gender, and Sexuality*. Minneapolis, MI: University of Minnesota Press.
- MCLUHAN, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill.
- MEYROWITZ, J. (1985). *No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior*. New York: Oxford University Press.
- MEYROWITZ, J. (1994). Medium Theory, in CROWLEY, D. & MITCHELL, D. (Eds.). *Communication Theory Today*. Cambridge: Polity Press.
- MIDDLETON, R. (1990). *Studying Popular Music*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- MIDDLETON, R. (Ed.). (2002). *Reading Pop: Approaches to Textual Analysis in Popular Music*. Oxford: Oxford University Press.
- MILLARD, A. (1995). *America on Record: A History of Recorded Sound*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NOTT, J.J. (2002). *Music for the People: Popular Music and Dance in Interwar Britain*. Oxford: Oxford University Press.
- PERELMAN, C. (1979). *The New Rhetoric and the Humanities*. Dordrecht, The Netherlands: Reidel.
- PETERS, J.D. (1999). *Speaking into the Air: A History of the Idea of Communication*. Chicago: University of Chicago Press.
- PETERSON, R.A. & KERN, R.M. (1996). Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore. *American Sociological Review*, 61(5); 900-907.
- POSTMAN, N. (1985). *Amusing Ourselves to Death*. New York: Viking.
- POTTER, J. (1998). *Vocal Authority: Singing Style and Ideology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROGERS, E.M. (1999). Anatomy of Two Subdisciplines of Communication Study. *Human Communication Research*, 25(4); 618-631.
- SAUSSURE, F.d. (1959). *Course in General Linguistics*. London: Pinter Owen.
- SCHAFER, R.M. (1977). *The Tuning of the World*. New York: Alfred A. Knopf.
- SMITH, M.M. (2001). *Listening to Nineteenth-Century America*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- STACEY, J. (1994). *Star Gazing: Hollywood Cinema and Female Spectatorship*. London: Routledge.
- SUBOTNIK, R.R. (1991). *Developing Variations: Style and Ideology in Western Music*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- TAGG, P. (1979). *Kojak. 50 Seconds of Television Music: Towards the Analysis of Affect in Popular Music*. Gothenburg, Sweden: University of Gothenburg.
- THOMPSON, E. (2002). *The Soundscape of Modernity: Architectural Acoustics and the Culture of Listening in America*. Cambridge, MA: MIT Press.
- TREITLER, L. (Ed.). (1998). *Strunk's Source Readings in Music History*. New York: Norton.
- WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J.H. & JACKSON, D.D. (1967). *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. New York: Norton.
- WEBER, M. (1958). *The Rational and Social Foundations of Music*. New York: Southern Illinois University Press. (Orig. publ. 1921).
- WETHERELL, M.; TAYLOR, S. & YATES, S. (Eds.). (2001). *Discourse Theory and Practice: A Reader*. London: Sage.



● Antoine Hennion  
París (Francia)

Solicitado: 10-07-08 / Recibido: 24-09-09

Aceptado: 28-10-09 / Publicado: 01-03-10

DOI:10.3916/C34-2010-02-02

# Gustos musicales: de una sociología de la mediación a una pragmática del gusto

Loving Music: from a Sociology of Mediation to a Pragmatics of Taste

## RESUMEN

Esta contribución ilustra el gusto musical como un logro significativo y una actividad situada, con sus trucos y artimañas, en lugar de reducirla a un juego de identidad y diferenciación social. El gusto es una modalidad problemática de vinculación al mundo. En esta concepción pragmática, se analiza como una actividad reflexiva, corpórea, estructurada, colectiva, equipada, dependiente de los sitios, los momentos y los dispositivos; lo que simultáneamente produce las competencias de un amante de la música y un repertorio de objetos. Explicar el gusto exige que el sociólogo se concentre en los gestos, los objetos, los cuerpos, los medios, los dispositivos y las relaciones involucradas. El gusto es un comportamiento. Reproducir, escuchar, grabar, hacer que otros escuchen música... todas esas actividades vienen a ser algo más que la realización de un gusto que «ya existía». Todo ello se redefine durante la acción y el resultado es, en parte, incierto. Así, la vinculación de los aficionados y la forma de hacer las cosas se combinan, forman subjetividades y tienen una historia que no se puede reducir a la de las obras. Entendido de esta manera, como trabajo reflexivo conducido sobre la base de las vinculaciones propias, el gusto del aficionado ya no se considera una elección arbitraria que es explicada por razones sociales ocultas. Más bien, es una técnica colectiva, cuyo análisis ayuda a entender la manera en la que nos hacemos sensibles a las cosas, a nosotros mismos, a las situaciones y los momentos, mientras en paralelo controla reflexivamente la forma en que esos sentimientos pueden ser compartidos y discutidos con los demás.

## ABSTRACT

This contribution provides an account of musical taste as a meaningful accomplishment and a situated activity, with its tricks and bricolages, instead of reducing it to a game of social difference and identity. Taste is a problematic modality of attachment to the world. In such a pragmatist conception it is analyzed as a reflexive activity, corporeal, framed, collective, equipped, depending on places, moments and devices, which simultaneously produces the competencies of a music lover and a repertoire of objects. To be explained, it needs the sociologist to concentrate on gestures, objects, bodies, media, devices and relations engaged. Taste is a performance. Playing, listening, recording, making others listen..., all those activities amount to more than the actualization of a taste «already there». They are redefined during the action, with a result that is partly uncertain. Thus amateurs' attachments and ways of doing things both engage and form subjectivities, and have a history, irreducible to that of the works. Understood in this way, as reflexive work performed on one's own attachments, the amateur's taste is no longer considered an arbitrary election to be explained by hidden social causes. Rather, it is a collective technique, whose analysis helps to understand the way we make ourselves sensitized, to things, to ourselves, to situations and to moments, while simultaneously reflexively controlling how those feelings might be shared and discussed with others.

## PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Música, aficionados, gusto, vinculación, pragmatismo, reflexividad.

Music, amateur, taste, attachment, pragmatism, reflexive activity.

◆ Dr. Antoine Hennion es investigador del Centro de Sociología de la Innovación en París (Francia) ([antoine.hennion@mines-paristech.fr](mailto:antoine.hennion@mines-paristech.fr)).

### 1. Devolver su lugar al aficionado

Este texto presenta los desafíos y los primeros resultados de una investigación etnográfica en curso acerca de los aficionados a la música hoy en día. Dicho estudio se detiene especialmente en los problemas teóricos y metodológicos que supone una investigación de este tipo cuando no se concibe como la mera explicitación de determinismos externos, que remite el análisis a los orígenes sociales del aficionado o a las propiedades estéticas de las obras. Por contra, el objetivo radica en prestar una atención especial a los gestos, a los objetos, a los medios, a los dispositivos, a las relaciones incluidas en un juego o una escucha que no se limitan a la realización de un gusto «que ya estaba ahí», sino que se redefinen en el proceso de la acción para ofrecer un resultado en parte incierto. Lo que ha ocurrido gracias a los medios y a la invención del oyente a lo largo de la lenta «discomorfosis» (Hennion & al., 2000) de la música en el siglo XX, a la que se une a día de hoy la «internetización», es que la música escrita hace siglos y en múltiples lugares ha pasado a ser un repertorio que está disponible virtualmente aquí, ahora, para quien lo desee. Es necesario ubicar el análisis del aficionado y del gusto bajo el signo de esta doble transformación: la de la «música» que se transforma en repertorio y la del participante que pasa a ser comprador-oyente-descargador. De esta manera, las vinculaciones y los modos de hacer del aficionado pueden articular y formar subjetividades —y no solamente responder a etiquetas sociales—, y tener una historia irreductible a la de las obras. Por ello es necesario concebir una sociología más pragmática, más próxima a lo que hacen y piensan los actores, en lugar de la concepción crítica a la que nos tiene habituados la sociología de la cultura: pues el problema de las desigualdades culturales y del acceso desigual a las obras ha ocultado la producción misma de las obras como repertorio accesible.

Esto nos ha conducido, para hablar de los aficionados, a adoptar una definición amplia, que incluye el conjunto de las prácticas de la música. Ni que decir tiene que algunos se inclinarían por considerar esas prácticas como un consumo pasivo (asistir a un concierto o escuchar un disco) y, por esta razón, no serían dignas de figurar en un estudio sobre los aficionados. Pero existe una forma muy activa de escuchar la música, en el sentido del desarrollo apasionado de una competencia (acepción no menos tradicional de la palabra aficionado, pero más habitual si hablamos de puros, vino o café). Sin duda, también es prudente abandonar el uso de una palabra única, como la del «gusto» por ejemplo, con tantas connotaciones y cen-

trada en el consumo de un objeto precioso; amor, pasión, gusto, prácticas, hábitos... manías, hay un rico vocabulario que remite mejor a la variedad de configuraciones que puede tomar el vínculo hacia la música. No importa mucho determinarlo «a priori»; sobre todo no hay que medirlo sólo con el patrón del gusto por un objeto cuya apreciación pasa por un aprendizaje erudito. No se trata solamente de la elección de un formato social demasiado selectivo, sino de no hacer hipótesis prematuras acerca del sentido de estas prácticas, en las que el lugar y el estatus de la música en sí misma están muy lejos de poder determinarse. La música «se hace», nos «gusta eso», la escuchamos, tal género o aquel músico nos «gusta». Los verbos son más adecuados, ya que fuerzan menos una práctica colectiva «con» los objetos para entrar en una categoría sustancial orientada «hacia» un objeto.

Con respecto al método, esto quiere decir que el sociólogo no puede contentarse con observar el gusto desde el exterior, que es el modo en que él mismo considera que el aficionado observa la obra de arte: como un objeto que se puede contemplar y no como un efecto que puede o no surgir. El gusto, el placer o el efecto de las cosas no son variables exógenas ni atributos automáticos de los objetos<sup>1</sup>; son el resultado de una acción del que experimenta el gusto («degustador»), acción que se basa en técnicas, en entrenamientos corporales, en pruebas repetidas y que se realiza a lo largo del tiempo, a la vez porque sigue un desarrollo regulado y porque su éxito depende en gran medida de los momentos. El gusto constituye una práctica corporal, colectiva e instrumentada, regulada por métodos discutidos sin cesar, orientados en torno a la percepción apropiada de efectos inciertos. Es por ello que preferimos hablar de «vinculaciones»<sup>2</sup>. Esta palabra tan bella rompe la oposición que acentúa el dualismo de la palabra gusto, entre una serie de causas que vendrían del exterior y el «hic et nunc» de la situación y de la interacción. Por lo que se refiere a los aficionados, se hace menos hincapié en las etiquetas y más en los estados, menos en las autoproclamaciones y más en la actividad de las personas; en lo que respecta a los objetos que motivan el gusto, se deja abierto su derecho de réplica, su capacidad de co-producir «lo que pasa», lo que surge del contacto.

### 2. El gusto como actividad reflexiva

Entonces, otro modo de presentar este texto sería el siguiente: se pretende expresar con palabras el gusto musical en el acto, en la situación, con sus trucos y artimañas, lejos de todo espacio de justificación pública, prestando atención únicamente a su propio éxito.

Las prácticas de los aficionados estudiados hacen variar de forma contrastada los elementos de base del gusto que nuestro análisis ha establecido (Hennion, 2004): la relación con el objeto, el apoyo sobre un colectivo, el propio entrenamiento, finalmente la constitución de un dispositivo técnico (entendido en el sentido amplio de conjunto más o menos organizado de condiciones favorables para el desarrollo de la actividad o de la apreciación). El gusto no es ni la consecuencia –automática ni inducida– de los objetos que provocan el gusto por sí mismos, ni una pura disposición social proyectada sobre los objetos o el simple pretexto de un juego ritual y colectivo. Es un dispositivo reflexivo e instrumentado para poner a prueba nuestras sensaciones. No es un proceso mecánico, siempre es «intencionado», es un «accomplishment», como dirían los angloparlantes, que utilizan el latín mejor que nosotros...

El punto crucial es la forma en la que el gusto depende de los efectos y secuelas del objeto que motiva el gusto, de lo que hace y de lo que hace hacer. La evidencia no es una paradoja más que para los sociólogos, que consideran todo dentro de la relación del gusto, salvo la presencia y los efectos del producto que motiva el gusto; por lo tanto, el objeto no «contiene» sus efectos, sino que se descubre precisamente a partir de la indeterminación, de la variación, de la profundización en los efectos que tiene el producto, efectos que no se deben más que al producto, pero también a sus momentos, a su desarrollo y a sus circunstancias. Es la idea de la mediación (Hennion, 2007): los medios mismos que nos damos para captar el objeto (el disco, el canto, el baile o la práctica colectiva) forman parte de los efectos que éste puede producir.

Nuestra investigación, en consecuencia, se centra en el análisis del gusto como actividad colectiva, instrumentada y reflexiva, con la idea subyacente de que la sociología tiene todavía mucho trabajo que hacer, antes que nada sobre ella misma; acerca de sus supuestos teóricos y, quizá, fundamentalmente sobre sus métodos de investigación y el tipo de relación que mantiene con lo que observa, y si quiere estar en condiciones de dar cuenta de las vinculaciones. Si nos involucramos, en el tiempo y con su cuerpo, en el comercio con el objeto en cuestión, es esta relación la que se impone,

también para el analista. La escucha supone un desafío para la sociología. ¿Qué podemos decir de la música sin involucrar nuestro propio amor por ella y, en primera instancia, sin escucharse a uno mismo? Por ello, la palabra «escucha» es perfecta porque evita la dualidad de la relación con el objeto (si se conoce o no, si se ama o no, «dejarse engañar» creyendo en ello o mostrar la creencia en el objeto), para reunir una amplia gama de aspectos variados de la actividad musical: la atención de un «yo», la presencia de otros o la referencia a ellos, los instrumentos de la producción sonora, la reacción corporal y el desarrollo reflexivo de una sensibilidad.

### 2.1. «Sigues siendo lo que siempre has sido...»

Pero sería egocéntrica si reducimos el problema a los interrogantes que el sociólogo se plantea con respecto a lo que observa. La sociología tiene por sí misma efectos sobre los gustos, sobre los aficionados. Cuando le preguntamos a alguien sobre lo que le gus-

**La escucha no es sólo el instante, es también la historia. Su reflexividad es también su capacidad de construirse a sí misma como el marco de su propia actividad. Ya no, esta vez, en el presente de un contacto con los sonidos que pasan, pero en la duración improbable de una lenta invención, la de un arte y una técnica de escuchar por escuchar.**

ta, se excusa: su familia era de clase alta, su hermana toca el violín, por supuesto que no todo el mundo cuenta con los medios para comprar los mejores vinos de Burdeos... Hemos llegado al extremo último, paradójico, de la crítica, cuando ésta se convierte en la «doxa» y no en la paradoja y hace desaparecer la realidad misma de lo que critica con respecto a los actores que quiere analizar. Esta vulgarización de sus tesis determinan hoy día el recibimiento que se le hace al sociólogo: el aficionado se siente culpable u objeto de sospechas, muestra vergüenza de lo que le gusta, descifra y anticipa el sentido de lo que dice, se acusa de una práctica demasiado elitista, da por hecho el carácter ritual de sus salidas rockeras, de sus degustaciones de vino entre amigos o de su amor por la ópera. Y lo que es peor, no habla de los objetos, de los gestos, de los sentimientos que experimenta ni de sus incertidumbres. En lugar de eso, se sitúa a sí mismo en los casos



que él supone que se le asignan y no tiene más que una preocupación: no parecer que ignora que su gusto depende de la sociología. Lejos de revelar el carácter social oculto de gustos que los aficionados considerarían como personales, irreductibles o absolutos, la sociología es, a partir de ahora, para algunos aficionados, el primer repertorio disponible para hablar de ello, y no ofrecen ninguna resistencia, sino al contrario, ante el hecho de presentar (entre otros registros, es cierto, según las circunstancias y sus interlocutores) sus objetos de vinculación como signos arbitrarios, determinados por el origen social, que consideran relativos, históricos y pretextos para rituales diversos.

Curiosa paradoja: le toca entonces al sociólogo «de-sociologizar» al aficionado para que vuelva a ha-

mos de objetivación, de análisis, de guías y de referencias. Dicho de otro modo, no es un debate tan interno a la sociología que escape a la actividad reflexiva de los aficionados.

La sociologización de los actores en sí mismos funciona también en el otro sentido, como recurso pragmático para trabajar los gustos. Un ejemplo me llegó por casualidad, con independencia de las investigaciones. En una discusión entre rockeros —que no había provocado yo, el sociólogo—, escuché una tarde a uno que le decía al otro: «Sólo te gusta lo que siempre has sido». Yo no le había prestado atención, pero parece ser que este comentario había hecho mella en mí. Lo recordé mucho más tarde, a tenor de discusiones sobre este tema. ¿Qué puede haber, en efecto, más reflexivo que esta... reflexión?

Por una parte, esta reflexión moviliza una sociología de determinismos sociales: tus gustos son tu pasado sedimentado (familiar, escolar, social...), es lo que forma tu identidad. Una vez liberados de la tentación de afirmar que lo social es una dimensión oculta que lo determina todo, el hecho de que sean cuales sean las microafirmaciones de la gente acerca del gusto, existen identificaciones sociales inmediatas, forma parte del amplio «common knowledge» de los actores. Pero esta cuestión identitaria cambia completamente la si-

**Es necesario ubicar el análisis del aficionado y del gusto bajo el sino de esta doble transformación: la de la «música» que se transforma en repertorio y la del participante que pasa a ser comprador-oyente-descargador. De esta manera, las vinculaciones y los modos de hacer del aficionado pueden articular y formar subjetividades —y no solamente responder a etiquetas sociales—, y tener una historia irreductible a la de las obras. Por ello es necesario concebir una sociología más pragmática, más próxima a lo que hacen y piensan los actores.**

blar no de sus determinismos, sino de sus modos de hacer, menos de lo que ama —y menos todavía de los anuncios que él no ignora acerca de lo que sus elecciones tienen de determinadas— que de sus formas de escuchar, de beber, de jugar, y de su placer, de quién le ofrece las cosas, de las formas que adquieren sus prácticas, de las técnicas sorprendentes que desarrolla como aficionado para reunir las condiciones de su felicidad, sin garantía de que la vaya a lograr. Lejos de ser un agente manipulado por fuerzas que él ignora, el aficionado es un virtuoso de la experimentación estética, social, técnica, corporal y mental. No es el último en discutir los efectos de creencia y de tomar distancia: el aficionado también se pregunta si una proximidad excesiva a su objeto puede cegarlo. Persiguiendo un curioso desafío, la verdad sobre sus gustos, el aficionado dosifica según los momentos la participación y la retirada, la inmersión entusiasta y el recurso a mecanis-

tuación: se le puede asignar un nombre, en principio, pero ahí no queda todo, ya que se puede trabajar en ella (o no), considerándola como un apoyo o simplemente como una señal, ya sea reforzada o pasada de moda. En resumen, forma parte del gusto en sí, lo mismo que su disponibilidad para entrar en un debate con los más cercanos: si el rockero en cuestión hace esta reflexión a su compañero, es que él piensa también que los gustos se negocian en el intercambio con los demás. Esto ya es bastante, para los actores se supone que basta con «creer» en el objeto de su gusto y mostrarse ciegos ante sus determinaciones sociales. Los aficionados no luchan contra los determinismos. Entre todos los determinismos posibles, ellos eligen uno. En este ejemplo, la historia del gusto como definición de uno mismo, considerada por los demás como un tipo de repetición demasiado estereotipada; el reproche de un retorno perpetuo de su compañero al

rock de los años 70 es la constatación de que siguen volviendo constantemente a este tipo de rock, con la esperanza incierta de que puede que esto lo haga revivir... En resumen, tenemos la obligación de realizar una reparación bastante curiosa. Consiste en devolverle al aficionado sus competencias de sociólogo y al sociólogo, su derecho y su deber de ser también aficionado. Pero el esfuerzo merece la pena. El propio interlocutor que desconfiaba, se «posicionaba» al hablar de sus gustos, se convierte en alguien increíblemente ingenioso al describir lo que hace, refiriéndose menos a lo que le gusta y centrándose más en cómo le gusta, con quién, cómo lo hace, lo que le «motiva» más o menos según los momentos o en unas circunstancias dadas.

## 2.2. Philippe: la discoteca como harem imaginario

Uno de los primeros aficionados a los que pregunté al principio de la investigación, me proporcionó una caricatura de una buena entrevista para un alumno de postgrado. El origen de su familia, su hermana que tocaba el violón, su tío que lo llevaba de pequeño a los conciertos, la primera vez que fue a la ópera (una experiencia inolvidable), su trabajo actual (médico), sus gustos (a saber, la gran ópera y la música de cámara).

Por casualidad, como es un amigo de amigos comunes, tuve la ocasión no sólo de repetir la conversación, sino de mantener un tipo distinto de encuentro con él, dos años más tarde después de una comida con algunos amigos en su casa. Me llevó, después de la sobremesa, al salón de música que se ha fabricado, al cual tienen acceso prohibido su mujer, los niños y el perro. Allí, en situación, delante de los objetos y en los lugares de su pasión, se mostró como un hombre distinto a otro aficionado. Tampoco para demostrar a un sociólogo que un entrevistado no es más tonto que él ni que puede rechazar amablemente la serie de determinismos de su propio gusto. Ni para comenzar a recitar la lista monótona de sus clásicos favoritos, anticipándose a mis respuestas, según el ritual de los aficionados cuando están tomando contacto entre ellos. Sino para mostrar lo que hacía, sus gestos, sus manías, sus «cosas», su instalación. Y la manera de vivir sus momentos de placer, la elección de sus innumerables discos, las formas que tenía de conseguirlos, hasta sus pequeñas listas de críticas tachadas (jamás sacadas de las revistas) o su forma de caracterizar sus estados de ánimo y de traducir su cansancio en términos de repertorio posible.

Me mostró las dos paredes cubiertas de estanterías de su discoteca, repletas de discos, CD y casetes. En-

tonces, riéndose, me explicó su forma de clasificar los objetos: «como todo el mundo», comenzó por la combinación de criterios cronológicos y alfabéticos, lo que hace que las estanterías de los hogares parezcan una mini Fnac a domicilio. Él es médico, está desbordado de trabajo y compra mucho. Había dejado estantes vacíos a la derecha, en la parte baja del mueble para amontonar las últimas adquisiciones en espera de «clasificarlas». Pero también para escucharlas como prioritarias, como novedades. Y es así que tuvo la idea de transformar en criterio de ordenación esta «falta de clasificación». Desde ese momento, coloca en la parte inferior derecha las grabaciones que acaba de escuchar y deja poco a poco que aumente la pila de discos en el interior de su biblioteca, en función del nivel de predilección más o menos reciente del que sean merecedores. Comenzó en un principio por los estuches de ópera, su género favorito, y este sistema le gustó hasta tal punto que lo generalizó. Su discoteca se transforma poco a poco en una fotografía en la que sus gustos se apilan por estratos. El espacio físico de la biblioteca de discos se ha convertido en un rastro de la historia personal del aficionado. La utiliza como tal, sabiendo que tiene que ir a la derecha para escuchar las cosas nuevas o familiares que quiere repetir y que en la parte alta de la izquierda encontrará las cosas más raras u olvidadas después de mucho tiempo. Él mismo me hace notar que ha encontrado «una» forma de clasificar absolutamente personal: ¿quién, aparte de él (y a veces con trabajo...) puede saber de otra manera dónde está un disco concreto? Pero lo principal, es que el aficionado se ha impuesto al musicólogo. Su gusto es lo que determina la clasificación, no la historia de la música. Entre la conversación sobre un recuerdo divertido de lo que pasó, la satisfacción de equivocarse, de evaluar sus falsas impresiones acerca de la última vez que escuchó un disco, el placer de obligarse a salir de las propias rutinas gracias a su ingenio o cuando se debe agachar para coger el disco que está al lado, es fácil ver en su expresión de júbilo que no ha perdido el tiempo con su invento.

La escucha no es sólo el instante, es también la historia. Su reflexividad es también su capacidad de construirse a sí misma como el marco de su propia actividad. Ya no, esta vez, en el presente de un contacto con los sonidos que pasan, pero en la duración improbable de una lenta invención, la de un arte y una técnica de escuchar por escuchar. Producción de espacios y de duración propios, de escenas y de dispositivos «dedicados», constitución progresiva y evolutiva de un repertorio, entrenamiento de los cuerpos y de los espíritus, formación de un medio de profesionales, de

una oficio de crítica y de un círculo de aficionados, es la otra vertiente de su reflexividad: la música como delegación del poder de emocionarnos con un conjunto de obras, convertido en el objetivo de una escucha privilegiada.

Este aspecto histórico de la escucha musical es muy engorroso por su falsa evidencia. El hecho mismo de escuchar la música es una posición extraña, en la que cuesta percibir el carácter paradójico una vez que la ocupamos y se convierte en algo natural<sup>3</sup>. Colocar delante un objeto identificado, que «debe» ser escuchado —en consecuencia, para este objetivo hemos equipado la percepción con técnicas, palabras y con todas las prótesis necesarias— y que es capaz de responder a esta expectativa, es a la vez lo que es más fundamental, el gesto que hace la música tal como la percibimos y lo que es la parte menos visible de nuestras operaciones musicales. Por lo menos, cuando estamos alrededor de las músicas cultas: basta con alejarse de sus círculos estrechos y derivar hacia las músicas llamadas «actuales» o hacia las «étnicas» y «populares», para volver a encontrar la multiplicidad heterogénea de relaciones mezcladas, de eventos; en el sentido de los productores de espectáculos, de los que cuesta trabajo diferenciar entre el placer de un colectivo, las sensaciones de los cuerpos, los formatos de un momento organizado y los elementos musicales de una actuación<sup>4</sup>.

### 2.3. Benoît: ¿dónde me debo colocar para oír música?

«Yo me formé en la música mediante el canto coral. Es una banalidad para muchos de los jóvenes que pasan por ello, pero yo lo digo en un sentido muy técnico, si quieres, yo no sé si es mi secreto, pero es allí donde aprendí a escuchar música, siguiendo expresamente una voz del medio. Y ahora hago eso siempre, ¡yo escucho la música desde el medio! Me explico, yo nunca había estudiado solfeo, estaba perdido... tanto que simplemente seguía a los otros tenores, con un poco de retraso, al estar eclipsado por la voz principal, el soprano, yo no comprendía nada. Y después, un buen día, no sé, por divertirme o porque sonaba bien, seguí la voz de los contraltos, cantando con la mía, que es de tenor, y me quedé pasmado. Ahora lo escuchaba todo, como en un espacio con muchas dimensiones, la mitad fuera de mí, la mitad en mí, ¡como en estéreo!

Después perfeccioné la cosa, me aprendía esas voces intermedias y las buscaba después en los discos. Me suponía una alegría intensa. Ahora lo hago menos a menudo, pero recuerdo haberme quedado absolutamente maravillado con aquellos discos, con aquella

forma de pasar fragmentos como ese, que habíamos cantado «partiendo» de una voz, la mía o mejor la de otro, pero una voz del medio, o la del contrabajo a veces, pero no escucho tan bien a los contrabajos. Me acuerdo de los grandes coros de Haendel, de un motete de Bach, pero también de obras menos conocidas y de todas las polifonías del Renacimiento, claro. Sí, es todo esto lo que me hace amar la música. Y también itolerar la coral».

Antes de recurrir al disco, Benoît se ha servido del medio que tenía a su disposición, la gran coral de su escuela católica de provincia, para fabricarse un «vínculo» hacia la música<sup>5</sup>. Todo está ya dentro de ese «secreto suyo»: el hecho de servirse de los demás, la adaptación de su oído y el entrenamiento musical que ello le ha proporcionado, el regreso del objeto en sí, en efecto más predispuesto a dejarse domesticar y a mostrar sus riquezas a Benoît, en lugar de una escucha global, sin diferenciación, «eclipsada» por el soprano, como él dice muy correctamente. Y después está la alegría autogratificante de este descubrimiento, y el acceso al mundo «normal» de la música clásica, el de los conciertos, discos y la radio, que estaba hasta entonces fuera del alcance de Benoît, a pesar de que él mismo cantaba.

### 2.4. Ahmed y el tren de alta velocidad: la música en movimiento

«Me compré un reproductor de CD de bastante buena calidad y un estuche para 24 CD, y durante los tres años que estuve haciendo el trayecto París-Lyon y Lyon-París dos veces a la semana, cuando acepté de una vez por todas que no llegaría a trabajar en tren de alta velocidad después de las clases, comencé a escuchar música sistemáticamente. En un principio eran cosas que conocía, músicaailable, brasileña, árabe-andaluza, popurrís, y luego cada vez más y más cosas que desconocía. Le pedía a Annie cada vez más música clásica y ahora para mí este tipo de música está definitivamente vinculada al tren de alta velocidad. Seguía el paisaje asociándolo a la música. Es lo que pasa, el hecho de no oír nada a mi alrededor, más que ver pasar el paisaje escuchando desfilan la banda. Leía los ritmos en los valles, los cambios de luz... Digo esto de manera poética, pero es más simple que eso, de verdad. Yo soy arquitecto también, quizá por eso encontré finalmente la forma para «leer» la música en un espacio y comprenderla. Es eso, me fabriqué mi propia pantalla.

Ahora ya no voy a Lyon. Cuando vuelvo a viajar en tren no pienso en eso siempre, de todas formas ya no es lo mismo, hace falta el aspecto de la regularidad, creo... En cuanto a la música, esto ha provocado algo

extraño, y es que ahora conozco muchos tipos de músicas, sobre todo cuando retomo los discos de Annie, pero no sé lo que escucho porque no he guardado las carátulas y, de verdad, que no tengo ni idea de nada. Incluso la que a ella le parece evidente, barroca o antigua, música de cámara u ópera, no sé distinguirlas. Las conozco de memoria, pero no sé si es Mozart o algo moderno».

Una aproximación menos ortodoxa todavía abrió a Ahmed todo un espacio de músicas que hasta ese momento ignoraba por completo, y que en el plano verbal, por una suerte de fidelidad irónica con su pasado —es a la vez hijo de inmigrantes argelinos y un profesional reconocido, como indica en el pasaje de la entrevista—, continuará dejándolas deliberadamente en un anonimato original, lo que contrasta con la precisión de sus recuerdos de viajero. Se trata de una forma de familiarizarse con un patrimonio manteniéndolo a la vez a distancia —en suma, rechaza la bautismo, el ritual de iniciación y adscripción—, hay probablemente una parte de desafío, difícil de medir con precisión, en especial con respecto al sociólogo, vinculada a su doble identidad social, a la que él puede suponer (la reflexividad de nuevo...) que su interlocutor está especialmente atento.

Ahmed se ha inventado una especie de linterna mágica musical. La expresión tan personal con la que nos revela su experiencia, la dependencia asumida de los gustos de su compañera, en quien delega por completo la tarea de proporcionarle música, y el aspecto inusual de una vinculación con la música clásica obtenido a través de este medio, todo esto no hace más que destacar mejor el modo de funcionamiento como pantalla «interna», como él bien dice, que se ve favorecido por la escucha con el reproductor de CD, bajo formatos sin duda variados.

## 2.5. Dora: el diván de la escucha

«A menudo escucho música estirada, me hace mucho bien, ahora tengo una buena cadena, lo que no había tenido nunca y que siempre había menospreciado. Cosas como «la música no es en HiFi», etc., en realidad es una tontería, el sonido en sí mismo aporta muchísimo, pero no justamente a la relación intelectual con la música, la parte de obra, al contrario, aporta a la parte física, corporal, es súper-físico, el sonido, hace

vibrar, se entra en la resonancia, se escucha la música de otra manera al dejarse llevar por el sonido. Desconecto de todo en general, lo hago cuando mi marido no está, por ejemplo, cuando vuelvo tarde y estoy agotada. Tengo un cacharro con muchos CD, voy a mis montones de CD y elijo uno por impulso, quito uno, pongo otro (ahora compro más que antes, un poco al azar, bueno, no al azar, pero sí compro muchas cosas distintas, me gusta un poco de todo) y cuando he puesto los seis discos, me tumbo con el mando a distancia y escucho, salto de pista cuando quiero cambiar o busco un ambiente que me gusta, es la felicidad absoluta... A veces, con la relajación, me quedo profundamente dormida, pero por lo general no, escucho intensamente, mucho mejor que en un concierto, es esto lo que logra un buen sonido si lo comparamos con un aparato normal que sólo te ofrece la música, la parte que pasa, desde un punto de vista musical, la

**El gusto no es ni la consecuencia —automática ni inducida— de los objetos que provocan el gusto por sí mismos, ni una pura disposición social proyectada sobre los objetos o el simple pretexto de un juego ritual y colectivo. Es un dispositivo reflexivo e instrumentado para poner a prueba nuestras sensaciones. No es un proceso mecánico, siempre es «intencionado».**

obra... no sé bien cómo explicarlo, es un sonido monótono, pasa delante de ti... mientras que en mi diván, todo se desarrolla en ti, tú estás dentro. Es increíble cómo te envuelve.

A mí esto me emociona. Yo soy muy sensible, emotiva, nerviosa. Esto es casi una droga o, mejor dicho, una terapia... no sé. También me gusta mucho ir a conciertos, pero no tiene nada que ver una cosa con la otra. Es por ver a los músicos, los cantantes sobre todo. Me identifico con ellos, los veo hacer música. También está bien, pero no es por la escucha: es el concierto, estamos con ellos. Mientras que mi forma de escuchar es al contrario, es estar totalmente sola con la música».

Aquí está, expresado de forma notablemente analítica (para una aficionada que, por otro lado, enarbola constantemente la bandera del anti-intelectualismo en la música, en especial delante de un sociólogo, para insistir, con una sonrisa en la cara, en la intimidad y la

sensualidad de su relación con la música), un modo auténtico de utilizar la escucha en HiFi, algo totalmente distinto de una escucha en directo. Es tanto más interesante cuanto que, sin preguntarse por su relación, a Dora «también» le gustan los conciertos y que no hay en su descripción ningún alegato más general en defensa de la música «en lata» con respecto a la música «en vivo»: no, justo el relato de una forma de «desmultiplicar» las disposiciones del cuerpo y del espíritu, las más favorables a los efectos, en principio sensoriales, pero también psicológicos e imaginarios y, por qué no, musicales, de obras que están «a la mano», lo que es en efecto un elemento clave de la «discomorfosis» de la música. Selección aleatoria o programada, escucha aleatoria o con una intencionalidad, modulación del volumen, repetición según se desee, vueltas atrás, clasificaciones y reagrupaciones, inserción en las actividades más inesperadas<sup>6</sup>: estrechamente vinculada al equipo discográfico y a sus desarrollos numéricos, existe una auténtica «función-escucha», que se manifiesta bajo múltiples modalidades. De la disponibilidad de un repertorio a la importancia de la postura física y de la «cadena» que va desde el cuerpo al sonido que la invade, Dora considera con toda seriedad la escucha como un estado que se debe instalar en su lugar y en su tiempo y, después, hay que «dejarse llevar». Todos los factores de esta inversión en la relación entre el disco como grabación y el disco como «productor» de música se ponen en escena y se aprovechan meticulosamente.

¿Cómo sentir mejor que el disco, al ofrecer algo para «escuchar», ha creado una música nueva? Hasta ese momento, como ella dice espontáneamente acerca del concierto, la música era algo por «hacer» (incluidos los espectadores), y habitualmente se hacía junto con otras personas. Esta primera oposición entre un la música como objeto y la música como relación se ve incrementada de forma muy intensa por otro contraste (en la estela de la revolución discográfica y numérica) entre la soledad buscada de sus sesiones de escucha y el carácter social de la actuación pública.

### 3. Conclusión: el objeto de la música...

Salir de una concepción objetivista del gusto, como si no fuera más que la consecuencia de las propiedades físicas de los objetos que motivan el gusto, no implica sustituirla por un análisis social, ritual e interaccionista en el que la creencia en el objeto reemplace el papel de causa primera que antes tenía el objeto en sí. Los análisis anteriores pretenden demostrar lo contrario: la presencia problemática del objeto en el gusto. Es, en definitiva, el lugar acordado o no para los retornos de la música, para la «respuesta» de los objetos, lo

que marca la diferencia. Por el hecho de estar «construido socialmente», el objeto no deja de existir: es al contrario, por ello está más presente. No se puede continuar alternando indefinidamente entre las interpretaciones lineales-naturales (el gusto surge de las cosas en sí mismas) y las interpretaciones circulares-culturales (los objetos son lo que nosotros hacemos de ellos). Es necesario desechar este «juego de suma cero» entre los objetos y lo social para mostrar cómo el gusto viene a las cosas gracias a sus aficionados. En esto nos adherimos plenamente a los supuestos de la pragmática. Es ella la que nos saca de un mundo dual –de un lado las cosas autónomas, pero inertes, y de otro, los signos sociales puros– para introducirnos en un mundo de mediaciones y de efectos en el que se producen de forma conjunta el uno por el otro, el cuerpo que experimenta el gusto y el gusto del objeto, el colectivo que ama y el repertorio de objetos amados<sup>7</sup>. Las vinculaciones son todo esto, el cuerpo y los colectivos, las cosas y los dispositivos, todos ellos son mediadores. Son a la vez determinantes y determinados: determinan las imposiciones y renuevan el curso de las cosas.

Esta «co-producción», la «co-formación» de un objeto y la de aquellos que la hacen posible, reivindican una sociología del gusto más equilibrada, en la que los aficionados tienen tanto que aprender de la sociología como a la inversa<sup>8</sup>. El objetivo mismo de nuestra investigación –los aficionados y, más en concreto, los «grandes aficionados»– contenía una parte de polémica con respecto a la sociología de la cultura. Sus estrategias de investigación han conducido a un auténtico rechazo, el del gusto como experiencia individual y colectiva, actividad deliberada que requiere una gran implicación y que multiplica la invención de dispositivos y de técnicas corporales y sociales. El desarrollo altamente productivo de una vinculación por un objeto, elaborada y compartida, se interpretaba paradójicamente como su exacto contrario, como un juego gratuito y determinado por etiquetas sociales en el que las cualidades y cualificaciones del objeto de apreciación no intervenían más que de manera secundaria o ilusoria, mientras que no se concedía ningún interés a los marcos en los que se ejerce el gusto o esta pasión, a los dispositivos, a los tiempos ni a los lugares que inventan los aficionados para desarrollar la apreciación colectiva e instrumentada de su objeto común.

Para concluir, en el gusto, no como variables independientes que se acumulan para garantizar un resultado, sino como mediaciones inciertas que se apoyan las unas sobre las otras para hacer surgir los estados, hacer responder a los objetos, transformar los seres, hacer «coherentes» los momentos que importan. Podemos so-

ñar: ¿y si la sociología dejara de pelearse indefinidamente con el imperio imaginario que los objetos tienen supuestamente sobre nosotros? ¿Y si, al contrario, escuchando a los aficionados, la sociología reconociera por fin este imperio, mejor dicho, el arte de una relación más intensa y reflexiva que, a través del gusto, los humanos establecen poco a poco con los objetos, con los demás, con su cuerpo y con ellos mismos?

## Notas

<sup>1</sup> El gran interés de las investigaciones del DEP acerca de los aficionados (Donnat, 1996) es romper con este modelo para interesarse por prácticas efectivas, como los historiadores hicieron, por ejemplo, con el coleccionismo (Pomian, 1987) o la lectura (Chartier, 1987; 1992).

<sup>2</sup> Sobre la noción de vinculación, consúltese Callon (1999), Gomart y Hennion (1999) y Latour (1996; 2000).

<sup>3</sup> El historiador social Weber (1997) se planteaba directamente la pregunta, a propósito del concierto, preguntándose simplemente si se escuchaba la música en el siglo XVIII. Hay anacronismo al utilizar las mismas palabras (escucha, música, obra) para describir las situaciones tan históricamente opuestas como la música de corte, el concierto moderno y el disco. Como indica Szendy (2001), el oído tiene una historia.

<sup>4</sup> En este punto nos podemos preguntar, llevando quizá el razonamiento al límite, si hoy día la tecnología y los todopoderosos equipos de sonido no son medios que «impiden» la escucha, o al menos esta escucha intencionada, para hacer pasar la música al lado de las técnicas sociales de la emoción y de la fusión colectiva arrancándola de la atención selectiva inventada por los dispositivos clásicos.

<sup>5</sup> (Bessy & Chateauraynaud, 1995). ¿Hay que indicar que el entrevistado no se involucra en una descripción de este tipo más que si considera que tiene un sentido para su interlocutor? Éste debe encontrar los medios adecuados para destacar a la vez su interés por la práctica en cuestión y un mínimo de conocimiento sobre el mundo de las corales.

<sup>6</sup> Del aerobio a los recuerdos que se marcharon, véanse los distintos ejemplos proporcionados por DeNora (2000). Sobre la creación de esta cultura discográfica de la música (Maisonneuve, 2001).

<sup>7</sup> La sociología del gusto debe aquí mucho a los trabajos dirigidos sobre las ciencias y las técnicas al CSI y a la Teoría del actor-red (ANT, «Actor-Network» Theory), por ejemplo Callon (1986), Latour (1991) y Law & Hassard (1999).

<sup>8</sup> Así concluí un recorrido crítico por la sociología del arte y de la cultura (Hennion, 2007), invitándola a abandonar su sumisión a lo que yo he llamado «teoría de la creencia generalizada» (Bourdieu, 1979) que ha radicalizado una formulación crítica en sociología de la cultura, pero mediante la noción de «convención», es el mismo modelo de la creencia que predomina en la sociología del arte de

Becker (1988), aunque sea un poco más «liberal» y próxima a los actores.

## Referencias

- BECKER, H.S. (1988). *Les mondes de l'art*. París: Flammarion.
- BESSY, C. & CHATEAURAYNAUD, F. (1995). *Experts et faussaires*. París: Métailié.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. París: Minuit.
- CALLON, M. (1986). Some Elements for a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St-Brieuc Bay, en Law J. (Ed.). *Power, Action and Belief: a New Sociology of Knowledge?* Londres (UK): Routledge y Kegan Paul; 196-229.
- CHARTIER, R. (1987). *Lecture et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*. París: Seuil.
- CHARTIER, R. (1992). *L'ordre des livres: lecteurs, auteurs, bibliothèques en Europe entre le XIVe et le XVIIe siècle*. Aix-en-Provence: Alinea.
- DENORA, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- DONNAT, O. (1996). *Les amateurs. Enquête sur les activités artistiques des Français*. París: DEP/Ministère de la Culture-DAG.
- GOMART, É. & HENNION, A. (1999). A Sociology of Attachment: Music Lovers, Drug Addicts, en Law J. & HASSARD, J. (Ed.). *Actor Network Theory and After*. Oxford/Malden MA: Blackwell; 220-247.
- HENNION, A. (2007). *La passion musicale. Une sociologie de la médiation*. París: Métailié.
- HENNION, A. (2004). Pragmatics of taste, en JACOBS, M. Y HANRAHAN, N. (Ed.). *The Blackwell Companion to the Sociology of Culture*. Oxford UK/Malden MA: Blackwell; 131-144.
- HENNION, A.; MAISONNEUVE, S. & GOMART, É. (2000). *Figures de l'amateur. Formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*. París: La Documentation Française.
- LATOUR, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*. París: La Découverte.
- LATOUR, B. (1996). *Petite réflexion sur le culte moderne des dieux faitiches*. París: Les empêcheurs de tourner en rond.
- LATOUR, B. (2000). Factures/fractures. De la notion de réseau à celle d'attachement, en MICOUD A. Y PERONI, M. (Ed.). *Ce qui nous relie*. La Tour d'Aigues: Éds de l'Aube; 189-208.
- LAW J. & HASSARD, J. (Ed.) (1999). *Actor Network Theory and After*. Oxford/Malden MA: Blackwell.
- MAISONNEUVE, S. (2001). De la «machine parlante» à l'auditeur: le disque et la naissance d'une nouvelle culture musicale dans les années 1920-1930, en *Terrain*, 37; 11-28.
- POMIAN, K. (1987). *Collectionneurs, amateurs et curieux: Paris-Venise, XVIe-XVIIIe siècles*. París: Gallimard.
- SZENDY, P. (2001). *Écoute. Une histoire de nos oreilles*. París: Minuit.
- WEBER, W. (1997). Did People Listen in the 18<sup>th</sup> Century?, en *Early Music*, nov.; 678-691.



● Miguel de Aguilera, Joan-Elies Adell y Eddy Borges  
Málaga y Barcelona (España)

Solicitado: 10-07-08 / Recibido: 30-09-09

Aceptado: 28-10-09 / Publicado: 01-03-10

DOI:10.3916/C34-2010-02-03

# Apropiaciones imaginativas de la música en los nuevos escenarios comunicativos

Imaginative Appropriations of Music in the New Communicative Scenarios

## RESUMEN

Compartir música es un mecanismo tradicional de la sociabilidad cultural, cuya observación resulta útil para entender los mecanismos de negociación del sentido y de la identidad. En el nuevo escenario digital, el acto de compartir u ofrecer música muestra, además del evidente propósito de hacer partícipes a los otros de algo placentero y de entrar en relación, también el deseo de difundir el gusto personal y una voluntad de comunicación de la propia identidad. Así, hoy como ayer, comunicar mediante la música y compartirla –y opinar sobre la música que se comparte– son formas de auto-representación y expresión de la propia identidad, ofreciendo a los otros una especie de «personalidad musical»; que es otra manera de estar en el mundo, propia de nuestra época y relacionada con un modo de usar con fines personales los productos de las industrias culturales. Aunque ese uso no se limite a la expresión de aspectos identitarios: pues nos servimos de los productos de la cultura de masas de varias maneras y con diversos fines en nuestras vidas cotidianas. En este trabajo se analizan otras formas de compartir la música, que representan modos consentidos y no consentidos de apropiación de la música. Que se completa tomando en consideración algunas de las razones que ayudan a entender cierta labor cultural que desarrollamos mediante la música y con otros elementos culturales.

## ABSTRACT

Sharing music is a traditional mechanism of cultural sociability, the observation of which is useful in order to understand the negotiation procedures of sense and identity. In the new digital scene, the act of sharing and offering music shows –along with the obvious purpose of establishing relationships with others as well as making them participate in something pleasant– a desire to spread one's own personal taste and a will to communicate our one's identity. Thus, now and then, communicating by means of music and sharing it –as well as giving an opinion on it– are ways of both self-representation and expression of one's identity, offering others some sort of «musical personality»: another way of being in the world, typical of our era and related to a way of using the products of cultural industry with a personal purpose. This use, however, is not restricted to just expressing identity aspects: we use mass culture products in several ways with different purposes in our everyday life. According to some of these other uses, we will expand the field of the main subject of this article: other ways of sharing music that represent both permitted and non-permitted appropriations of music. We will accomplish this by considering some of the reasons that help getting a better understanding of the cultural task carried out by music (and other cultural products).

## PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Redes sociales, prácticas culturales, música digital, apropiaciones imaginativas, construcción de identidad, escenarios comunicativos. Social networks, cultural practices, digital music, imaginative appropriation, identity building, communicative scenarios.

◆ Dr. Miguel de Aguilera es catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad en la Universidad de Málaga (España) (deaguilera@uma.es).

◆ Dr. Joan-Elies Adell es profesor titular en la Universitat Oberta de Catalunya (jadellp@uoc.edu).

◆ Eddy Borges-Rey es profesor de la Universidad de Málaga (eborgesrey@uma.es).



## 1. Introducción. La música en los nuevos escenarios de comunicación

Un usuario de la red social Facebook acaba de subir, en su perfil personal, el videoclip de una canción de uno de sus grupos favoritos en su juventud que ha encontrado, medio por casualidad, en YouTube. Pongamos por caso —no es más que un simple ejemplo— que se trate de la canción «Interferencias», cara B de uno de los primeros singles de la banda madrileña Radio Futura, publicado a principios de la década de los 80, en una versión en directo que el usuario nunca antes había escuchado, ya que se trata de una grabación amateur realizada por un fan de la banda, y que recientemente ha incorporado al principal sitio web de alojamiento de vídeos, YouTube. Por azar, como decíamos, este usuario se topa con dicha canción y, encantado por haber descubierto esta versión desconocida de uno de sus temas preferidos, siente el deseo de compartir el hallazgo con buena parte de sus amistades «virtuales» —con las que mantiene una afinidad apoyada en muchos elementos y circunstancias, que incluyen unos gustos musicales, cuando menos, parecidos a los suyos.

Como es bien sabido, el tejido de amistades y relaciones personales que conforman una red social en Internet es bastante diverso y complejo. No se circunscribe, únicamente, a aquellas personas a las que se le podría otorgar la significación que, de la palabra «amistad», nos ofrece el diccionario, esto es, el «afecto personal, puro y desinteresado, compartido con otra persona, que nace y se fortalece con el trato», sino que va más allá, ya que se trata de un tipo de relación personal distinto en algunos aspectos, en la que los nodos (los individuos) y las aristas (las relaciones) que conforman esta estructura social en red on-line no se sustentan únicamente con el «círculo de amigos», en el sentido antes referido, sino que se amplían con otro tipo de relaciones, más o menos íntimas o afectuosas, con grados y formas variables de trato, basadas en ocasiones en el ámbito profesional y otras veces en la afinidad por las aficiones compartidas; en la que no todas las amistades clasificadas como tales son, en realidad, fruto de una relación personal previa, ni siquiera han incluido en todo caso el trato cara a cara, sino que se pueden iniciar, e incluso fortalecer, a través del uso del software de las redes sociales en Internet.

Al poco de subir la canción, siguiendo con la anécdota inicial, el usuario empieza a recibir en su muro respuestas, de índole y signo variado, comentándola. De modo que, en apenas unos minutos y de forma muy improvisada, se produce un acto comunicativo colectivo, en el que la música desempeña un papel

destacado, central, pero que se basa esencialmente en el hecho de compartir: música y la opinión sobre la música.

Esta pequeña historia de la que hemos hecho breve mención, apoyada en una experiencia reciente, seguramente le sonará familiar, en términos generales, a mucha gente; pues hace referencia a una de las prácticas habituales entre las miles de personas usuarias de las redes sociales en Internet, especialmente de Facebook y MySpace (aunque cada red presente algunas características diferentes): en este caso, compartir música con los amigos y hablar (valorar, comentar, discutir) sobre la música compartida.

Según Brown y Sellen, «a pesar de la atención concedida al hecho de compartir en Internet, el intercambio físico de la música ha sido una actividad frecuente durante muchos años: compartir música entre individuos a través de cintas y CDs copiados» (Brown & Sellen, 2006: 37). Y es que la música desempeña desde hace mucho tiempo un papel importante —aunque variado— en el establecimiento y desarrollo de ciertas relaciones sociales, que se ha acrecentado notablemente en las décadas recientes. Y ello en cierta medida gracias a las redes sociales, así como a otros elementos del emergente sistema de medios que hoy nos envuelve, que en cierto sentido no son sino extensiones tecnológicas y simbólicas de nosotros mismos, instrumentos de nuestra relación mediada con el entorno. Entre ellas Facebook que, por más que no consista en una aplicación informática pensada inicialmente para desarrollar esta «sociabilidad cultural» —constituida o manifestada en torno de algún fenómeno cultural—, ni en concreto para intercambiar y compartir música, es cierto que la música está desempeñando un papel de creciente importancia en el desarrollo de esta red social.

Pero Facebook no es la única vía de que disponemos para compartir música o para acceder con mucha facilidad a ella. Hay asimismo otras muchas aplicaciones que lo permiten: en especial, las que descansan expresamente en el intercambio de archivos digitales, como es el caso de iTunes<sup>1</sup> por medio de podcast o similares, o las más recientes aplicaciones (last.fm, Spotify, entre las más conocidas) que permiten acceder a temas musicales, vía «streaming», a través de las diversas posibilidades que ofrece: buscando por artista, álbum o listas de reproducción creadas por los propios usuarios. Por supuesto, no es ni mucho menos casual la proliferación en Internet de todas estas formas de poner en circulación y de difundir —de poner a nuestro alcance— la música. Antes bien, tal abundancia es resultado de que «la música es una parte preciosa

de nuestro entorno, proporcionando claves para estructurar la actividad y para crear atmósferas y ambientes. La música también desempeña un papel en nuestras relaciones sociales, hablando de ella, mostrándola, intercambiándola y compartiéndola, todas ellas son formas mediante las que expresamos quiénes somos e interactuamos con otros» (O'Hara & Brown, 2006: 3). Y es que la manera en que consumimos música no tiene que ver únicamente con el simple hecho de escuchar, sino que forma parte, entre otras cuestiones, del modo en que construimos nuestra vida cotidiana y nos integramos en nuestra sociedad. Y a todo ello no son hoy ajenas la tecnología ni las nuevas prácticas de consumo y de escucha asociadas: «esta relación entre las tecnologías y las maneras en que la gente consume música en sus vidas cotidianas puede ilustrarse observando algunos cambios técnicos de gran importancia y cómo crearon nuevos e interesantes fenómenos sociales en torno del consumo de la música» (O'Hara & Brown, 2006: 3).

Son muchos los modos en que usamos la música, y grande también la cantidad de facetas que presenta la participación de la música en la vida social, funciones que su uso satisface tanto a nivel individual como colectivo, formas sociales que adopta, relaciones que promueve o condiciona, mediaciones sociales que lleva aparejadas. Esto, claro, no es estrictamente nuevo, pero en el contexto histórico en el que vivimos la música exhibe unos rasgos que —aunque sometidos a un notable ritmo de cambio— nos permiten hablar de novedad en muchos de sus aspectos. Y es que cambian las tecnologías en las que hoy se apoya la música (creación, producción, circulación y recepción), así como los modos de relacionarnos con los productos culturales y, en cierta medida, de estar en contacto unos con otros. Vivimos una época innovadora, en la que de uno u otro modo participan los distintos actores sociales implicados en la música: los creadores, las industrias culturales, los consumidores o usuarios. Y a esa innovación atendemos en una más amplia línea de investigación, aunque en este artículo prestemos atención especial a alguna de sus facetas.

Nos fijamos aquí, sobre todo, en el acto de compartir música, un instrumento ya antiguo de la sociabilidad cultural, del que hace ya tiempo que se valora su

notable importancia para entender los mecanismos de negociación del sentido y de la identidad por parte de los fans, de los aficionados a la música y de otros participantes en los actos musicales. En el nuevo escenario comunicativo digital, el intercambio de archivos o el mero cruce de opiniones y valoraciones sobre la música, entre otros fenómenos, ponen también de manifiesto el papel que ésta puede desempeñar en el proceso de personalización del gusto del usuario, así como en la presentación social de su «yo» más privado pero público a un mismo tiempo. En el acto de compartir u ofrecer música hay, además del evidente propósito de hacer partícipes a los otros de algo placentero y de entrar en relación, también el deseo de difundir el gusto personal y una voluntad de comunicación de la propia identidad. Así, hoy como ayer, comunicar

**Estos nuevos escenarios comunicativos, estas formas de apropiación por parte de los usuarios, son un desafío para nuestro saber sobre la cultura; y requieren una exploración de la pragmática del deseo de compartir música, aún sabiendo que se trata de una música de fácil acceso, así como explicar los motivos que hacen que compartir música esté tan interiorizado —y resulte tan placentero— en las prácticas sociales de los amantes de la música.**

mediante la música y compartirla —y opinar sobre la música que se comparte— son formas de auto-representación y expresión de la propia identidad, ofreciendo a los otros una especie de «personalidad musical»; que es otra manera de estar en el mundo, propia de nuestra época y relacionada con un tipo de uso de los productos culturales que Manuel Castells llamó «mass self communication».

Aunque ese uso no se limite a la expresión de aspectos identitarios, pues nos servimos de los productos de la cultura de masas —o popular, como preferimos normalmente llamarla— de varias maneras y con diversos fines en nuestras vidas cotidianas. Atendiendo a algunos de esos otros usos ampliamos el campo de lo que nos interesa en este artículo: otras formas de compartir la música, que representan modos consentidos y no consentidos de apropiación de la música. Que se completa tomando brevemente en consideración algunas de las razones más destacadas que ayudan a entender esa frecuente labor cultural —dar sentido, ne-

gociarlo, vivir experiencias— que desarrollamos mediante la música, entre otros elementos culturales.

## 2. Música y tecnología: trabajo cultural de la imaginación

La música es, pues, un elemento cultural del que podemos disponer —en nuestro medio social— con diversos fines; y efectivamente la usamos muy a menudo (la música está presente en muchos momentos y escenarios de nuestras vidas). Pero bajo circunstancias muy especiales: las que impone nuestro contexto histórico. Que, por cierto, empiezan a conocer bien algunos especialistas, como Gerd Leonhard (2008) cuando intenta centrar el interés de la industria musical en lo que denomina la «economía de la atención», ya que esas industrias han perdido el control sobre la distribu-

vado. Pues si en todo contexto histórico los seres humanos han debido de servirse —para los fines en cada caso posibles— de la serie de elementos que han atesorado las respectivas culturas, en la sociedad actual nos vemos obligados a mantener una más intensa y frecuente actividad para buscar elementos culturales, seleccionarlos así como apropiarnos de ellos imaginativamente y usarlos en nuestros escenarios consuetudinarios —viviendo entonces con ellos experiencias que satisfacen una gama de expectativas. Y ello, en suma y como han coincidido en destacar buena parte de los más destacados especialistas en la materia, como consecuencia de la crisis de sentido subjetiva e intersubjetiva (Berger & Luckmann, 1997) en la que hoy nos vemos envueltos, y de la necesidad de contrarrestarla usando estímulos culturales. Aunque, precisamente, a

esa crisis de sentido han contribuido diversos factores de desigual peso y condición, entre los que se incluye la pérdida de funcionalidad de las principales instituciones establecidas por la sociedad industrial para proveer de sentido a nuestras biografías individuales y colectivas (Castells, 1998), así como la abundancia —opulencia— de estímulos culturales que hoy tenemos a nuestra disposición gracias al gigantesco e interconectado sistema de medios de comunicación.

Estos estímulos, aunque

**El hecho de compartir música en las redes sociales de Internet es uno de los efectos colaterales de esta sensación de superabundancia fluida y gratuita de la música en la era digital. Dado que toda música es accesible de forma inmediata, lo novedoso en el comportamiento de quien la consume es utilizarla para la propia configuración identitaria, pero no de una forma individual y excluyente, sino negociada con el resto de la comunidad virtual, a través de la red social.**

ción de los contenidos y se ven por lo tanto obligadas a canalizar la atracción de los usuarios.

Así, las industrias musicales deben procurar que el posible consumidor de su producto cultural, primero, conozca su existencia y, después, sienta deseos de acceder a esa obra musical para disfrutarla. Si esto era ya tradicional en la industria musical —y en cualquier otra industria cultural—, la diferencia estriba ahora, por un lado, en que se han multiplicado las formas y vías para acceder a esos contenidos [la industria debe aprender a rentabilizar, a «monetizar», esas formas variadas de acceso: Digital Music Report (2009)] y, por otro lado, en que los modos en que tomamos esos productos culturales forman parte del complejo «trabajo cultural» (de Aguilera, 2004: 154) que en nuestros días debemos más que nunca acometer. A comentar ese trabajo y algunas de las condiciones en que ha de realizarse dedicamos este epígrafe, aunque ello nos obligue a adoptar un nivel de abstracción un tanto ele-

tengan sobre todo su origen en algunas fuentes, provienen en general de las diferentes culturas que los humanos hemos creado, respondiendo pues a diversas cosmovisiones además de a los tipos de contexto espacial y temporal para los que cada elemento cultural fue concebido. Así, esos estímulos culturales, cuyo uso comprende su desanclaje de las circunstancias desde y para las que fueron concebidos así como su posterior anclaje en las circunstancias propias de los contextos en los que se usen (sentido en movimiento) (Lull, 2000), son muy abundantes y con orígenes variados, además de virtuales, pues acceder a cualquiera de ellos resulta tan fácil como realizar una sencilla operación técnica (un click, por decirlo de algún modo). Todo lo cual contribuye a modificar en profundidad —quebrar— la base cultural de la experiencia humana, de su ordenación espacial y temporal y, por ende, a una crisis de sentido, como consecuencia de la pérdida de certezas interpretativas respecto de nosotros mismos,

de cuanto nos rodea y ocurre. Y la incertidumbre lleva aparejada una sensación de riesgo.

Esa crisis de sentido, en suma, refleja el gradual derrumbamiento de los fundamentos ideales de la sociedad industrial establecidos por la Modernidad (Bueno, 1996). Y a ella han contribuido, entre otros elementos, la abundancia de estímulos culturales de origen diverso. Pero, al mismo tiempo, para superar esa crisis y lograr ciertas certezas, entre otras cosas, nos vemos compelidos a realizar el «trabajo cultural» que más arriba mencionamos. Del que, por cierto, se ocuparon hace ya algunos años distintos autores, que han subrayado varias de sus facetas; como es la «reflexividad» que mantenemos para entender la vida y construir el proyecto del yo, dotándolo de cierta coherencia cognitiva (Giddens, 1995). Pero también hubo estudiosos que no se fijaron tanto en la esfera de la reflexión consciente, sino más bien en elementos emocionales y en otros que subtienden la personalidad humana y su misma cultura. De aquí que hayan hecho mención de cuestiones tales como el «trabajo de la imaginación» —por el que enormes colectivos de población se sirven del imaginario presente en la red, de sus mitos y arquetipos, para elaborar su yo imaginado y sus mundos soñados (Appadurai, 1996: 3), para vivir con ellos acciones eufémicas— o la «creatividad simbólica» —transformar creativamente los elementos de la vida cotidiana para hacerla idealmente más confortable y para expresarnos a través suyo (Willis, 1990: 1 y 6). Y tanto en ese trabajo de la imaginación como en el de la creatividad simbólica, por cierto, la música desempeña un papel de notable importancia.

Así que, como es bien sabido, ya hace algún tiempo bastantes estudiosos coincidieron en atribuir un papel de primera importancia a la comunicación, a la cultura, en esta sociedad cambiante. El campo de la comunicación, a su vez, conoce también grandes mudanzas que afectan a sus diversas esferas y que, entre otros aspectos, se concretan en el despliegue de una gama renovada de prácticas culturales. Sumados, en fin, todos esos cambios se alimentan y potencian unos a otros, y confieren una centralidad aún mayor en nuestra vida social y cultural a la actividad comunicativa. Y es que hace una década no se podían prever por entero los muy notables avances que iban a seguir acumulándose, entre otros, en el ámbito de la tecnología. Pues, en la senda ya abierta de la digitalización y su desarrollo en numerosas aplicaciones interconectadas, se han dado en estos años pasos tan decisivos como el desarrollo de Internet en su versión conocida como «2.0», así como la irrupción de la movilidad en las comunicaciones —la conectividad permanente y ubi-

cua. Entre las condiciones asociadas a la tecnología que han contribuido a su desarrollo cabe apuntar la extensión entre enormes capas de población de la capacidad de acceder a las máquinas de comunicar, de usar esas máquinas y los símbolos que con ellas se asocian. Así, a las tradicionales competencias interpretativas —entender los mensajes, criticarlos, apropiarse imaginativamente de ellos, negociando su sentido— que los usuarios de la comunicación alcanzaron hace años se unen, ahora, más competencias creativas y de uso —para modificarlos, crearlos, compartirlos, ponerlos en escena. Y ello en un marco del que también forman parte una extendida cultura participativa y el despliegue de nuevas vías y formas de sociabilidad.

De modo que los usuarios de la comunicación han tenido históricamente cierta forma de participación en la comunicación. Al menos, por gozar de alguna competencia interpretativa que facilitase la comprensión de los mensajes y su apropiación imaginativa. Pero, al incrementarse su saber hacer comunicativo, al desarrollarse ciertas orientaciones tecnológicas, al concurrir hoy en suma una serie de razones, los usuarios han aumentado su control sobre las comunicaciones de las que participan, poniéndolas entonces cada vez más a su servicio: de sus estilos de vida, sus necesidades, su placer —y, en ese proceso, dándoles usos innovadores— lo que constituye un componente más de nuestro trabajo cultural. Lo que nos ha llevado a desplegar una gama flamante de prácticas culturales —aunque unas más nuevas y otras más tradicionales— caracterizada, entre otros aspectos, por el acceso a los contenidos que cada usuario quiera (entre los miles de ellos disponibles en el sistema de medios interconectado), cuando quiera —pues el acceso a buena parte de esos contenidos es asíncrono—, dónde quiera —conectividad que permite el acceso ubicuo— y a través del medio que resulte para ello más apto —ya que se puede acceder a los contenidos en diferentes medios, que disponen normalmente de una pantalla como principal interfaz; en suma, la del televisor, la del ordenador, la del móvil e incluso la de la consola—. Y entre esas prácticas culturales, las de índole musical, ocupan un lugar de notable importancia.

### 3. Usos imaginativos de la música en los diversos escenarios comunicativos.

En la música, en todo caso, se acumulan desde hace algunos lustros una serie de cambios profundos que revolucionan la música misma y sus modos de crear y producir, de distribuir y de consumir. Y ello, como antes apuntamos, porque coinciden ciertos cambios tecnológicos con otros de distinto signo, entre los

que se cuenta la extensión a amplios colectivos de población de cierto saber hacer musical, de una determinada capacidad para producir contenidos musicales<sup>2</sup>. Como bien explica Roca: «La creatividad musical se ha visto profundamente transformada por la introducción de los medios informáticos proporcionando tanto a los músicos, como a los usuarios sin técnica musical, unas herramientas impensables hace un par de décadas» (Roca, 2004: 31), lo que a su vez se apoya en razones tan variadas como son las mayores facilidades para el acceso a la tecnología o como la existencia de tradiciones de apropiación de los contenidos y las tecnologías de distinta índole y desigual peso: versionado de temas, remix y otras. A pesar de que en el seno de las prácticas de apropiación están confluyendo transformaciones de muy diversa índole –que a grandes rasgos serán descritas en este epígrafe– puede percibirse de entrada un primer punto de inflexión en la forma misma de acceso, con un creciente interés por parte del usuario en el consumo a través de vías de acceso garantizado; es decir, de acceder «aquí y ahora», y con calidad, al contenido deseado. Leonhard (2008) explica esta transición en su «modelo líquido», donde el acceso adquiere un valor que reemplaza a la propiedad del contenido y garantiza en gran medida el consumo del mismo. No es de extrañar, así, que algunas aplicaciones que se apoyen en esta idea, como Spotify y last.fm, se hayan robustecido y se presenten como fuertes competidores contra iTunes (Hattersley, 2009), ofreciendo una fuente ilimitada de contenidos musicales por el pago de una suscripción mensual. Esta modalidad de acceso a los contenidos permite su consumo en «streaming» –incluso desde dispositivos portátiles y móviles–, lo que también contribuye a mejorar la experiencia del usuario, evitando, por ejemplo, problemas de almacenamiento y gestión de contenidos o pérdida de datos. Esa forma fácil de acceso a los contenidos musicales deseados en cualquier momento y lugar también ayuda a cambiar una idea básica vinculada durante mucho tiempo a la música –y a otras obras culturales–: se pasa del contenido en propiedad, por tanto sistema cerrado (protegido), al escenario del compartir, sistema abierto y por tanto de fácil apropiación, lo que nos lleva a la segunda transformación de relevancia: la irrupción del escenario comunicativo de la comunidad virtual en el marco del «sharing».

Por más que hubiese varios intentos anteriores, la práctica del compartir en las plataformas de contenidos digitales no llegaría a buen puerto<sup>3</sup> hasta que comenzasen a aparecer en el escenario comunicativo las redes sociales: cuando la comunidad de usuarios po-

tenciase el «sharing» y el flujo de opinión sobre el contenido compartido, lo que en gran medida fortalece el vínculo entre los participantes y fomenta la viralidad. Volviendo al ejemplo de Spotify y last.fm, que indudablemente se apoyan en algunas de las propiedades básicas de las redes sociales, se puede observar que estas aplicaciones son potenciadas por la sociabilidad del colectivo virtual y la necesidad de compartir contenidos, opiniones, listas de reproducción, radios personalizadas e incluso suscripciones a la aplicación, disseminando así hábitos y perfiles de escucha que definen la identidad de la red social. Es la práctica del «sharing» la que en gran medida cataliza la exposición del contenido y es la comunidad virtual la que rentabiliza ese descubrimiento, pero siempre desde un escenario comunicativo en el que predominan las ideas de participación y puesta en común.

Ahora bien, si la garantía de acceso ha creado un cimiento para el establecimiento de comunidades virtuales que se sustentan en la práctica del intercambio de contenidos y opiniones, el tercer elemento clave surge cuando la práctica del compartir se lleva a cabo en el marco, con el propósito, de la apropiación creativa (de Aguilera, 2008). Es esta transformación –junto con otros factores, no sólo de índole social– la que en gran medida ha estimulado la proliferación de contenidos generados por el usuario. Este fenómeno, que inicialmente fue explotado con provecho por iniciativas vinculadas a la industria musical –a pesar de que YouTube tuviese mayor antigüedad– y que más adelante encontraría en las redes sociales un espacio de desarrollo y muy cercana consagración, forma ya parte de los usos y las prácticas imprescindibles de buena parte de los usuarios con mayor implicación tecnológica. Y es que la apropiación creativa no sólo comprende la modificación o alteración del contenido, pues también se extiende al uso de un contenido en un contexto comunicativo diferente –creatividad simbólica del usuario. Este tipo de inserciones creativas, muy presentes en los remixes, puede advertirse en casos como el del lanzamiento de «Year Zero» en 2007 de la agrupación musical Nine Inch Nails, que representó el inicio del sharing de pistas musicales para su posterior remezcla por parte de fans y usuarios de la Red<sup>4</sup>. A partir de ahí el concepto se consolidó como base para el establecimiento de redes virtuales de intercambio de pistas musicales como SoundCloud e IndabaMusic, donde la comunidad crea y gestiona música on-line.

En la práctica de la apropiación creativa musical, YouTube es un referente que suscita un gran interés. Este espacio de intercambio de vídeos posee una vasta comunidad de músicos que graban y suben vídeos de

sus actuaciones musicales y crean un tráfico de opinión notable, característica utilizada con mucha frecuencia y gran habilidad, por cierto, en las nuevas prácticas del marketing musical. Es ya habitual en esta red social que los vídeos de las interpretaciones musicales que se comparten sirvan, bien para robustecer un saber hacer musical a través de la Red, o para crear un foco de discusión en torno a determinada ejecución, o para divulgar ciertas competencias pedagógicas, y así, ya que el uso imaginativo que el usuario comienza a darle al contenido subido trasciende el concepto de apropiación. Se puede observar una mixtura de interpretaciones musicales, que va desde la grabación de conciertos en grandes auditorios, o una sencilla «performance» ante la «webcam» del ordenador casero, o ensayos de garaje de agrupaciones «amateur», hasta tutoriales para aprender a tocar el «hit» del momento.

Lo cierto es que YouTube comienza a vislumbrarse —entre otras cosas— como una sólida plataforma de aprendizaje musical, donde el músico puede salvar la ardua tarea de descifrar el código, por ejemplo, una partitura, y pasar a la demostración audiovisual, mucho más ilustrativa y más al alcance del músico inexperto. Uno de los fenómenos que más se han expandido a partir de esta práctica es el resurgir de la figura de «guitar hero» de la década de los 80. No cabe duda de que el videojuego de «Activision» ha contribuido en gran medida pero, aparte de ello, el incremento en la subida de vídeos de ejecuciones guitarrísticas de diversos estilos musicales ha tenido como consecuencia que artistas de la industria musical ofrezcan en sus lanzamientos discográficos contenidos adicionales —como mezclas de «tracks» sin solos de guitarra o sin líneas vocales— para que los usuarios saquen partido en sus contenidos generados.

La vertiginosa evolución de nuevos usos de la música en YouTube, además de la concurrencia de otras razones, ha llevado estas individualizadas performances al terreno de la interacción grupal, con proyectos como el de «The LivingRoomRockGods»<sup>5</sup>, que utiliza como justificación la práctica de la apropiación musical y estimula la creación de proyectos musicales on-line que encuentran en la Red las vías adecuadas para consolidar agrupaciones musicales. Esto se evi-

dencia en el número creciente de músicos de diferentes procedencias que confluyen en la Red y no sólo crean composiciones y perfiles de MySpace, sino que también audicionan on-line y crean orquestas sinfónicas, como el caso de la YouTube Orchestra, donde participaron más de 90 músicos de 30 diferentes países.

Ahora bien, cabe establecer una distinción de relevancia en la práctica de la apropiación. Básicamente, los elementos mencionados en este apartado se han referido a la dinámica de apropiación «consentida» del contenido. Sin embargo, en la apropiación «invasiva» se modifican contenidos que están protegidos por derechos de autor. En este sentido, cabe mencionar por ejemplo videoclips con líneas vocales o músicas alteradas y que comprometen la imagen del artista, el empleo del track de audio protegido en creaciones audiovisuales o la subtitulación de canciones con la finalidad de alterar el sentido en tono jocoso<sup>6</sup>.

**Lo que nos ha llevado a desplegar una gama flamante de prácticas culturales caracterizada, entre otros aspectos, por el acceso a los contenidos que cada usuario quiera, cuando quiera —pues el acceso a buena parte de esos contenidos es asíncrono—, dónde quiera —conectividad que permite el acceso ubicuo— y a través del medio que resulte para ello más apto. Y entre esas prácticas culturales, las de índole musical ocupan un lugar de notable importancia.**

Esta pequeña muestra de usos imaginativos ofrece una breve visión de la creciente expansión de prácticas innovadoras en el campo musical, pero a su vez permite atisbar ciertas gratificaciones asociadas a ellas y que, en algunos casos, desempeñan un papel importante en la construcción de identidades. Compartir, por ejemplo, puede asociarse a gratificaciones relacionadas con la gentileza o la aceptación social, entre otras. Pero el tipo de práctica cultural que se despliegue, en su vinculación con unos u otros colectivos y estilos o situaciones de vida, puede también dictaminar qué patrones de identidad se construyen: una apropiación consentida se llevaría normalmente a efecto a través de ideales colaborativos que se fundan en la confianza y el mutuo acuerdo, lo que caracteriza en gran medida al colectivo que participa de esta actividad; a

su vez, una apropiación invasiva tiene que ver con prácticas más transgresoras.

#### 4. A vueltas con la identidad: entre tecnología y consumo compartido

Las gratificaciones obtenidas a través de las diferentes formas de interacción entre individuo y contenidos musicales digitales en las redes sociales pueden ser, pues, fuente positiva para la construcción activa de la propia identidad, así como para la autorrealización personal, poniendo un especial énfasis en la relación entre consumo musical e identidad. Hesmondhalgh (2008) plantea que la importancia de la música en la vida de cada día podría basarse en dos contrarias pero coexistentes dimensiones de la experiencia musical: la negociación constante y compleja entre la expresión de la privacidad del individuo y la de la identidad colectiva. Es por ello que la música es considerada como una suma de prácticas culturales que siempre han estado estrechamente ligadas tanto al ámbito de lo subjetivo como al de lo objetivo, al tiempo que proporcionan una base para las experiencias públicas colectivas (Hesmondhalgh, 2008). Así, la música representa un punto de encuentro entre lo privado y lo público, proporcionando una base para la identidad en la relación siempre negociada entre lo individual y lo colectivo. Como escribe Frith (1996: 275), «parece hacer posible una nueva clase de auto-reconocimiento, liberarnos de las rutinas cotidianas, de las expectativas sociales que nos están estorbando... La música construye nuestro sentido de identidad a través de las experiencias que ofrece sobre el cuerpo, el tiempo y la sociabilidad».

Como en otros escenarios de la vida cotidiana, la música en Internet participa en la construcción de nuestra identidad, pero de forma diversa. Así, tanto en las redes sociales más extendidas (como Facebook) como en las web donde ofrecen música para escuchar y compartir de forma selectiva por parte del usuario (como sería el caso de last.fm), esta construcción de la identidad se basa en buena medida en el acto de compartir (música, información), convirtiéndose cada uno de los usuarios en un agente más de creación de identidad que bascula entre lo privado y lo público, entre lo personal y lo colectivo (aunque esta colectividad, en algún caso, se circunscriba a los usuarios aceptados como «amigos» y no sea del todo abierta). Lo que sí es cierto es que este tipo de aplicaciones permite el seguimiento de los hábitos de escucha –si quieren compartirlos, evidentemente, con el resto de los usuarios–, ver las recomendaciones de música de los otros, e intervenir en los posibles debates que surjan. En el caso de

last.fm, el usuario puede mostrar, si así lo desea, sus hábitos de escucha en su página de perfil y permitir al resto de personas acceder a esta información, de tal manera que se puedan hacer una idea aproximada sobre su historial y su gusto musicales. La Red, inevitablemente, propone un nuevo modelo de distribución y de circulación de la música (la música como producto, pero también la música como información) que supera, sobrepasa, el tradicional control de la industria discográfica. Experiencias como last.fm o Facebook, en definitiva, quieren dar salida a esta situación de «abundancia radical», como acertadamente la llama Beuscart (2007: 170), que gracias al dinamismo de las redes sociales en Internet otorga un nuevo valor al hecho de compartir música, abriendo nuevos escenarios en la relación entre música y comunicación. No conviene olvidar, sin embargo, que el uso de la música con fines de sociabilidad cultural es algo frecuente en la vida cotidiana de muchas personas, constituyendo un material cultural, simbólico, que representa un papel importante en la forma en que los individuos se organizan socialmente (DeNora, 1986; 2000) y en cómo se autoperciben como sujetos.

La facilidad actual del acceso a la música hace que debamos repensar su papel en la vida cotidiana. De aquí que, en uno de los artículos más conocidos de Leonhard, reeditado en el volumen «Music 2.0» (2008), que quiere ser como una especie de hoja de ruta para guiarnos en el «futuro de la música», se nos plantea que la música debe ser considerada como el agua (music like water), o como la electricidad, ya que es también un elemento ubicuo y fluido, esto es, un bien de consumo básico que debería estar al alcance de todos, con un pago por cuota mensual (él apuesta por la tarifa plana). Esta accesibilidad fácil a la música –saber que tenemos a nuestro alcance, con un único «click», ipso facto, cualquier música deseada o imaginada– afecta, evidentemente al negocio de la música, pero también a la consideración de la música como objeto de deseo cultural y a su forma de consumo. Y es que «la libertad de las descargas digitales de repente permite a los aficionados a la música hacer todo tipo de cosas con esta música que se han lanzado a hacer pero que antes de que las cosas fueran libres no podían hacer. Lo libre en el ámbito de la música digital significa que la audiencia pueda separarla de los álbumes, probarla, crear sus propias selecciones y listas, compartirla con cariño, doblarla, ilustrarla con colores, deformarla, machacarla, transportarla, modearla y animarla con nuevas ideas. La liberalización la hace líquida y libre para interactuar con otros medios. En el contexto de esa libertad, su cuestionable legalidad es

secundaria. Esto no resulta en realidad importante porque la música ha sido así liberada, casi convertida en un nuevo medio» (Kelly, 2007).

El hecho de compartir música en las redes sociales de Internet –y con esta idea concluimos– es uno de los efectos colaterales de esta sensación de superabundancia fluida y gratuita de la música en la era digital. Dado que toda música es accesible de forma inmediata, lo novedoso en el comportamiento de quien la consume es –entre otras cosas– utilizarla para la propia configuración identitaria, pero no de una forma individual y excluyente, sino negociada con el resto de la comunidad virtual, a través de la red social. Aunque, por cierto, éstas sean prácticas de consumo –y de apropiación– musicales aún emergentes, apenas delimitadas con claridad, que merecen una investigación más detallada. Y es que estos nuevos escenarios comunicativos, estas formas de apropiación por parte de los usuarios, son un desafío para nuestro saber sobre la cultura; y requieren una exploración de la pragmática del deseo de compartir música, aún sabiendo que se trata de una música de fácil acceso, así como explicar los motivos que hacen que compartir música esté tan interiorizado –y resulte tan placentero– (Adell, 2008) en las prácticas sociales de los amantes de la música.

## Notas

<sup>1</sup> «Apple Computer's iTunes digital music jukebox software has been one of the few music sharing technologies that has successfully walked this apparent fine line between taking advantage of certain technical innovations and conforming to the constraints of political, legal, and ethical considerations. A study of iTunes music sharing practices enables the research community to better understand the moving target of music sharing technologies and practices and the implications of the positioning of music sharing technologies between technical innovation and political, legal, and ethical considerations» (Voda, Grinter & Ducheneaut, 2006: 61).

<sup>2</sup> Uno de los muchos ejemplos que ilustran esta aseveración puede ser que la franquicia Guitar Hero «ha logrado vender más de 32 millones de copias entre todos los juegos de la saga» ([www.sextonivel.com/cifras-de-ventas/la-franquicia-guitar-hero-logra-vender-32-millones-de-copias](http://www.sextonivel.com/cifras-de-ventas/la-franquicia-guitar-hero-logra-vender-32-millones-de-copias)).

<sup>3</sup> En 2004 la versión 4.5 de iTunes incorpora las listas iMix que eran configuradas por los usuarios y puestas en la iTunes Store para ser descargadas por otros usuarios. La estrategia no tuvo el éxito deseado por Apple porque su plataforma virtual de distribución adolecía –y en muchos sentidos lo sigue haciendo– de un escenario de intercambio virtual de experiencias y de diálogo, además de la viralidad característica de la comunicación de estos tiempos.

<sup>4</sup> El álbum contenía temas en formato multipista que permitían a los usuarios más inquietos hacer sus propias versiones de los tracks y en la actualidad se ha creado una comunidad que puede acceder a la web de «remixes open source» y remitir sus propuestas musicales. La idea fue secundada en el 2008 por la agrupación Radiohead.

<sup>5</sup> Esta sección de bandas de rock virtuales obedece a una dinámica original e innovadora donde, luego de una etapa de negociación, varios músicos deciden interpretar un tema musical; así, un guitarrista,

un bajista, un batería y un vocalista graban desde casa su performance y cada clip –enviado on-line– se edita en un video grupal que luego se cuelga ([www.lrrg.net](http://www.lrrg.net); [www.youtube.com/watch?v=aTk8VWePJRvc](http://www.youtube.com/watch?v=aTk8VWePJRvc)).

<sup>6</sup> Un ejemplo que puede ilustrar esto es el de videos que se han viralizado en YouTube con el nombre de 'shreds', donde el usuario modifica un contenido audiovisual, concretamente la actuación de algún guitarrista famoso, y suprime el track de audio cambiándolo a una grabación personal –sincronizando el sonido con el movimiento corporal del artista en el video– para simular una pésima ejecución. ([www.youtube.com/watch?v=89zM9pZztOU&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=89zM9pZztOU&feature=related)). La expansión del 'shred' ha alcanzado tal magnitud que se comienza a aplicar a actuaciones de agrupaciones completas e incluso a directores como John Williams. Otro ejemplo de apropiación de un contenido restringido es el vinculado a la aplicación Songsmith de Microsoft. Songsmith es capaz de reconocer las notas musicales de una melodía de voz grabada a través de un micrófono en el ordenador y construye un acompañamiento armónico a la melodía. Aprovechando las características de la aplicación, los usuarios comenzaron a aislar las pistas de voz de grandes éxitos musicales y crearon nuevas versiones a través del software de Microsoft, que posteriormente se expandieron por YouTube y por la web ([www.youtube.com/watch?v=wHduATM-o7M](http://www.youtube.com/watch?v=wHduATM-o7M)).

## Referencias

- ADELL, J. (2008). Músicas portátiles: tecnología y evolución del consumo musical, en DE AGUILERA, M.; ADELL, J. & SEDEÑO, A. (Eds.). *Comunicación y música II. Tecnologías y audiencias*. Barcelona: UOC Press; 27-73.
- APPADURAI, A. (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis, Minesota (USA): University of Minnesota Press.
- BEUSCART, J.S. (2007). Les transformations de l'intermédiation musicale. La construction de l'offre commerciale de musique en ligne en France. *Réseaux*, 25; 141-142; 143-176.
- BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona: Paidós.
- BROWN, B. & SALLÉN, A. (2006). Sharing and Listening to Music, in O'HARA, K. & BROWN, B. (Eds.). *Consuming Music Together: Social and Collaborative Aspects of Music Consumption Technologies*. Netherlands: Springer; 41-60.
- BUENO, G. (1996). *El mito de la cultura*. Barcelona: Prensas Ibéricas.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura, 2. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- DE AGUILERA, M. & MAÑAS, S. (2001). Atravesando el espejo. Mediaciones tecnológicas y discursivas en las nuevas obras audiovisuales: el caso de los videojuegos. *Comunicar*, 17; 79-85.
- DE AGUILERA, M. (2004). Tomar la cultura popular en serio. *Comunicación*, 2; 147-158.
- DE AGUILERA, M. (2008). El encuentro entre la comunicación y la música: razones, criterios, enfoques, en DE AGUILERA, M.; ADELL, J. & SEDEÑO, A. (Eds.). *Comunicación y música, I. Lenguaje y medios*. Barcelona: UOC Press; 9-47.
- DE NORA, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- FRITH, S. (1996). *Performing Rites: on the Value of Popular Music*. Oxford (UK): Oxford University Press.
- GIDDENS, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. (El yo y la sociedad en la época contemporánea)*. Barcelona: Península.
- HATTERSLEY, M. (2009). Spotify could Kill iTunes, en [Mcworld.co.uk](http://Mcworld.co.uk) ([www.mcworld.co.uk/blogs/index.cfm?blogid=2&entryid=605](http://www.mcworld.co.uk/blogs/index.cfm?blogid=2&entryid=605)) (19-08-09).



HESMONDHALGH, D. (2008). Towards a Critical Understanding of Music, Emotion and Self-identity. *Consumption Markets & Culture*, 4; 329-343, ([http://pdfserve.informaworld.com/180998\\_75-1315987\\_905615663.pdf](http://pdfserve.informaworld.com/180998_75-1315987_905615663.pdf)) (04-08-09).

IFPI (2009). *Digital Music Report 2009*. ([www.ifpi.org/content/library/DMR2009.pdf](http://www.ifpi.org/content/library/DMR2009.pdf)) (17-08-09).

Kelly, K. (2007). *Technology Wants to Be Free. The Technium*. ([www.kk.org/thetechnium/archives/2007/11/technology\\_want.php](http://www.kk.org/thetechnium/archives/2007/11/technology_want.php)) (20-11-07).

LEONHARD, G. (2008). *Music 2.0*. Hämeenlinna, Finland: Atmosphere.

LULL, J. (2000). *Media, Communication, Culture. A global approach*.

Nueva York: Columbia University Press.

O'HARA, K. & BROWN, B. (2006). Consuming Music Together: Introduction and Overview, en O'HARA, K. & BROWN, B. (Eds.). *Consuming Music Together: Social and Collaborative Aspects of Music Consumption Technologies*. Netherlands: Springer; 7-22.

ROCA VIDAL, F. (2004). Creatividad y comunicación musical desde las nuevas tecnologías. *Comunicar*, 23; 31-36.

VOIDA, A.; GRINTER, R. & DUCHENEAUT, N. (2006). Social Practices AROUND iTUNES, en O'HARA, K. & BROWN, B. (Eds.). *Consuming Music Together: Social and Collaborative Aspects of Music Consumption Technologies*. Netherlands: Springer; 61-88.

WILLIS, P. (1990). *Common Culture*. Boulder: Westview Press.

## Reflexiones desde el butacón

UNA DE GANSTERS ¿NO?  
NO, EL  
TELEDIARIO



Enrique Martínez-Salanova 2010 para Comunicar

● Hiesun Cecilia Suhr  
Filadelfia (USA)

Solicitado: 10-07-08 / Recibido: 24-09-09

Aceptado: 28-10-09 / Publicado: 01-03-10

DOI:10.3916/C34-2010-02-04

# Comprendiendo la aparición de los protocolos sociales en MySpace: impacto y ramificaciones

Understanding the Emergence of Social Protocols on MySpace:  
Impact and its Ramifications

## RESUMEN

En los últimos años, MySpace ha sido crucial para promover el aumento de los seguidores de músicos independientes y ha representado un papel muy importante a la hora de ayudar a artistas populares a mantener las comunidades de fans. La popularidad de MySpace ha ido acompañada del establecimiento de protocolos sociales que han permitido a los músicos establecer vínculos entre ellos de una manera eficaz y exitosa. Estos protocolos han servido de inspiración para publicar varios libros (como «MySpace Music Profit Monster!: Proven Online Marketing Strategies!» de Nicky Kalliongis) con consejos y estrategias para los músicos. Si bien, algunos de estos protocolos pretenden conocer el aspecto tecnológico de MySpace, otros protocolos están directamente relacionados con el aprendizaje de una manera particular de conexión en red a través de MySpace. Además, estas prácticas son consideradas un trabajo serio, ya que requieren mucho tiempo y habilidades de conexión en red para lograr un cierto nivel de éxito, es decir, aumentar el número de amigos en la red personal. Así que, en este artículo, se analizan los protocolos sociales emergentes en MySpace como una forma de trabajo afectivo e inmaterial. La autora sostiene que la implementación de algunos consejos, como los proporcionados por expertos en MySpace, posiblemente pueda tener un efecto regresivo en las prácticas de los músicos en redes sociales, ya que podrían estandarizarse y volverse repetitivas. En conjunto, este artículo describe la evolución de MySpace, sobre todo en lo que respecta a la decreciente popularidad del sitio como una tendencia actual.

## ABSTRACT

Over the recent years, MySpace has been vital to fostering the growth of independent musicians' followings and have played critical roles in helping mainstream artists maintain fan communities. The popularity of MySpace has been accompanied by the establishment of social protocols which allow musicians to network with one another in an efficient and successful way. These protocols have inspired the publication of various books (such as «MySpace Music Profit Monster!: Proven Online Marketing Strategies!» by Nicky Kalliongis devoted to providing tips and strategies for musicians. While some of these protocols pertain to being savvy with the technological aspect of MySpace, other protocols are directly related to learning a particular manner to network on MySpace. Furthermore, these practices are considered a serious work as they require a lot of time and networking skills to achieve a certain level of success, i.e. increasing the number of friends on one's network. Thus, this article examines the emerging social protocols on MySpace as a form of affective and immaterial labor. The author argues that the implementation of various tips as provided by MySpace expert will possibly have a regressive effect on musicians' social networking practices as these could become a standardized and repetitive practice. As a whole, this article traces the evolution of MySpace, especially in regards to the decreasing popularity of the site as a current trend.

## PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Trabajo, protocolos sociales, popularidad, redes sociales, músico.  
Labor, social protocols, popularity, social networking, musician.

♦ Dra. Hiesun Cecilia Suhr es profesora de Estudios de Comunicación en la Bloomsburg University en Filadelfia (Pensilvania) en Estados Unidos (ceciliasuhr@yahoo.com).

## 1. Introducción

MySpace se ha convertido en parte integral de las prácticas que se llevan a cabo en redes sociales de músicos, siendo utilizada como medio para promocionar, comercializar y distribuir música de manera sencilla. Debido a la creciente importancia de esta web, el número de libros de autoayuda relacionados con MySpace también ha aumentado. En teoría, estas publicaciones asesoran a los músicos en el incremento de su publicidad y popularidad. Estos libros usan como argumento —ya sea de manera implícita o explícita— que para obtener mayor publicidad y ganar nuevos fans basta con seguir un determinado manual. Al analizar el estado de la cuestión de las redes sociales en este artículo, se presentarán de forma individual los protocolos diferenciados de los sitios web, ya que en las redes sociales on-line se emplean nuevos métodos para establecer nexos de amistad con otras personas.

Jenkins (2006: 13-14) destaca la importancia del protocolo, tomando como base el trabajo de Gitelman (2006), y afirma que «un medio es un conjunto de protocolos asociados o de prácticas sociales y culturales que se han desarrollado en torno a dicha tecnología. Los sistemas de distribución son simple y llanamente tecnologías; sin embargo, los medios son también sistemas culturales (...) Los protocolos expresan una gran variedad de relaciones sociales, económicas y materiales».

Los protocolos tienen especial relevancia en cuanto a cultura de la participación se refiere: mientras el centro de atención siga siendo el acceso, la reforma seguirá centrándose en las tecnologías; tan pronto como empecemos a hablar de participación, el énfasis se trasladará a las prácticas y los protocolos culturales (Jenkins, 2006: 23). El concepto de los protocolos es esencial porque cada web de redes sociales ha creado un conjunto de procedimientos único que cada individuo debe asimilar para sacar mayor partido a los beneficios que ofrece cada sitio. Por lo tanto, este artículo analizará los libros de autoayuda escritos por expertos en MySpace con el fin de examinar la retórica utilizada en la discusión de determinados protocolos sociales y culturas en esta red.

Aprender a implementar protocolos sociales basados en Internet se concebía anteriormente como una forma de trabajo inmaterial, afectivo y gratuito (Suhr, 2009). Por ello, el análisis de los consejos y las recomendaciones también arrojará luz sobre la naturaleza del trabajo que implica el generar popularidad en MySpace. En general, sostengo que la popularidad en este portal ha dado lugar a esfuerzos artificiales por establecer contactos y comunicarse con los demás. Fi-

nalmente, esto tendrá un efecto regresivo en el futuro de la red social así como en la carrera de sus usuarios.

## 2. Músicos en MySpace

Ganar popularidad en MySpace es uno de los objetivos más deseados tanto para los artistas sin compañía discográfica, como para los que trabajan para grandes sellos discográficos. Colbie Caillat es un ejemplo excelente de un artista desconocido que se convirtió en un músico muy popular. Whitney Self (2009) señala que después de que Caillat publicara algunas canciones en su espacio, tardó ocho meses en alcanzar el número uno de artistas sin compañía; finalmente, esto le llevó a firmar un contrato con «Universal Republic Records» y a debutar con su álbum *Coco* en 2007, que alcanzó el número cinco de la lista «Billboard».

Muchos músicos establecidos también utilizan sus cuentas en esta red social y en YouTube como medio importante para promocionarse. Por ejemplo, el cantante y compositor James Blunt, que tiene un contrato con «Warner Brothers Records», lanzó su álbum en MySpace (Contactmusic, 2007). Cualquier persona puede descargarse este álbum por 9,99 \$ y, además, el comprador también recibe el álbum en CD por correo. Sin embargo, cabe destacar los casos en los que los artistas que tienen contratos con grandes sellos discográficos se transforman en artistas independientes al firmar con el sello de «MySpace Record». Concepción (2008) informa en «Billboard» que Christina Millian, cuyo contrato artístico con «Def Jam Record» finalizó en 2006, firmará un acuerdo nuevo con «MySpace Records». Además de firmar un contrato, los artistas que ya están comprometidos con grandes sellos discográficos como, por ejemplo, Lily Allen, utilizan MySpace como un medio alternativo para comercializar los nuevos álbumes mediante las series «Secret Show de MySpace» (Ayers, 2009). También se ha informado de que Allen iba a actuar en Tokyo por el mismo medio.

Tal y como se muestra en los ejemplos anteriores, MySpace no sólo tiene cabida para artistas independientes, ya que también acoge y ayuda a artistas populares que trabajan con grandes sellos discográficos.

## 3. Trabajo en sitios web de redes sociales

Según Banks y Humphreys (2008: 403), «el hecho de entender el consumo de medios como una práctica laboral no es algo totalmente nuevo». Estos autores analizan la aparición de las prácticas laborales haciendo uso del trabajo de expertos como Andrew Ross. En relación con el argumento de Ross, ellos exponen que «se han ignorado las implicaciones de la producción

social y colaborativa para los medios de vida y las condiciones laborales de los trabajadores creativos» (Banks & Humphreys, 2008: 405). Esta particular forma de concebir el trabajo se interpone con el tipo de trabajo que la industria comercial persigue para conseguir recompensas económicas. También destacan la pobreza de los argumentos de Ross: «Ross no acepta el perfil emergente de los mercados de las redes sociales en los que los flujos y la extracción de valor difieren mucho de un simple desplazamiento del trabajo tradicional por el trabajo creativo no remunerado» (Banks & Humphreys, 2008: 405). Este punto es indispensable para la tarea propuesta en este estudio que busca analizar la relación entre el valor y el trabajo.

En los sitios de redes sociales, aunque el beneficio económico provenga de prácticas laborales, el tipo de trabajo que se lleva a cabo difiere de las formas de trabajo tradicionales, ya que se suele realizar de una manera inmaterial y afectiva<sup>1</sup>. Además, Banks y Humphrey (2008: 407) destacan que el trabajo se vuelve más complejo cuando se transforma en trabajo gratuito: «este trabajo no remunerado no ha sido asignado, sino ofrecido de forma voluntaria. Las relaciones tienen más matices y son mucho más complejas que lo que sugiere el lenguaje de la incorporación, la apropiación o la explotación». Mediante este artículo examinaremos los protocolos sociales que se desarrollan en MySpace como forma de trabajo. Los análisis de las recomendaciones de expertos revelarán de forma clara las diferencias entre este tipo de trabajo y las interpretaciones tradicionales del trabajo.

#### 4. Consejos laborales de los expertos

Se han publicado varios libros que pretenden ayudar a los músicos a atraer a más fans en MySpace (Vincent, 2007; Jag, 2007; Weber, 2007). Esta acción se considera un pasaje hacia un gran éxito y hacia el lanzamiento de la carrera profesional en la industria de la música. Por ello, en esta sección me centraré en analizar un libro publicado recientemente que trata de forma específica la promoción de la música en línea y que se titula «MySpace Music Profit Monster: Proven On-line Marketing Strategies for Getting More Fans Fast!» de Nicky Kalliongis (2008). Según la contraportada del libro, el autor es «un profesional veterano en la industria de la música que ha trabajado con colegas

legendarios como Clive Davis y L.A. Reid y con artistas tan diversos como Aretha Franklin, Avril Lavigne, Outcast, Pink y Prince». Después de presentar al autor como un experto, el libro explica cómo el mismo puede ayudarle a: 1) Sacar el máximo partido de la página MySpace; 2) Utilizar de forma conjunta MySpace, Youtube, Facebook y Squidoo para obtener una presencia máxima en la web; 3) conseguir que la gente visite su página y escuche su música; 4) Aumentar el número de visitas a su página; 4) Escribir y divulgar una nota de prensa eficaz; 5) Atraer a los medios, emisoras de radio, sellos discográficos, fans, y mucho más. Además, el libro ha recibido una puntuación de cuatro estrellas y media en Amazon.com con 21 reseñas de clientes; aunque esta puntuación no deba juzgarse sólo por las apariencias, en general, esta publicación ha sido acogida de forma positiva.

**MySpace se ha convertido en parte integral de las prácticas que se llevan a cabo en redes sociales de músicos, siendo utilizada como medio para promocionar, comercializar y distribuir música de manera sencilla. Debido a la creciente importancia de esta web, el número de libros de autoayuda relacionados con MySpace también ha aumentado.**

Mientras que el libro promete ofrecer varios consejos sobre las cuestiones arriba indicadas, ¿cuál es el verdadero consejo del autor? El hecho de examinar sus recomendaciones no implica necesariamente que el consejo profesional sea legítimo y verdadero; sin embargo, al leer en profundidad los consejos y sugerencias que se proponen, queda claro que convertirse en famoso en MySpace requiere un trabajo serio, y, lo más importante, el trabajo relacionado con este sitio web pertenece a la dimensión inmaterial y afectiva. Los ejemplos del trabajo afectivo son evidentes cuando el autor pone de relieve la explotación de la dimensión solidaria. Kalliongis (2008) insiste en que hay dos aspectos que están relacionados directamente con el aumento del número de amigos y de fans: «Utilice el sistema de invitaciones para personalizar las enviadas por el usuario. La mayoría de la gente valora recibir un correo electrónico personal en vez de un correo genérico para varios usuarios. Aunque esto lleve más tiempo, merece la pena, ya que se cultiva una lista de amigos involucrados. Con esto, no sólo está intentando

atraer al mayor número de amigos posible, sino que está creando una audiencia propia ganándose fan por fan» (Kalliongis, 2008: 48).

Como se puede comprobar en esta afirmación, existe un elemento de trabajo afectivo en el esfuerzo realizado por el músico para conseguir hacer amigos entre los miembros de la audiencia y, después, convertirlos en fans. Aunque de hecho los fans apoyen al artista, no todos los amigos se convierten en fans activos.

Kalliongis también destaca que el objetivo es encontrar la forma de llamar la atención del usuario en un muy breve espacio de tiempo: «su perfil de MySpace es su ventana para comunicarse con el mundo. Puede que los usuarios sólo le echen un vistazo, por lo que es muy importante llamar su atención» (Kalliongis, 2008: 48). El consejo de Kalliongis es centrarse, en primer lugar, en el encabezado:

**Con este estudio, podemos ubicar a MySpace dentro del gran panorama de las industrias culturales, donde la atención se centra en el talento personal y en los métodos para mostrar dicho talento de tal manera que las personas se conviertan en fans.**

- El encabezado es esencial. Es uno de los primeros elementos en el que se fijará el usuario y se sitúa justo al lado de la foto. El encabezado puede servir para diferentes fines. Lo puede utilizar para la promoción de un nuevo álbum o gira. También lo puede utilizar para promocionar su próximo trabajo; si está planeando lanzar un single que se pueda descargar, señálelo en el encabezado con una fecha de lanzamiento. Esto le permitirá al lector saber cuáles son sus próximos movimientos (Kalliongis, 2008: 49).

- A continuación, el autor se centra en la importancia de los lemas: «Un lema que enganche y que encaje con el género al que desea atraer. Si se le ocurre un lema que enganche contará con un mecanismo de marketing muy útil. Los eslóganes o ardidres publicitarios pueden ayudarle a establecer su marca. Las bandas de punk de los años setenta y ochenta hicieron mucho dinero gracias a los eslóganes y a las camisetas con frases divertidas. Esto formaba parte de su reclamo, y a la gente le gusta comprar cosas que le atraigan: a) Una descripción sencilla de la banda y de su sonido; b) Bio: en este campo puede introducir una breve his-

toria de la banda o enfoque. El lapso de atención de los usuarios de MySpace es muy breve; por ello, si les bombardea con un ensayo, lo repelerán de inmediato. Limite su biografía a un par de párrafos con frases breves y concisas. Si debe redactar una versión más ampliada por obligación, incluya un enlace, pero no permita que suponga un estorbo en su página» (Kalliongis, 2008: 49-50). Este autor ofrece más consejos útiles sobre cómo mejorar la página personal de MySpace con el fin de atraer a más visitantes:

- Incluya una fotografía que sea más alta que ancha para que el perfil sobresalga entre los demás cuando le añadan a una lista de amigos.

- Cambie la URL en la página de perfil, esto resulta muy útil por diversas razones. Elija un nombre fácil de recordar para ayudar a los fans y a otros usuarios a encontrar su página. Añada una o dos palabras clave para que se pueda encontrar su perfil mediante los motores de búsqueda, esto dará como resultado mejores clasificaciones.

- Añada un logotipo, ya que es una buena opción para crear reconocimiento del nombre en MySpace.

- Enlace su página de MySpace con su sitio web y viceversa; esto le ayudará a aumentar su presencia en la web.

Incluya palabras clave en su enlace, ya que también las reconocerán los motores de búsqueda.

- Añada páginas de perfiles con una posición alta en la clasificación «PageRank» (PR) de Google a su lista de amigos para mejorar su propia clasificación web. La clasificación PR de Google indica el grado de importancia de una página en la web. Google interpreta el enlace de una página a otra como un aval y un voto de la primera página a la segunda. Esto se puede realizar buscando los perfiles más valorados de la clasificación mediante la función de búsqueda avanzada de Google. Introduzca el término de búsqueda «MySpace profiles» y en el campo dominio, introduzca MySpace.com, de esta manera limitará la búsqueda a aquellos perfiles con la mejor clasificación de MySpace. Simplemente, realice una solicitud de amistad y cuando la acepten, mande un comentario. Esta es una estrategia muy ventajosa (Kalliongis, 2008: 56-57).

Tal y como sugieren algunos de estos consejos, intentar llamar la atención de otros usuarios en MySpace es una tarea ardua. Cabe destacar sobre estas recomendaciones que todas estas tácticas están dirigidas a

la construcción de la propia persona como un artista activo, importante y deseado mediante la concentración en elementos interpersonales e interactivos.

En una nota relacionada, Kalliongis da mucha importancia al trabajo de añadir amigos. Nos enseña cómo acaparar amigos de manera manual: si desea añadir más nombres a su lista de amigos, coloque un botón con el texto «Add me» en un comentario de un perfil popular con una gran lista de amigos. Esto resulta una forma muy eficaz de conseguir muchos más amigos nuevos. Puede elegir la fotografía que desee para atraer la atención de los usuarios, y cuando un amigo nuevo haga clic sobre la misma, se le pedirá que le acepte como amigo. Un buen medio para aumentar el número de fans es utilizando la función de podcast desde su blog o MySpace. Un «podcast» es lo mismo que un blog, pero también contiene audio. Para crear un podcast, tiene que cargar las canciones u otro contenido de audio en su sitio web o también puede alojarlo en el blog o la página de MySpace pegando el podcast (Kalliongis, 2008: 57).

Es importante resaltar que para seguir los trabajos recomendados en esta cita hay que disponer de mucho tiempo y dominar ciertas técnicas. Un usuario con éxito que siga este consejo debe ser capaz de unir varias salidas de medios y ser un experto en todo tipo de herramientas de personalización. Aunque el hecho de aprender a utilizar la tecnología y adaptarse a la misma es importante para el trabajo propio, Kalliongis destaca el aspecto más interpersonal del trabajo, es decir, el arte de saber moverse en las redes sociales. Además de dedicar tiempo a elaborar el perfil de uno para que parezca más atractivo, Kalliongis se centra en los protocolos sociales de MySpace. La dimensión interactiva goza de gran importancia, ya que la principal función de MySpace es establecer una red social. El trabajo debe introducirse de forma socialmente proactiva en el sitio web. Kalliongis menciona exactamente el mismo punto: «Ahora que dispone de un perfil completo en MySpace, tiene que centrarse en cómo interactuar en dicha red. Esto es muy importante, ya que el tiempo que dedique a comercializar su música en MySpace determinará el grado de popularidad que alcanzará en este sitio. El marketing de MySpace consiste básicamente en sacar su nombre a la luz y hacer amigos. Aunque esto no tiene por qué extenderse a la vida real, un amigo de MySpace es un amigo al que debe apreciar. Cada nuevo usuario que incluya en su lista de amigos, le mostrará a otros que merece la pena explorar su página» (Kalliongis, 2008: 69). Este aspecto es realmente importante y es equivalente a lo que ocurre en otros sitios de redes sociales.

Los consejos sobre las redes sociales que proporciona Kalliongis deben analizarse con más profundidad para entender los diferentes tipos de componentes clave que trata, ya que algunos de ellos parecen contradictorios. Por ejemplo, él afirma que mientras es importante hacer amigos de una forma manual y real, «no debe preocuparse de las personalidades de la gente que hay en su lista de amigos. Un amigo es un amigo y en el mundo de MySpace cuantos más tenga mejor le acogerán» (Kalliongis, 2008: 69). La implicación de este consejo va incluso más allá del mero énfasis en la ecuación entre el número de amigos y el valor y la popularidad observados. Básicamente, Kalliongis parece decir que la gente específica que consume la música de uno no es tan importante, una perspectiva que ignora y rechaza por completo la calidad de los miembros de la audiencia.

La visión de Hardt y Negri (2000: 27) del trabajo inmaterial y afectivo destaca los aspectos prometedores de la cooperación y la interacción social: «las únicas configuraciones del capital que podrán prosperar en este nuevo mundo serán aquéllas que se adapten al nuevo orden del poder del trabajo inmaterial, cooperativo, comunicativo y afectivo y que sepan controlarlo». De manera general, esta perspectiva del trabajo inmaterial y afectivo se ha considerado benigna (Thompson, 2005: 85). Sin embargo, estos procesos laborales no tienen por qué acabar siempre con resultados positivos.

Algunos expertos, como Gill y Pratt (2008: 15), no están de acuerdo con el concepto de trabajo afectivo, ya que, según ellos, todo trabajo incluye retos y dimensiones afectivas: «si todo trabajo incluye dimensiones afectivas, entonces qué sentido tiene decir que un trabajo específico implica trabajo afectivo». Para estos expertos, el aspecto ambiguo del trabajo afectivo tiene su origen en la conceptualización del afecto en sí mismo: «en gran parte, el afecto se presenta bajo las apariencias más agradables (solidaridad, sociabilidad, cooperación y deseo) y, lo que es más importante, como siempre dispuesto a ser transgresor». Gill y Pratt sostienen que las implicaciones del énfasis puesto en los sentimientos afirmativos pueden resultar problemáticas, especialmente si se tiene en cuenta el capitalismo contemporáneo que no reconoce la existencia de otro tipo de emociones como «la fatiga, el agotamiento y la frustración... el miedo, la competitividad, la experiencia de socializar no se contempla simplemente como un potencial placentero, sino como un medio obligatorio para asegurar el trabajo futuro».

Tal y como indican los ejemplos anteriores de MySpace, la dimensión afectiva resulta engañosa hasta

cierto punto; parece que Kalliongis lo reconoce, ya que ignora claramente la calidad de los amigos, pero pone de relieve la cantidad de amigos. Incluso si uno proyecta de manera proactiva una imagen positiva y envía invitaciones, al final del día, el trabajo resulta productivo en cuanto que cumple con el objetivo personal de ganar popularidad. Además, Kalliongis no trata la posibilidad de que el trabajo afectivo de hacer amigos pueda ocasionar rechazo o no funcionar. Aunque uno envíe invitaciones a diferentes usuarios, puede haber muchas cuentas que ignoren dichos mensajes. Quizá, en un esfuerzo por evitar este tipo de consecuencias, el mecanismo comunicativo de MySpace disponga de varios dispositivos que animen a los usuarios a no ignorar dichos mensajes. Sin embargo, aunque se desarrollen alternativas para alentar a los miembros de la comunidad a responder a mensajes de otros y, por lo tanto, se mejore el proceso de establecimiento de una red, también uno puede rechazar todos los mensajes y solicitudes de amistad de determinados usuarios estableciendo el perfil personal en un modo predeterminado.

Aunque existen aspectos positivos y afirmativos relacionados con el trabajo afectivo en MySpace, también es importante reconocer que pueden producirse emociones negativas en medio del trabajo personal. Por ello, como Gill y Pratt afirman «estas experiencias afectivas (desagradables), así como los placeres del trabajo, deben teorizarse para proporcionar un entendimiento completo de la experiencia del trabajo cultural» (Gill & Pratt, 2008: 16). De manera similar, Hesmondhalgh y Baker (2008: 99-100) exponen que el trabajo inmaterial y afectivo resulta problemático, especialmente en el contexto de las industrias creativas. También critican a Hardt y Negri porque consideran que han fracasado al tratar de forma específica el trabajo inmaterial y afectivo que se produce en el sector cultural: «En algún momento, se informa de que en el trabajo realizado en un sector específico, como el de las industrias culturales, también habrá que considerar qué resulta específico de dicho sector. En ningún momento, Hardt y Negri ofrecen ni un atisbo de ayuda a este respecto».

Después de señalar las limitaciones de lo expuesto por Hardt y Negri, Hesmondhalgh y Baker (2008: 108) centran su atención en el estudio de un caso específico de las industrias creativas: los programas de televisión que tratan de concursos de talentos. Al examinar el programa de talentos «Show us your talent», Hesmondhalgh y Baker explican que gran parte de lo que implica este concurso es trabajo emocional: «El gestionar las respuestas emocionales de los otros...

forma parte integral de los programas de talentos. Esto afecta no sólo a la actuación en sí misma, sino también al paso del colaborador por el escenario (temor, nerviosismo y emoción) y al momento que sigue a la actuación en la sala verde (alegría, decepción, frustración, enfado)».

Lo que esto sugiere es que el trabajo afectivo descrito por Hardt y Negri no abarca todo, en el sentido de que las emociones afirmativas y positivas no son las únicas relacionadas con dichos esfuerzos. Hesmondhalgh y Baker revelan cómo en las industrias creativas y, especialmente, en los programas de talentos, la presión por ganar el concurso suele resultar emocionalmente agotadora e insoportable; esto puede minar los momentos de felicidad y diversión que de hecho suelen experimentarse en dichas ocasiones (Hesmondhalgh & Baker, 2008: 112). Con este estudio, podemos ubicar a MySpace dentro del gran panorama de las industrias culturales, donde la atención se centra en el talento personal y en los métodos para mostrar dicho talento de tal manera que las personas se conviertan en fans.

Las siguientes recomendaciones de Kalliongis subrayan la presión y delicadeza subyacentes al tratar los problemas relacionados con las redes sociales: «Me gustaría resaltar que si sobrecarga el correo electrónico, el usuario puede tener la clara impresión de que es el receptor de una campaña de marketing colectiva, por ello, tiene que asegurarse de personalizar la correspondencia de manera sencilla... No olvide incluir algo de humor y autodesprecio. Esto hace que los usuarios bajen la guardia y que tengan algo más de curiosidad por escuchar su trabajo. La gente egocéntrica no suele gustar, por lo que debe asegurarse de que su mensaje no se centra sólo en su persona. Trate otros temas con el fin de mantener enganchados a los usuarios a lo que tiene que decir. No olvide que al fin y al cabo está pidiendo un favor; puede maquillar el mensaje todo lo que desee, pero al final del día seguirá negociando para obtener la cooperación del usuario. No olvide darles siempre las gracias independientemente de si deciden darle una oportunidad a su trabajo o no. También es una buena idea incluir un pequeño mensaje pidiendo disculpas por si les está robando parte de su tiempo. Una vez más, este ejemplo de buena etiqueta en línea es totalmente crucial. Al fin y al cabo, está buscando amigos» (Kalliongis, 2008: 75-76). Sin embargo, si todo esto falla y uno termina fracasando en las redes sociales o si uno no tiene el tiempo suficiente para hacer muchos amigos, existe una alternativa: se puede adquirir un perfil de MySpace, ya que se venden por cantidades de hasta 25.000\$ (Kalliongis, 2008: 69).

Los programas de talentos de televisión y MySpace se parecen en que en ambos se necesita una gran entereza para superar las emociones personales y en que hay una necesidad de congraciarse los unos con los otros. En los programas de televisión, uno debe aprender a controlar el miedo, la frustración y a poner buena cara en todo momento para convencer a los productores del programa y al personal de que uno está hecho a la medida del concurso (Hesmondhalgh & Baker, 2008). En MySpace, uno debe aprender a sobrellevar las experiencias negativas, incluso si no se consigue el tipo de atención que se desea recibir, y debe acostumbrarse a pedir la ayuda de los demás: «La idea de simular ser un amigo es buena, ya que los usuarios abrirán su correo sin esperar que sea correo no deseado o palabras prefabricadas, siempre que permita a la gente saber quién es usted» (Kalliongis, 2008: 75). Este proceso de hacer amigos puede resultar potencialmente agotador, ya que uno se está esforzando por conseguir tantos amigos como pueda sólo con el propósito de alcanzar la popularidad en línea. En la próxima sección, analizaré las futuras direcciones potenciales de MySpace. ¿Cuáles pueden ser las ramificaciones de este trabajo? En general, ¿fomentará o dificultará este tipo de trabajo el futuro éxito de MySpace?

**El trabajo afectivo representa un papel importante en este esfuerzo. Si no se añade un toque personal, los anuncios de CD y actuaciones de los músicos se perderán entre los cientos y miles de correos electrónicos que generan los usuarios de los diferentes sitios web. Ya que en los sitios de redes sociales se crea tanta información y marketing, para poder destacar como artista hay que tener un gran dominio de los protocolos sociales.**

## 5. Protocolos sociales y el futuro de MySpace

Algunos usuarios siguen considerando que MySpace merece la pena, pero cabe preguntarse si no está entrando en un estado de decadencia. En la última parte de este artículo se analizarán algunos indicadores sobre la trayectoria futura de la relevancia de esta red social. En el artículo «Rumors of the decline of MySpace are exaggerated», Duncan Riley (2007) trata los rumores controvertidos sobre la decadencia de este portal en relación con el aumento de popularidad de Facebook. En ese momento, Riley argumentaba que el primero no estaba amenazado.

Dos años más tarde, en un artículo titulado «MySpace shrinks as Facebook, Twitter and Bebo grab its users», David Smith informa que MySpace había obtenido 124 millones de visitantes únicos mensuales el último mes, un descenso del 2% según la empresa de investigación de marketing «comScore». Sin embargo, Facebook había anotado 276 millones de visitantes

únicos, un aumento del 16,6% (Smith, 2009). Además, Smith explica que la razón por la que MySpace tuvo menos visitas estaba relacionada con el creciente número de dimisiones de empleados en la página. Según publicó Ryan Nakashima (2009) en «Time», MySpace informó de un recorte de personal del 30% con el fin de aumentar su eficacia y acercarse más al estilo de trabajo de Facebook. MySpace es totalmente consciente de la rivalidad con Facebook, según revela la contratación del anterior ejecutivo de Facebook Owen Van Natta por «News Corp», como su nuevo director general. No se exagera cuando se dice que MySpace necesita nuevas ideas para triunfar, especialmente si provienen de alguien que tenga experiencia en cómo alcanzar el éxito en Facebook.

Aunque esta pérdida de popularidad de no se ha producido de un día para otro, es importante destacar

que su desarrollo no ha sido ni repentino ni imprevisto. Durante los seis años desde su fundación en 2003, MySpace ha experimentado un declive gradual en el número de miembros, esto ha resultado en una pérdida de popularidad de su valor para los usuarios y otras personas. Como grupo discreto de usuarios, los músicos han sostenido durante mucho tiempo que la popularidad generada en esta red puede ayudarles a lanzar y mejorar sus carreras profesionales. Por ello, se ha producido un aumento de los diferentes servicios que ayudan a los músicos a conseguir la popularidad de forma rápida. A pesar de los intentos por cuidar a los músicos y por mantenerse activo en el panorama cultural actual, existen numerosos indicios de que MySpace se está convirtiendo en un sitio de redes sociales cada vez menos popular y de moda.

Además de los resultados de una encuesta informal con opiniones de usuarios al azar en MySpace y de una recopilación de varios informes de noticias,



actualmente, la cuenta de correo electrónico de mi perfil está llena de innumerables mensajes de correo no deseado y de publicidad. En el mes de abril de 2009, al revisar de forma aleatoria las líneas de asunto del correo electrónico aparecían múltiples anuncios, casi todos ellos con fines promocionales. De manera opuesta a las recomendaciones de los expertos sobre medios eficaces para establecer una red social en MySpace, el esfuerzo por alcanzar la popularidad mitiga la interactividad en el sitio web, y esto repercute en los esfuerzos individuales de los artistas por promocionarse a sí mismos.

Aunque el declive gradual de MySpace no se debe exclusivamente a los consejos de los expertos, cuando todo el mundo empiece a adoptar las técnicas recomendadas y los protocolos sociales, MySpace se convertirá en un sitio en el que se producirán pocas conexiones e interacciones genuinas, ya que la mayoría de la comunicación estará motivada por la ambición y el beneficio económico. Sin embargo, con esto no quiero decir que la crítica deban llevársela sólo los músicos. Según lo publicado por Anthony Bruno en Billboard.com, «Trent Reznor se está tomando un descanso de las redes sociales. Como uno de los usuarios más prósperos de Twitter, los blogs y otras formas de redes sociales, Reznor lamenta en su última publicación la degradación de esta experiencia por culpa de los remitentes de correo no deseado y de los troles. Sin duda, el establecimiento de redes sociales permite a los artistas acercarse a los fans, pero Reznor escribe que esto no es siempre algo positivo» (Bruno, 2009). Tal y como se sugiere en esta afirmación, la interacción entre el artista y el fan no es lo único que se ha convertido en cierta manera en algo anticuado y artificial. Reznor ha recibido muchos mensajes de fans que se quejan de que toda la experiencia de las redes sociales resulta también bastante desagradable en este momento. Aunque estos mensajes pertenecen a otro sitio de redes sociales, la misma crítica se puede aplicar a MySpace. Aquí, la conexión completamente abierta entre artistas y fans podría dar lugar a relaciones potencialmente manipuladoras o explotadoras.

## 6. Conclusión

En este trabajo se han analizado los consejos y las recomendaciones como una serie de protocolos sociales. Ya que el hecho de destacar entre la multitud es importante para aquellos involucrados en los sitios de redes sociales, muchos consejos se centran en cómo eclipsar a los demás miembros del sitio. Es importante entender que cada consejo individual proporcionado por los diferentes escritores no resulta tan significativo

como la influencia colectiva de las recomendaciones cuando se adoptan y, después, se ponen en práctica en la red. Con el paso del tiempo, los protocolos sociales se convierten en normas de los sitios de redes sociales. Finalmente, estas normas pueden influir e interactuar entre ellas y quizá convertirse en normas anticuadas y estándar. En resumen, una vez que los protocolos se convierten en prácticas estándar, pueden tener un impacto degenerativo o una consecuencia adversa. Como se ha indicado en diferentes ocasiones en este artículo, para ganar popularidad hay que tener en cuenta una gran cantidad de detalles. El trabajo afectivo representa un papel importante en este esfuerzo. Si no se añade un toque personal, los anuncios de CD y actuaciones de los músicos se perderán entre los cientos y miles de correos electrónicos que generan los usuarios de los diferentes sitios web. Ya que en los sitios de redes sociales se crea tanta información y marketing, para poder destacar como artista hay que tener un gran dominio de los protocolos sociales.

Pero, resulta irónico que en los sitios de redes sociales también haya herramientas, especialmente en MySpace, que sirvan para rechazar en conjunto el perfil de una banda o músico (sólo si el perfil se encuentra en el modo de configuración predeterminado). Otra herramienta necesita la aprobación en la sección de comentarios personales antes de permitir publicar las canciones en los perfiles de otros usuarios. Además, cuanta más gente compita por llamar la atención en la red, menor será el lapso de atención de los usuarios para cada perfil y se puede producir una consecuencia negativa. Por ello, una vez que un determinado sitio de redes sociales alcanza una gran popularidad, como es el caso de MySpace, existe el peligro de que pueda perder su gran reclamo. Pero, parece que las personas que ofrecen consejos no son conscientes de esta paradoja.

Cuando MySpace se encontraba en la cima de la popularidad, sin duda se trataba del sitio de redes sociales más moderno y pionero para músicos independientes y populares. En este artículo se ha analizado el estado actual de MySpace en vista de los consejos y recomendaciones sobre cómo triunfar en esta red social. Mientras que MySpace puede estar perdiendo su atractivo entre los usuarios, uno se pregunta sobre el valor de las recomendaciones y consejos sobre los sitios: ¿hasta qué punto influyen estos consejos en la carrera de un músico? Mientras que la mayoría de los consejos son útiles hasta cierto punto, al final, los méritos de estas recomendaciones sólo pueden valer durante un período de tiempo relativamente corto. Con el declive continuo de la popularidad de MySpace, los

músicos necesitarán otro tipo de consejos que les permita maximizar el uso de MySpace. Quizá, en vez de disfrazar nuestro sitio o de remitir correo no deseado a otras cuentas, haya que recuperar un énfasis renovado por nuestro arte y la música deberá rescatar de nuevo el valor de MySpace e impedir que caiga en la irrelevancia.

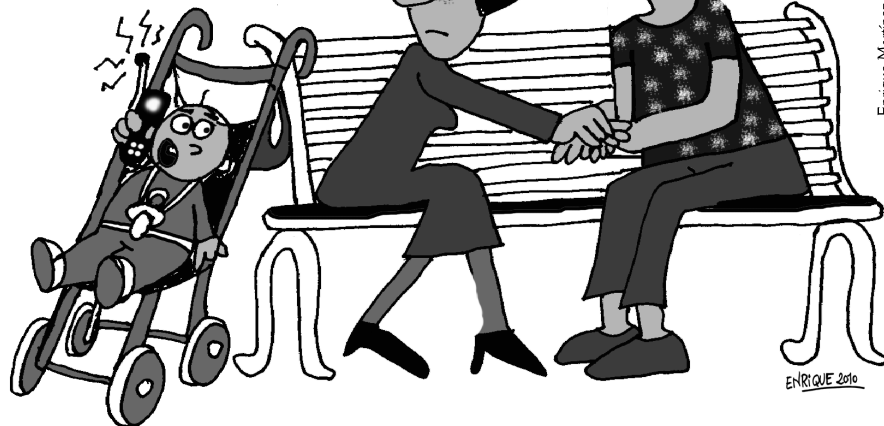
## Notas

<sup>1</sup> En un artículo publicado anteriormente (Suhr, 2009), analicé detalladamente el concepto de trabajo inmaterial, afectivo y gratuito en MySpace. Para evitar la redundancia en este estudio, me he abstenido de ofrecer una larga explicación sobre este concepto. Lazzarato (1996) ofrece una discusión informativa sobre el contexto del trabajo inmaterial como forma de trabajo no manual. Hardt y Negri (2000) se centra en los beneficios del trabajo afectivo (la dimensión emocional, sensorial y solidaria del trabajo) en su publicación «Empire».

## Referencias

- AYERS, M.D. (2009). *Lily Allen Welcomes New Album at MySpace Show*. Billboard. ([www.billboard.com/bbcom/news/lily-allen-welcomes-new-album-at-myspace-1003940436.story](http://www.billboard.com/bbcom/news/lily-allen-welcomes-new-album-at-myspace-1003940436.story)) (01-02-09).
- BANKS, J. & HUMPHREYS, S. (2008). The Labour of User Co-creators: Emergent Social Network Markets? *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 1, 4; 401-418.
- BRUNO, A. (2009). *Trent Reznor Quits Social Networking*. Billboard. ([www.billboard.com/news#/news/trent-reznor-quits-social-networking-1003983835.story](http://www.billboard.com/news#/news/trent-reznor-quits-social-networking-1003983835.story)) (07-18-09).
- CONCEPCION, M. (2008). *Exclusive: Millian Signs with MySpace Records*. Billboard. ([www.billboard.com/bbcom/eseach/article\\_display.jsp?vnu\\_content\\_id=1003852976](http://www.billboard.com/bbcom/eseach/article_display.jsp?vnu_content_id=1003852976)) (05-10-09).
- CONTACTMUSIC (2007). James blunt-warner' to sell Blunt album on MySpace. ([www.contactmusic.com/news.nsf/article/warner%20to%20sell%20blunt%20album%20on%20myspace\\_1044023](http://www.contactmusic.com/news.nsf/article/warner%20to%20sell%20blunt%20album%20on%20myspace_1044023)) (05-11-09).
- GILL, R. & PRATT, A. (2008). In the Social Factory? Immaterial Labour, Precarious Cultural Work. *Theory, Culture & Society*, 25; 1-30.
- GITELMAN, L. (2006). *Always already New: Media, History and the Data of Culture*. Cambridge: MIT press.
- HARDT M. & NEGRI, A. (2000). *Empire*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- HESMONDHALGH, D. & BAKER, S. (2008). Creative Work and Emotional Labour in the Television Industry. *Theory, Culture & Society*, 25; 97-118.
- JAG, N. (2008). *MySpace Marketing: the Promotional Revolution the 2nd edition*. Charleston: Booksurge.
- JENKINS, H. (2006). Introduction. «Worship at the Altar of Convergence»: A New Paradigm for Understanding Media Change. *Convergence culture*. New York & London: New York University Press; 1-24.
- KALLIONGIS, N. (2008). *MySpace Music Profit Monster! Proven On-line Marketing Strategies!* New York: MTV press.
- LAZZARATO, M. (1996). *Immaterial Labor*. ([www.generation-online.org/c/immateriallabour3.htm](http://www.generation-online.org/c/immateriallabour3.htm)) (07-02-09).
- NAKASHIMA, R. (2009). *MySpace Layoffs: Slashing Workforce 30 %*. *Huffingtonpost*. ([www.huffingtonpost.com/2009/06/16/myspace-layoffs-slashing\\_n\\_216330.html](http://www.huffingtonpost.com/2009/06/16/myspace-layoffs-slashing_n_216330.html)) (07-01-09).
- RIELY, D. (2007). *Rumors of the decline of myspace are exaggerated*. *TechCrunch*. ([www.techcrunch.com/2007/06/20/rumors-of-the-decline-of-myspace-are-exaggerated/](http://www.techcrunch.com/2007/06/20/rumors-of-the-decline-of-myspace-are-exaggerated/)) (05-12-09).
- SELF, W. (2009). *Colbie Caillat's insight into her MySpace success*. *CMT news*. ([www.cmt.com/news/country-music/1606830/colbie-caillats-insight-into-her-myspace-success.jhtml](http://www.cmt.com/news/country-music/1606830/colbie-caillats-insight-into-her-myspace-success.jhtml)) (06-30-09).
- SMITH, D. (2009). *MySpace shrinks as Facebook, Twitter and Bebo grabs its user*. ([www.guardian.co.uk/technology/2009/mar/29/myspace-facebook-bebo-twitter](http://www.guardian.co.uk/technology/2009/mar/29/myspace-facebook-bebo-twitter)) (06-30-09).
- SUHR, H.C. (2008). The Role of Intermediaries in the Consecration of Arts on MySpace.com. *International Journal of Media and Cultural Politics*, 4; 259-263.
- SUHR, H.C. (2009). Understanding the Paradoxes in the Artistic Fields of MySpace: The Problematicization of Values and Popularity in Convergence Culture. *New Media and Society*, 11; 179-198.
- THOMPSON, P. (2005). Foundation and Empire: A Critique on Hardt and Negri. *Capital and Class*, 86; 73-98.
- VINCENT, F. (2007). *MySpace for Musicians*. Boston: Course Technology PTR.
- WEBER, S. (2007). *Plug Your Business! Marketing on MySpace, Youtube, Blogs, Podcasts and other 2.0. Social Network*. Weberbooks (on-line publisher, city unknown).

SÍ, MAMI, Y ADEMÁS  
DE ESTAR CON EL NOVIO  
TODA LA TARDE,  
NO ME HA DADO  
EL BIBERÓN  
DE LAS SEIS...



Enrique Martínez-Salanova 2010 para Comunicar

● Michael Bull  
Brighton (Reino Unido)

Solicitado: 10-07-08 / Recibido: 24-09-09

Aceptado: 28-10-09 / Publicado: 01-03-10

DOI:10.3916/C34-2010-02-05

# iPod: un mundo sonoro personalizado para sus consumidores

iPod: a Personalized Sound World for its Consumers

## RESUMEN

Por primera vez desde el nacimiento de la cultura industrializada, más de la mitad de la población es capaz de personalizar cualquier parte de su entorno gracias a un reproductor de MP3 o a través de un teléfono móvil. El consumo de sonidos mediados tecnológicamente durante los siglos XX y XXI representa una forma cada vez más importante de «estar-en-el-mundo»; el «yo» reclama un territorio sonoro móvil a través de una especie de «compuerta sensorial» que le permite filtrar los sonidos que no le interesan y crear el paisaje sonoro que más le satisface. El placer sin límites que supone crear un mundo sonoro móvil de carácter privado plantea, para la teoría urbana y cultural, un conjunto de problemas teóricos que tienen que ver con la relación con los espacios en los que nos movemos, la naturaleza y el significado del espacio público y privado, el potencial de la estetización de lo urbano, y la incomunicación de la ciudad. También cuestiona el conocimiento de las tecnologías que se usan para mediatizar gran parte de la experiencia cotidiana. En este artículo se analiza el uso del iPod como soporte tecnológico para los consumidores. Se basa en las respuestas de más de un millar de usuarios entre 2004-05. Plantea que el uso del iPod puede ser interpretado positivamente si se considera como una forma de toxicidad placentera en la que bajo el mundo «totalmente mediatizado» de los usuarios subyace un anhelo de experiencia no mediatizada –de acceso directo al mundo y a las emociones de cada uno.

## ABSTRACT

For the first time in industrialised culture, over fifty percent of the population possesses the ability to privatise whatever environment they might be in through the use of a dedicated MP3 player or through a mobile phone with MP3 capabilities. The consumption of technologically mediated sound in the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries represents an increasingly significant mode of 'being-in-the-world' in which the 'self' claims a mobile and auditory territory for itself through a specific form of 'sensory gating' permitting the user to screen out unwanted sounds through the creation of their own seductive soundscape. The untrammelled pleasures of creating a privatised mobile soundworld resonates through urban and cultural theory posing a set of interrelated theoretical problems relating to both our relation to the spaces we move through, the nature and meaning of public and private space, the potential for urban aestheticisation, urban retreat and withdrawal. In this paper I discuss the use of Apple iPod in terms of its use as a technological support system of users. The paper draws upon the Internet responses of over one thousand iPod users worldwide between 2004 and 2005. The paper investigates the specific nature of auditory mediation that use entails. It argues that iPod use can usefully be interpreted as a form of pleasurable toxicity within which the 'total mediated' world of users lies a dream of unmediated experience - of direct access to the world and one's emotions.

## PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Mediatización, toxicidad, sentido de fraternidad, filtrado, música, mp3, movilidad.  
Mediation, toxicity, we-ness, filtering, music, mp3, mobile.

◆ Dr. Michael Bull es catedrático del Departamento de Medios, Cine y Música de la Universidad de Sussex en Brighton (Reino Unido) (m.bull@sussex.ac.uk).

«Me siento como aislado de la sociedad si no tengo el móvil, pero estoy como desconectado de una parte de mí mismo si no tengo el iPod» (usuario de iPod). «No se puede infravalorar lo importante que es tener toda la música disponible en cualquier momento. Me da un nivel de control emocional sobre mi vida sin precedentes» (usuario de iPod). «Escuchar música me hace sentir mejor con mi entorno. Usar un iPod evita que me sienta agobiado por estar todo el tiempo rodeado de otras personas, y me hace ser más sensible o sentir empatía o más seguro, o cualquier otra cosa que necesite sentir en un momento determinado» (usuario de iPod). «La música mitiga la desolación de lo más profundo del ser... es lo que llena el tiempo vacío» (Adorno, 1976: 48).

Durante los siglos XX y XXI ha habido un acercamiento progresivo hacia la música gracias al abanico de tecnologías de la comunicación de carácter fordista, tales como la radio o la música ambiental, que crean entornos auditivos uniformes para los consumidores, o a través de tecnologías hiper-post fordistas tales como los «walkmans» y los iPods, a través de los cuales, con la ayuda de un par de auriculares, creamos paisajes sonoros individualizados y móviles.

La era de la reproducción mecánica es una etapa de saturación sonora y de colonización de espacios urbanos, tanto privados como públicos. Es una época de redefinición, y también de discusión continua de los significados en relación a la forma en que los individuos habitan los espacios y se emplazan a nivel sonoro. El sonido se extiende en su discurrir por los espacios de la vida cotidiana como ningún otro sentido. El objeto de este artículo es la forma en que la música/sonido se han convertido en un deseo/amenaza constantes durante los siglos XX y XXI. Este texto explica los fenómenos anteriores a través del prisma de la mediación, el solipsismo y lo perjudicial para la salud, lo tóxico, atendiendo sobre todo al uso contemporáneo del iPod<sup>1</sup>. El debate se centra en la confluencia del placer, el espacio personal, el movimiento y el deseo.

El desarrollo de la cultura del auricular, paralelo a la popularidad del «walkman» y luego del iPod, se ajusta perfectamente al modelo de solipsismo mediatizado en el que los usuarios se retiran a un mundo privado de música personalizada (Bull, 2000; 2007). A estos fenómenos remite el término mediación total. La experiencia mediatizada se refiere a la música –la industria cultural– proporcionada a través de auriculares que están colocados en los oídos –directamente en el sujeto que es objeto de la experiencia– mientras que el mundo exterior se sume en el silencio. La experiencia mediatizada resulta ser más «inmediata» para el usu-

rio de un iPod o un MP3 al mismo tiempo que la tecnología del objeto se hace cada vez más invisible. Gracias al uso continuo de tecnologías como el iPod de Apple la inmediatez mediatizada pasa a ser algo completamente natural para el usuario. En la actualidad más de la mitad de la población de los países industrializados tienen un reproductor de MP3, ya sea un aparato específico o un teléfono móvil con características de MP3. La privatización del espacio social es cada vez más común y, por tanto, surge la necesidad de analizar este fenómeno.

El uso de una tecnología de la comunicación debería, no obstante, ser contextualizada dentro del conjunto de estas tecnologías que están por todas partes. Desde el uso de Internet, los videojuegos y las redes sociales hasta la amplia gama de tecnologías de la comunicación móvil que conectan a los consumidores con los ámbitos del comercio, los amigos y los desconocidos, la experiencia mediatizada está pasando a ser algo cotidiano para muchos. Esto se materializa en la fabricación, el marketing, y el uso de estas tecnologías de la comunicación, que tienen como objetivo prioritario la mediación total –o conectividad 24/7– 24 horas al día, 7 días a la semana. La naturaleza y el significado de esta conectividad mediatizada van desde lo útil a lo gratificante para el usuario (Bogost, 2007; Castells & al., 2007; Goggins, 2006; Ito & al., 2005; Katz & Aakhus, 2002). La noción de lo perjudicial para la salud se encuentra implícita en esta conectividad 24/7. Lo perjudicial se refiere a la transformación de la subjetividad a través del uso de nuevas tecnologías de los medios que atraen un halo negativo porque su uso generalizado reduce potencialmente la capacidad de los sujetos de desconectar de ellos y de su aura embriagadora, lo que conduce a las personas a lo que Rheingold y Kluitenberg (2006) denominan como una forma de «toxicidad» social. En el análisis que ellos hacen de este concepto no lo relacionan con algo positivo; sin embargo, en las páginas siguientes se propone un acercamiento a lo sonoro que puede ser perjudicial con algunos matices. El placer tóxico se refiere a la satisfacción que conlleva el continuo aislamiento y la recreación estética que surge de la creación constante de entornos sonoros privados de lo que, no obstante, se derivan consecuencias sociales en lo que referente a los espacios de la ciudad<sup>2</sup>.

### 1. La naturaleza seductora del sonido

Los usuarios habituales del iPod de Apple reivindican para sí mismos una parcela sonora móvil que a través de una «compuerta sensorial» específica les permite filtrar los sonidos que no les interesan para crear su

propio «paisaje sonoro». Los usuarios del iPod viven dentro de una matriz de sonidos mediatizada y continua, en la que cada usuario habita un mundo auditivo distinto. En la mayoría de los casos, los usuarios están muy satisfechos con estos procesos de «filtrado». Por lo general, comentan que el iPod es su tecnología móvil predilecta; les hace sentir muy bien consigo mismos cuando construyen su propia burbuja sonora. Los usuarios usan permanentemente el iPod de Apple; muchos de ellos se ponen los auriculares cuando salen por la puerta de casa y sólo se los quitan cuando llegan a su destino.

Tradicionalmente, el oído se ha considerado como un sentido pasivo que permanecía abierto continuamente al mundo; la introducción de los auriculares refuerza este sentido precisamente porque permite a los usuarios elegir el paisaje sonoro que quieren escuchar. Este potencial de las tecnologías como el iPod de Apple permite a los consumidores rediseñar su mapa auditivo, aunque sólo puedan hacerlo gracias a la tecnología del propio iPod. Esta atribución de poder crea dependencia. Los usuarios descartan los sonidos que no les interesan para tener más control u ordenar su vida cotidiana. El filtrado es una estrategia de control del conocimiento en alza hoy en día. Las tecnologías como el iPod actúan como un dispositivo «delimitador», haciendo posible un modelo es-

pecífico de representación sonora. Los usuarios de iPod, por ejemplo, organizan su mundo sonoro «ate- nuando estímulos de un campo sensorial [mientras que] se potencia la información que viene a través de otro canal» (Geurts, 2002: 234). Turkle (2006) se ha referido recientemente a esta forma de conexión continua como una manera de «unión» del sujeto a las tecnologías de los medios de comunicación. Esa «unión» del sujeto a las tecnologías del sonido tales como el iPod puede ayudar a entender el sentido de las otras personas con las que se comparte el espacio urbano, y también puede ayudar a comprender el propio paisaje urbano sonoro. El filtrado sonoro se convierte entonces en un patrón para el resto de la experiencia urbana. Ese filtrado sensorial es esencial para describir las particularidades de la vida cotidiana: «Las orientaciones sensoriales, por tanto, representan una dimen-

sión crítica de cómo «la cultura y la psique se retroalimentan una a la otra» y juegan un papel decisivo para los intereses de las personas en relación con las dinámicas intersubjetivas y las fronteras entre el individuo y los otros» (Geurts, 2002: 236).

El filtrado sonoro como tal se convierte en algo completamente natural para los usuarios en tanto que cada vez hay más partes de la experiencia cotidiana que son mediatizadas a través del uso de las tecnologías de la comunicación:

- «He llegado a la conclusión de que el hecho de que la música se pueda llevar de un sitio a otro es esencial en mi vida. Me llevo el iPod cuando voy a darme un baño relajante. Si mi compañera está viendo la televisión lo escucho mientras hago la cena. Lo uso cuando me duermo» (Ben).

**Los usuarios del iPod están al mismo tiempo conectados y desconectados del mundo urbano que habitan. Conectados a través del uso del iPod mientras que están desconectados simultáneamente del mundo en que viven. En ese mundo totalmente mediatizado del iPod descansa el anhelo de una experiencia no mediatizada, de acceso directo al mundo y a las emociones de cada uno. La inmediatez mediatizada pasa a ser algo totalmente natural para el usuario, el iPod funciona como un «Sherpa» digital que le acompaña de forma segura en los espacios y tiempos de la vida cotidiana.**

- «Ahora escucho música cuando puedo. Al ir o volver del trabajo, en el trabajo, de vacaciones, en el tren o en el avión, incluso en casa cuando no quiero molestar a mi compañero. Cualquier canción que quiero escuchar está al alcance de mis manos en cualquier momento» (Susan).

- «Entonces empecé a llevarlo —el iPod— cuando iba a la compra. Lo hacía para controlar mi entorno y hacerme insensible a todo lo que estuviera a mi alrededor. Lo que me pareció interesante fue que cuanto más llevaba el iPod menos quería relacionarme con desconocidos. He llegado al punto en que no establezco contacto visual. Me siento como encerrada en una burbuja... La gente se convierte más en una elección cuando llevo el iPod» (Zuni).

- «Me gusta escuchar sin que me interrumpen, y si me interrumpen me siento un poco como si me asal-

taran. Escucho el iPod cuando estoy solo. Es mi tiempo y mi espacio, y cualquier interrupción invade el tiempo que dedico a mí mismo» (Matt).

- «No quiero que nadie me moleste cuando estoy escuchando. No me interesa hacer nada excepto escuchar música cuando tengo los auriculares puestos» (Wes).

La experiencia de continuidad está suscitada frecuentemente por el uso del iPod gracias a lo que los usuarios construyen burbujas sonoras a su medida mientras viven en contacto diario con los productos de la industria cultural. Haciendo esto, se apartan de lo que sucede en la vida cotidiana y permanecen inmersos en su utopía sonora privada en la cual no hablan, pero oyen, permanecen en silencio y silencian todo lo

trabajar fuera es algo positivo porque sé que tengo muchas horas de escucha ininterrumpida, ejercicio, aire fresco, y ninguna preocupación del trabajo... La canción 'Everyway that I can' de Serb Erenner hace que me emocione por alguna razón» (Sam).

La experiencia no-mediatizada produce un sentimiento de vulnerabilidad en muchos usuarios. Este sentimiento de vulnerabilidad tiene que ver con su propia corriente de conciencia, que es percibida como imposible de controlar, y los estados cognitivos que se asocian a ella. El control del conocimiento está unido a la mediación tecnológica en la cultura del iPod. El uso del iPod permite a los usuarios llenar períodos de «no-comunicación» con sonidos entrañables que conocen y les reconfortan.

**Los usuarios del MP3 viven en un mundo de fraternidad mediatizada.** Theodor Adorno acuñó esta frase cuando argumentaba que el consumo de música reproducida mecánicamente funcionaba como un sustituto eficaz de una conexión anhelada y de la que la cultura moderna carecía. «El sentido de fraternidad» se refiere a la sustitución de las formas de experiencia tecnológicamente mediadas por la experiencia directa.

demás, y atraviesan la ciudad, mientras experimentan una escucha «a salvo», y permanecen protegidos cognitivamente de los sucesos del mundo.

## 2. Los placeres perjudiciales derivados del uso del iPod

La cultura del iPod representa el deseo de una experiencia continua e ininterrumpida como algo esencial para el devenir urbano de los usuarios. Este afán por conseguir un sentido de continuidad reforzado a nivel subjetivo es posible gracias al iPod. Esto permite que los consumidores puedan conectar lugares y estados de ánimo gracias a la inmediatez temporal de los sonidos del iPod. Los usuarios consideran a menudo que les falta algo si no escuchan el iPod. Cuando viven sin la mediación del mundo sonoro íntimo del iPod cuentan experiencias no muy agradables: «[El iPod] te quita el miedo interior. Por ejemplo, cuando tenía que trabajar en el jardín normalmente me deprimía porque me ponía a divagar. Ahora, con el iPod,

## 3. El sonido construye la ciudad

En tanto que los usuarios del iPod se mueven por la ciudad, la experiencia urbana se convierte en sinónimo de experiencia tecnológica. La tecnología como medio de organización sirve para mediatizar su percepción casi de forma intuitiva. La estética de la calle es muy audiovisual y en ella los usuarios son transportados de unos espacios cognitivos y físicos a otros gracias a la capacidad organizativa del sonido

privatizado que les ofrece la posibilidad de crear una realidad de la ciudad que les satisfaga estéticamente.

Los usuarios del iPod pretenden crear un mundo sonoro privatizado, que sea acorde con su estado de ánimo, sus tendencias y su entorno, y que les permita redefinir espacialmente la experiencia urbana a través de un proceso de estetización personalizado. Esta apropiación estética del espacio urbano se convierte en una estrategia muy efectiva en el intento de crear una red sólida de lo mediado y lo privado, que haga posible virtualmente cualquier experiencia en cualquier punto geográfico a conveniencia. Así se fomenta una ilusión de omnipotencia gracias a la cercanía y la «conectividad» mediadas derivadas del uso del iPod.

Jason tiene 35 años; vive en Nueva Orleans y trabaja en distribución de contenidos audiovisuales en la web. Está casado, tiene un niño pequeño y tiene un iPod desde hace más de un año, nunca antes había tenido un reproductor de música móvil: «El mundo parece mejor; estoy más sensibilizado hacia las cosas

incluyendo a la gente que me encuentro y a mis pensamientos en general. A veces proyecto el contenido de las canciones hacia la gente mientras que estoy escuchando. Por ejemplo, puedo recordar perfectamente una vez que escuchaba la canción de U2 «Stuck in a moment» y miraba a alguna gente que tenía a mi alrededor en una cafetería, veía la mirada de ansiedad en sus caras y de angustia en general. Quería darles un abrazo y decirles que todo iría bien... Miré a otra gente y me sonrieron, casi como si supieran lo que estaba pensando... es como si dividiera el mundo entre aquéllos que entendieron el mensaje de Bono y los que no. No soy un devoto de Bono ni nada parecido; simplemente era la primera vez que escuchaba de verdad la letra de la canción. Es un momento muy privado (en público)... es difícil de explicar, pero cuando decía la frase «Sé que es duro, pero nunca acabas de conseguir lo que en realidad no necesitas» es como si se hiciera realidad para mí. Ha habido muchos momentos surrealistas como ese escuchando música en el iPod mientras contemplaba el mundo... es como ver una película, pero estando dentro».

Referirse a la experiencia del iPod como algo parecido a una película es algo frecuente, aunque puede ser interpretado de distintas formas (Bull, 2000). El testimonio de Jason se refiere al mundo en que vive como si formase parte de una película. La canción de U2 sube el ánimo de Jason. Escuchando la canción se da cuenta de lo superfluo de la ética del consumismo tal y como Bono lo cuenta y aparentemente ésta aparece personificada en las caras de los infelices consumidores de la cafetería. La letra de la canción parece describir lo que saben los otros, que es imaginado visualmente e interpretado por Jason. El fundamento estético sirve para elevarlo por encima de los problemas mundanos, colocándolo en una posición de intérprete privilegiado del mundo a la vez que se mantiene distante. En el acto de la interpretación Jason está en silencio, impenetrable para los demás. El silencio protege al sujeto urbano de «la dura realidad del mundo». Es este silencio el que promueve tanto el aislamiento como el surgimiento del yo; la riqueza de lo íntimo contrasta con lo anodino del mundo exterior. El flujo de gente que se mueve por la calle es distinto de aquellos que están sentados o se arremolinan en una cafetería. La cafetería es también un lugar de charla, de conversaciones robadas, en el que podemos estar expuestos de alguna manera. El testimonio anterior del uso del iPod vuelve a imponer lo puramente visual sobre la actividad de los otros para hacer que signifiquen; aunque sean imaginarios, son otros. Jason, desde su visión «ilustrada» está diciendo en esencia «Si

podíais escuchar lo que yo escucho, entonces también os transformaríais». La visión ilustrada de Jason es sin embargo un punto de vista silencioso y privado del cual los demás permanecen al margen mientras deambulan por el mundo. Las revelaciones privadas de Jason, no obstante, lo refuerzan a nivel cognitivo, y potencian su manera de ser y estar; se convierte en una especie de «maestro audiovisual» del mundo: «A veces pienso que puedo tranquilizar a la gente con sólo mirarla cuando estoy escuchando música. Y a menudo cuando ellos me miran, creo que «cambian», porque reconocen que estoy en una «posición privilegiada».

Jason, en su escucha privada, imagina que deja de ser un lienzo en blanco, una mera superficie que los demás miran sin ningún interés. El significado tiene su origen en él, lo interno se externaliza, se construye gracias a la música y se hace evidente, inmediato. Él se transforma a los ojos imaginados de los otros convirtiéndose en el centro de un universo cognitivo en el cual los demás se ven reflejados —lo que él sabe pasa a ser el estado de ellos—, aunque no estén al tanto de su universo sonoro. La «mirada» sonora podría ser un buen término, según el testimonio de arriba, para ese reconocimiento imaginario que surge del «otro». Jason no es simplemente una parte de ese mundo audiovisual; se convierte en el director, organizando los significados por los que se imagina a los demás como miembros del reparto «con conocimiento». Jason no está solo cuando acumula recreaciones estéticas a través de la creación de escenarios en los cuales los otros desempeñan papeles cómicos de manera inconsciente: «Por alguna razón, las canciones de 'Talking Head' parece que sirven mejor para esto. Por ejemplo, miro a una anciana con bastón, e imagino que canta un verso de la letra de una canción. Entonces voy hacia un adolescente de estilo hip-hop, y canta la siguiente línea. Entonces sí que vuela mi imaginación. A veces me río yo sola; sobre todo si hay una línea especialmente divertida. De verdad que transforma lo que me rodea; me siento como si estuviera en mi propio vídeo musical» (Karen).

Bajo esta conexión virtual hay toda una narrativa de lo inventado en forma de juego en la que los usuarios se mantienen invisibles a nivel cognitivo. Al mismo tiempo, los consumidores personalizan su mundo sonoro en la calle, en su entorno, y en todas partes, y lo impregnan de una intimidad, una calidez y un significado del que de otro modo carecería. El mundo hace lo que ellos desean, y se mueve a su ritmo. Para los usuarios del iPod la calle se organiza según los sonidos previsibles de sus listas de reproducción favoritas: «El



mundo parece más amable, más feliz, hace más sol cuando voy por la calle con el iPod puesto. A veces parece como si estuviera en una película. Como si mi vida tuviese una banda sonora. También quita algunos ruidos de las calles, de modo que todo a tu alrededor se vuelve más tranquilo de alguna manera. Me separa de mi entorno, como si me convirtiera en un observador invisible, que flota» (Berklee).

A menudo la soledad del usuario es considerada en términos de aislamiento en general: «Estoy viviendo en un mundo en que la música está puesta todo el tiempo y las cosas pasan y cualquiera que no pueda escuchar lo que yo escucho no está en ese mundo o está un poco menos conectado con él. Algo pasa en mi cabeza que es para mí y sólo para mí» (Kate). «Veo a la gente como cuando veo una película... hay una banda sonora para todo lo que me encuentro... música que acompaña mis pensamientos sobre los demás. Es como si teatralizara las cosas. Llena el vacío» (June).

Las calles que la gente percibe como en silencio son en realidad todo un complejo de sonidos; la observación de June de que su iPod llena el «vacío» es un signo de cómo experimentan los usuarios el mundo en soledad como algo paralelo al sonido mediatizado —el mundo sonoro no mediado de la sociedad urbana es un lugar donde no pasa nada— que carece de interés, que devuelve al sujeto al mundo de la contingencia, el aislamiento y lo incompleto. La experiencia no mediatizada parece amenazante, el silencio se asocia con ser esclavo del propio conocimiento, que no se puede controlar y está sujeto a la coyuntura. El iPod le ofrece al usuario la posibilidad de transformar su entorno de manera fluida y continua. La mediación le hace sentir completo. «Estetizar», como exponía Marcuse, es simplificar; despojar a la realidad de lo que no es esencial. El principio estético debe ser trascendente de manera inherente; para los usuarios del iPod un componente esencial de esa transcendencia sería el reemplazar la vida urbana, con múltiples ritmos y por lo tanto incontrolable, por los ritmos individuales que puede controlar. La vida urbana, rutinaria, y sin embargo incontrolable, se transforma gracias al uso del iPod creando movimiento y energía para el usuario donde antes no existía. Ami, una mujer de 32 años de Philadelphia que trabaja en el campo del diseño, describe cómo va por la calle con el iPod: «La música va cambiando mi actitud cuando voy por la calle. Si estoy escuchando música melancólica, mi entorno se vuelve un poco más gris, un poco más deprimente, y los desconocidos que veo en la calle parecen como una amenaza. Si estoy escuchando música alegre, los demás parecen más

amables y mi entorno no es tan triste. Aunque vivir en una ciudad es práctico por muchas razones, también puede ser muy deprimente. Para mí es desconcertante ver a un sin techo buscando comida en la basura mientras escucho música. A veces la música es una especie de amortiguador entre la ciudad y yo, y otras veces la música marca un contraste tan fuerte entre lo que estoy escuchando y lo que estoy viendo que es difícil de asimilar. Otras veces, cuando voy andando por la ciudad escuchando una canción muy buena, una que está acorde con lo que me rodea y con lo que siento, es como si fuera la estrella de mi propia película, y me voy pavoneando mientras la escucho».

En los testimonios sobre el iPod relacionados con la experiencia estética es muy frecuente intentar que la calle emule el estado de ánimo al que se llega a partir de lo que se reproduce en el iPod. En el testimonio anterior, sobre la persona sin hogar, que la chica ve, ésta no aparece «estetizada», sino escondida. A medida que Ami habla de su entusiasmo cuando va por la ciudad lo negativo es transformado en positivo. La siguiente persona que responde al cuestionario también destaca esta conquista del espacio en la que el entorno de cada uno se contagia del estado mental del que escucha, mediatizado por su banda sonora: «Es como si la vida fuese una película que ponen exclusivamente para mí. Si escucho música triste, que sólo escucho cuando estoy mal de ánimo (he roto con mi novio, he suspendido, sobre todo malas noticias), entonces es como si todo tuviese una sombra gris a su alrededor, aunque sea un día de sol» (Betty). «El iPod me lleva a un espacio y a un tiempo. A menudo voy hacia la música, por así decirlo. Lo que escucho influye en cómo veo lo que está a mi alrededor. Si estoy escuchando música clásica cuando paseo, la ciudad parece como si tuviera un halo de calma. En otras ocasiones, si tengo puesto 'Range Against the Machine' o algo así, la ciudad parece caótica, enloquecida, demasiado rápida. Lo que escucho siempre afecta a la forma en que veo lo que me rodea» (Freedom).

El uso del iPod no es interactivo en el sentido de que los usuarios construyen fantasías y tienen sentimientos de seguridad precisamente porque no interactúan con los demás o con su entorno. El sonido envuelve al oyente y también recrea y reconfigura los espacios de la experiencia. Gracias al poder que otorga un mundo sonoro privatizado el mundo se vuelve personal, familiar y propio. La imaginación es mediatizada por los sonidos del iPod, que se convierten en un componente esencial en la capacidad de los usuarios para fantasear. Los consumidores a menudo son incapaces de estetizar su experiencia sin la banda sonora perso-

nalizada, que actúa como un estímulo para la imaginación.

En este proceso de estetización, los usuarios del iPod transforman el mundo de acuerdo con su predisposición; el mundo se convierte en parte de una fantasía mimética en la que la «otredad» del mundo se niega en sus distintas formas. Esta es una mecánica esencial para los usuarios del iPod que subjetivizan el espacio— lo consumen, como si fuera un artículo de compra. En el proceso la experiencia directa se convierte en un fetiche. La experiencia tecnológica es experiencia fetiche —la experiencia se convierte en real o hiper-real precisamente gracias a la tecnología— y a través de la apropiación tecnológica. El impulso utópico de transformar el mundo sólo ocurre en el imaginario —en su instrumentalización tecnológica— el mundo permanece intacto. Los usuarios prefieren vivir en este espacio tecnológico en el que la experiencia está bajo control —manejada y plasmada estéticamente— mientras que la naturaleza contingente del espacio urbano y del «otro» es rechazada.

Tradicionalmente la estetización de la experiencia se ha considerado no sólo como algo placentero, que seguramente lo sea, sino también como algo intrascendente en el sentido de que el objeto que es observado permanece intacto-inmaculado; «Desde el punto de vista estético, la ciudad es un espectáculo en el que el valor del entretenimiento invalida cualquier otra consideración» (Bauman, 2000: 168). Sin embargo, lejos de ser intrascendente, esta manera de estetizar la experiencia urbana implica aspectos cognitivos y morales. La estetización de la experiencia sigue siendo asociativa —y mientras los sujetos estetizados permanecen intactos— el impulso de estetización destaca los valores subyacentes de los usuarios en su relación con lo «otro» y los espacios por los que pasan. Las prácticas estéticas de los usuarios del iPod ayudan a comprender lo que significa «compartir» el espacio urbano con los demás desde una burbuja auditiva, inmune a los sonidos de los otros.

Aunque algunos de los usuarios del iPod afirman que disfrutan de la vida en la ciudad, lo placentero de la ciudad se experimenta de manera mediada en realidad. La ciudad es percibida a través de los productos de la industria cultural en forma de música, libros auditivos o el iPod: «El iPod condiciona mi ritmo, me ayuda

a encontrar ese estado. Viajo sobre todo a Nueva York o a Londres. Tengo una lista de reproducción exclusiva llamada «Estado Mental de NY» que incluye mucha música rap de Nueva York y Jazz de la Costa Este. Hay algo de Nueva York en las letras de las canciones, pero también incluye la sofisticación, lo provocativo y la energía del lugar» (Sami).

El significado de los lugares de la ciudad se deriva de las listas de reproducción de los usuarios. Lo cosmopolita pasa a ser una realidad ficticia que existe en las mezclas de los iPod, a menudo eclécticas, en la colección de música de los usuarios. Para muchos de ellos lo bueno de la ciudad no se consigue a través de la relación con los demás que «alteran» y «apartan» su energía, sino más bien por escuchar música, que les recuerda cómo es en realidad vivir en la ciudad. Es un cosmopolitanismo mediatizado inserto en el iPod.

Los usuarios del iPod desarrollan también una alta sensibilidad hacia la existencia mundana de los demás en el espacio público. El ruido de la «otredad» se extingue y con él la «rareza» de lo ajeno.

### **Los placeres perjudiciales que provoca uso del iPod afectan a nuestra manera de entender cómo es la vida urbana —lo que históricamente ha sido un espacio compartido con otros— que ahora es cada vez más un lugar para disfrutar de la desconexión de los demás.**

Para Wes, un programador de 24 años de América, esto llega hasta el «tono y el timbre» de las voces de otras personas: «Cuando estoy con otra gente en un sitio público la música me sirve para bloquearlos. Para empezar, la gente no suele acercarse tanto a los que llevan auriculares. En segundo lugar, las pequeñas conversaciones y la charla me ponen de los nervios y no quiero meterme en la vida de otras personas o en sus conversaciones directa o indirectamente. El tono y el timbre de las voces de alguna gente también me parece terriblemente desagradable» (Wes).

Cuanto más quieren los usuarios permanecer en un espacio auditivo privado que controlan, más sensibles se vuelven a la naturaleza contingente del mundo de todos los días, que pretenden dejar al margen. Tracy, una escritora de guiones de 32 años que vive en Phoenix, Arizona, es un buen ejemplo de esas estrategias de exclusión urbana tan extendidas. Tracy es pio-

nera en el uso de la tecnología MP3 y tiene un reproductor desde hace cuatro años. El control es un concepto muy importante en la descripción que hace Tracy de cómo usa las tecnologías móviles. Describe el iPod como una «herramienta» que le permite controlar el lugar en el que se encuentra. Tracy usa el iPod continuamente en el trabajo o en cualquier parte, «Desde que soy escritora, estoy casi todo el tiempo sola. Si pudiera, no me quitaría los auriculares en todo el día. Escuchar música en el trabajo hace que sea un poco más llevadero. Me he ido de trabajos en los que no me permitían escuchar música». A Tracy la música le sirve de compañía para la mayoría de sus actividades diarias. La necesidad y el deseo que tiene de contar con un acompañamiento musical para una gran parte de las actividades que realiza es algo que ella ve como perfectamente normal cuando habla del iPod. La música conecta con su estado de ánimo y con lo que hace, mientras que, por ejemplo, para trabajar en el jardín, dice que necesita música con «un tempo más rápido. Una sonata de Mozart no me va a motivar». La continuidad en la escucha es una manera de organizar los ritmos del día; implica un aislamiento para gente que usa el iPod como Tracy. Si se ve obligada a interrumpir la escucha, dice lo siguiente, «Si tengo que apagarlo por alguna razón con la que no contaba es como si invadiesen mi intimidad». La ruptura de su burbuja sonora representa el reconocimiento de la fragilidad del poder auditivo.

La interrupción se asemeja a tocar un nervio que está a flor de piel— el fluir de sonidos personales aleja a los usuarios del mundo físico que algunos consideran como oculto o al menos como «que no está realmente ahí». Cuando se vuelve al mundo real de los demás de manera involuntaria o repentina, siempre es algo desagradable. «En América, la gente normalmente habla alto y son maleducados y a veces es difícil concentrarse. En Phoenix, tenemos un montón de inmigrantes mexicanos. No aprenden inglés y no controlan a sus hijos. Creo en el respeto mutuo en los espacios públicos. Cada vez era más difícil ir a comprar sin que me asaltara un aluvión de niños gritando en español. El iPod me permite filtrarlo. Ahora estoy más tranquila cuando voy de compras. Con el iPod puedo hacer la vista gorda a la falta de educación. Utilizar el iPod me ayuda a controlar la concentración. Desde que estoy habituada a la música, puedo dejar que penetre libremente hasta lo más profundo de mi conciencia» (Tracy).

Precisamente Tracy alcanza un estado de equilibrio porque se encierra en sí misma; Sennett (1990: 44) describía esta forma de conducta como una repre-

sentación de «un síntoma precoz de la dualidad de la cultura moderna: alejarse de los demás gracias al auto-dominio».

El iPod puede ser entendido como un mecanismo de filtrado que permite a usuarios como Tracy permanecer ensimismados gracias a la negación de lo «desagradable» y contingente del espacio urbano. Si en la política social predomina la proximidad y de acuerdo con esto en los lugares públicos se hacen distinciones de género, están basados en consideraciones raciales y diferencias de clase (Massey 2005); entonces el uso continuado de tecnologías como el iPod elimina la naturaleza diferencial de estos espacios.

#### 4. Conclusión

Los usuarios del MP3 viven en un mundo de fraternidad mediatizada. Theodor Adorno acuñó esta frase cuando argumentaba que el consumo de música reproducida mecánicamente funcionaba como un sustituto eficaz de una conexión anhelada y de la que la cultura moderna carecía. «El sentido de fraternidad» se refiere a la sustitución de las formas de experiencia tecnológicamente mediadas por la experiencia directa. Según Adorno la música permite al sujeto trascender la naturaleza represiva del mundo social precisamente integrándose a sí mismo de manera más completa en el día a día gracias al consumo de música. La música supone tanto un sueño como una atadura para los individuos. La proximidad sonora mediatizada —la música que sale directamente de los auriculares al oído del sujeto— contribuye a este estado de fraternidad produciendo «una ilusión de inmediatez en un mundo totalmente mediatizado, de proximidad entre desconocidos, la amistad de aquéllos que llegan a sentir el verdadero esfuerzo de la lucha de todo contra todo» (Horkheimer & Adorno, 1973: 46).

Adorno percibía al sujeto urbano como cada vez más dependiente de formas de compañía mediatizadas con las que vivir; «concibamos una serie que va del hombre que no puede trabajar sin el estruendo de la radio a aquél que mata el tiempo y la soledad llenando sus oídos con la ilusión de «estar con» no se sabe qué» (Adorno, 1991: 78). Los iPod de Apple parecen ser la tecnología post-fordista que eligen los que están afeerrados a la noción de «fraternidad», pero una «fraternidad» que subraya la individualización del paisaje sonoro en mayor medida que el modelo fordista analizado por Adorno.

Los usuarios del iPod están al mismo tiempo conectados y desconectados del mundo urbano que habitan. Conectados a través del uso del iPod mientras que están desconectados simultáneamente del mundo

en que viven. En ese mundo totalmente mediatizado del iPod descansa el anhelo de una experiencia no mediatizada, de acceso directo al mundo y a las emociones de cada uno. La inmediatez mediatizada pasa a ser algo totalmente natural para el usuario, el iPod funciona como un «Sherpa» digital que le acompaña de forma segura en los espacios y tiempos de la vida cotidiana.

Los placeres perjudiciales que provoca el uso del iPod afectan a nuestra manera de entender cómo es la vida urbana –lo que históricamente ha sido un espacio compartido con otros– que ahora es cada vez más un lugar para disfrutar de la desconexión de los demás.

### Notas

<sup>1</sup> El siguiente artículo está basado en el uso de datos en forma de entrevistas cualitativas a través de Internet a más de un millar de usuarios del iPod de Apple en todo el mundo en los años 2004 y 2005. Para información más detallada acudir a Bull (2007).

<sup>2</sup> Lo tóxico es normalmente considerado como algo molesto en relación con el uso del teléfono móvil, como en el siguiente caso: «Una buena amiga vino de Londres para pasar la noche juntas. Me enfadé muchísimo, porque se pasó todo el tiempo llamando a su novio cada cinco minutos mientras dábamos un paseo. Cuando ella no lo llamaba, era él el que la llamaba cada diez minutos. Me enfadé tanto que pensé que había venido a Londres a verme y que le podría haber dicho a su novio que parara. Fuimos al cine y él no la llamó. Tan pronto como salimos del cine, ella lo llamó y él no contestó. Siguió intentándolo todo el tiempo. Cuando volvimos a mi piso, me pidió mi teléfono móvil porque el suyo se había quedado sin batería. No podía localizarlo, estuvo con el teléfono tres horas intentándolo. Por fin, llamó a su hermano, que estaba de copas con su novio, había apagado el teléfono» (Sarah).

Sara, una periodista gráfica de 32 años describe la visita de fin de semana de una antigua amiga. Refleja el deseo obsesivo de control y de cercanía; también es un retrato de lo imposible que resulta conseguir esto en un mundo aleatorio en el que conviven individuos. El sujeto llama continuamente «al otro ausente», su novio se deja llevar por un acto compulsivo, invadiendo su espacio y transformando la estancia de ella con Sarah, la cual progresivamente pasa a estar inmersa en un drama de reafirmación y búsqueda. La necesidad constante de reafirmación, y de posesión de la tecnología destruye

la calidad de lo que está presente físicamente porque el usuario tiene la cabeza en otra parte.

### Referencias

- ADORNO, T. (1976). *Introduction to the Sociology of Music*. New York (USA): Continuum Press.
- ADORNO, T. (1991). *The Culture Industry: Selected Essays on Mass Culture*. London (UK): Routledge.
- BAUMAN, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge (UK): Polity Press.
- BULL, M. (2000). *Sounding Out the City: Personal Stereos and the Management of Everyday Life*. Oxford (UK): Berg.
- BULL, M. (2007). *Sound Moves. iPod Culture and Urban Experience*. London (UK): Routledge.
- BOGOST, I. (2007). *Persuasive Games. The Expressive Power of Video Games*. Cambridge (UK): MA, MIT Press.
- CASTELLS, M.; LINCHUAN QUI, J.; FERNÁNDEZ-ARDEVAL, M. & SEY, A. (2007). *Mobile Communication and Society. A Global Perspective*. Cambridge (UK): MA, MIT Press.
- DE GOURNAY, C. (2002). Pretence of intimacy in France, en KATZ, J. & AAKHUS, M. (Eds.). *Perpetual Contact. Mobile Communication, Private Talk, Public Performance*. Cambridge: University Press; 193-206.
- HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. (1973). *The Dialectic of Enlightenment*. London (UK): Penguin.
- GOGGINS, G. (2006). *Cellphone Culture, Mobile Technology in Everyday Life*. London (UK): Routledge.
- ITO, M.; OKABE, D. & MATSUDA, M. (2005). *Personal, Portable, Pedestrian. Mobile Phones in Japanese Life*. Cambridge (UK): MIT Press.
- KATZ, J. & AAKHUS, M. (Eds.) (2002). *Perpetual Contact. Mobile Communication, Private Talk, Public Performance*. Cambridge (UK): University Press.
- MARCUSE, H. (1978). *The Aesthetic Dimension*. Boston (USA): Beacon Press.
- MASSEY, D. (2005). *For Space*. London (UK): Sage.
- RHEINGOLD, H. & KLUITENBERG, J. (2006). Mindful Disconnection: Counterpowering the Panopticon from the Inside, in *Open II*; 29-36.
- SENNETT, R. (1990). *The Conscience of the Eye*. London (UK): Faber.
- TURKLE, S. (2006). Tethering, in JONES, C. (Ed.). *Sensorium. Embodied Experience, Technology and Contemporary Art*. Cambridge (UK): MA, MIT Press.



Enrique Martínez-Salanova '2010 para Comunicar

● Héctor Fouce  
Madrid (España)

Solicitado: 10-07-08 / Recibido: 24-09-09

Aceptado: 28-10-09 / Publicado: 01-03-10

DOI:10.3916/C34-2010-02-06

Tecnologías y medios de comunicación en la música digital

# De la crisis del mercado discográfico a las nuevas prácticas de escucha

Technologies and Media in Digital Music:  
From Music Market Crisis to New Listening Practices

## RESUMEN

En la última década la industria de la música se ha convertido en el paradigma de las transformaciones que ha traído consigo el desarrollo del modo productivo hacia el capitalismo informacional. De la mano de una veloz innovación tecnológica, no siempre producida en los entornos empresariales, se han desarrollado nuevas formas de producción y consumo de música que han arrastrado a las compañías productoras de fonogramas a una crisis de ventas que ha obligado a una radical transformación en estas empresas en aras de la supervivencia. Este artículo pretende dar respuesta a la interrogante que subyace en las ambiciones de modificar el tejido productivo: cómo crear unas industrias culturales que sean capaces, al tiempo, de mantener una cultura común y democrática y desarrollar iniciativas que generen plusvalías a músicos, compositores y otros profesionales de la música. Para ello, nos serviremos de los datos extraídos tras una investigación en la que se realizaron tres entrevistas de grupo segmentadas según la edad. Se trata de cruzar las opiniones y experiencias de los consumidores con el análisis de la evolución de la organización de la industria de la música. A partir de la constatación de que las generaciones más jóvenes están instaladas en una cultura de la gratuidad de la música, se trata de explorar qué nuevos espacios de negocio aparecen y cómo son recibidos desde las posiciones en conflicto ya referidas.

## ABSTRACT

In the last decade, the music industry has become the paradigm of the transformations that has carried the development of the productive system towards Informational Capitalism. Of the hand of a quick technological innovation, not always produced by companies, new forms of production and consumption of music have been developed. This new environment has dragged the phonographic companies to a crisis of sales that has forced a radical transformation for the sake of survival. One of these business transformations has been the intensification of the management of copyright. This intensification occurs mainly in two areas: the extension of the protection deadlines and the expansion of the fields and rights management companies-driven activities. This article is intended to answer the question that lies behind the ambitions to modify the productive system: how create cultural industries capable, at the time, to maintain a common and democratic culture and also to develop initiatives to generate capital gains to musicians, songwriters, and other music professionals. We will use data from a research that have conducted three group interviews segmented by age. The aim is to cross the views and experiences of consumers with the analysis of the evolution of music industry organization. From the observation that the younger generations are installed in a culture of free music, we explore what new business opportunities appear and how are received from the conflicting positions already referred.

## PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Música digital, industria cultural, públicos, tecnologías, cultura digital, nativos digitales, música popular, propiedad intelectual. Digital music, cultural industry, publics, technologies, digital culture, digital natives, popular music, intellectual property.

◆ Dr. Héctor Fouce es profesor del Departamento de Periodismo III de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense en Madrid (España) (hector@fouce.net).

## 1. Introducción. Más allá de la crisis de las discográficas

Desde la década de los 90, coincidiendo con la eclosión de Internet, la industria discográfica vive una intensa crisis derivada del descenso constante de las cifras de ventas de soportes musicales. Pero esta crisis no es una cuestión coyuntural, sino que revela una profunda transformación de las industrias culturales y de la relación de éstas con sus públicos: éstos cada vez acceden a más música pero sin pagar por ella. Lo que está en crisis, por tanto, no es sólo un modelo de negocio, sino también un modelo de consumo y, por ende, un modelo de relaciones culturales.

No son muchos los estudios realizados en el ámbito español sobre la industria musical (Buquet, 2002; Calvi, 2006). Pero son aún menos los trabajos, con la notable excepción de los esfuerzos de Megías y Rodríguez (2001; 2003), de investigación y reflexión sobre las relaciones de los públicos con la música que escuchan: cómo la obtienen, qué papel juega en su vida social, qué tecnologías utilizan... Es obvio que el nuevo marco de la industria musical está en relación dialógica con las nuevas formas de apropiación y consumo. Por tanto, el desafío no es sólo analizar los cambios sufridos en el modelo productivo de la industria musical y anticipar hasta qué punto estos cambios permearán a todas las demás industrias culturales. Se hace necesario, además, ver cómo las prácticas –y los discursos que generan– de los públicos de música son origen o consecuencia de las transformaciones de la industria.

Esta inquietud alimentó el trabajo de investigación, financiado por la Fundación Alternativas, a través del Observatorio de Cultura y Comunicación, «Prácticas emergentes y nuevas tecnologías: el caso de la música digital en España» (Fouce, 2009). En esta investigación pretendía ir más allá del fetichismo tecnológico: es cierto que lo digital ha cambiado, por ejemplo, las formas de acceder a la música en detrimento de los viejos soportes –LP y CD–, pero al tiempo ha alimentado una reorganización de la industria que revaloriza aquello no digitalizable (la experiencia del directo) y que sitúa en el corazón del negocio la máxima desmaterialización del producto musical (la gestión de sus derechos de uso a través de las regulaciones de la propiedad intelectual). Pretendía, además, dar voz a los protagonistas principales de este proceso de transformaciones que, paradójicamente, son tratados a menudo como meros sujetos pasivos, no como actores sociales que toman iniciativas, hacen elecciones, solidifican prácticas culturales y formas de hacer e inter-cambian discursos que legitiman o atacan las posicio-

nes de la industria, los músicos o los poderes públicos.

El trabajo se llevó a cabo en muy poco tiempo debido a cuestiones administrativas. En buena medida la brevedad del período de investigación es necesaria debido a la rapidez de los cambios en este sector; la velocidad de cambio hace que sean pocos los trabajos extensos sobre música digital, ya que los datos y las observaciones caducan si el proceso se dilata. Pero sin duda tiene también consecuencias negativas. Una de ellas es la poca representatividad de los tres grupos entrevistados, uno de estudiantes de secundaria, uno de universitarios y otro de jóvenes adultos. Al tomar la edad como única variable escapan del análisis las diferencias que los distintos tipos de hábitats, de género, de formación o de clase puedan generar a la hora de enfrentarse a la música digital. Sin embargo, hay que tomar este trabajo como una primera exploración de un entorno cambiante y de nuevas formas de entender las prácticas musicales y los discursos que las rodean. Las entrevistas de grupo, más que cerrar las cuestiones, muestran territorios que deben ser explorados con más detenimiento.

## 2. Prácticas de consumo musical: nuevas tecnologías y viejas costumbres

Como ha explicado Thompson (1998), la comunicación mediática es un fenómeno social contextualizado, forma parte de contextos y al mismo tiempo los modela. La comunicación es, por tanto, una forma de acción, ligada a formas institucionales y a mecanismos de poder. Desde este punto de vista, la música es sin duda uno de los campos que mejor ejemplifica las tensiones entre formas de hacer e instituciones modernas, siendo el mercado y el Estado las dos instituciones más representativas de la sociedad de la información. Las formas de consumo musical imperantes, basadas sobre todo en la gratuidad de las redes P2P, aparecen como desafíos frente a la industria, incapaz de encontrar un modelo de negocio que permita rentabilizar económicamente el tráfico de esas redes, y también para el Estado, que siente que su poder se difumina en Internet y que la necesidad de garantizar las reglas del juego del libre mercado choca con su obligación de defender los derechos fundamentales como la privacidad de las comunicaciones.

Demasiado a menudo los estudios de comunicación se han centrado más en los medios que en las mediaciones, parafraseando a Martín Barbero (1987). Creo sin embargo que, en estos momentos de incertidumbre y cambio, es más importante observar cómo se transforman las formas de hacer de los públicos que los cambios de la tecnología; por mucho que los apa-

ratos cambien, lo importante es observar cómo su uso modifica el contexto cultural y social y genera la necesidad de nuevas tecnologías.

La digitalización de la música ha cambiado sin duda las formas en que la gente escucha música. El estudio mencionado se basó en tres entrevistas de grupo segmentadas según la variante de la edad. La idea era rastrear las diferencias entre tres grupos de edad relativamente cercanos pero cuya experiencia musical y tecnológica, debido a la velocidad de las transformaciones en este ámbito, es ya radicalmente diferente. El primer grupo (GESO) lo componían estudiantes de secundaria, educados ya con Internet. El segundo grupo estaba formado por universitarios (GUNIV), cuya incorporación a la cultura digital se realizó un poco más tardíamente. Por última, entrevistamos a un grupo de jóvenes adultos (GJA), entre los 25 y los 35 años, una generación que vivió el vinilo y las cintas de cassette y el proceso de conformación de nuevo modelo de cultura musical digital.

Las diferentes formas de experiencia ligadas a las tecnologías han producido nuevas formas de conocimiento y de relación social. Esta es la idea que late en la distinción que acuñó Mark Prensky (2001) entre nativos digitales e inmigrantes digitales, que permite precisamente indagar en las diferentes formas de relación con el conocimiento que se producen entre quienes se han criado en la cultura de los videojuegos, los ordenadores e Internet y los que se aproximan a estos entornos culturales con interés pero manteniendo otras lógicas culturales. En términos de Prensky (2001: 2), estos inmigrantes digitales mantienen su acento, es decir, sus formas de pensar, trabajar y ordenar la información pertenecen a la cultura letrada analógica. En contraste, los nativos digitales, entre otras cosas, «están acostumbrados a recibir información rápidamente. Les gustan los procesos en paralelo y la multitarea; prefieren los gráficos antes que el texto en vez de al contrario; prefieren el acceso aleatorio, como el hipertexto. Funcionan mejor trabajando en red. Les motivan las gratificaciones y recompensas frecuentes e instantáneas. Prefieren los juegos al trabajo serio».

La facilidad de acceso a la música, a través de las redes P2P, es una experiencia compartida ya por todas

las generaciones de aficionados a la música. Pero el diferente bagaje cultural hace que las valoraciones sobre este acceso casi ilimitado y gratuito cambien. Los adultos tienden a valorizar el soporte musical como objeto, los rituales ligados a abrir el disco, ver la carátula y las fotos, leer los textos, conocer quienes han participado... La digitalización de la música ha ido arrinconando una vieja práctica, casi ritual, entre los amantes de la música: recorrer las tiendas en busca de los discos deseados. «Comprar un CD era un ritual. Comprabas el disco, llegabas a casa, lo abrías, mirabas el libreto: ¡qué guapo! Leías las letras mientras escuchabas... A veces te habías pateado las tiendas en busca de un disco que no encontrabas» (GJA). La música daba sentido a una actividad que obligaba a invertir esfuerzo, tiempo y dinero, recompensándolo con la

**Las formas de consumo musical imperantes, basadas sobre todo en la gratuidad de las redes P2P, aparecen como desafíos frente a la industria, incapaz de encontrar un modelo de negocio que permita rentabilizar económicamente el tráfico de esas redes, y también para el Estado, que siente que su poder se difumina en Internet y que la necesidad de garantizar las reglas del juego del libre mercado choca con su obligación de defender los derechos fundamentales como la privacidad de las comunicaciones.**

posesión de un objeto aurático. «Ahora lo único que tienes es un archivo que puedes borrar si no te interesa» (GJA). Pero no era simplemente una cuestión de posesión de un objeto el que daba sentido a esas inversiones de tiempo y esfuerzo. Copiar un disco a una cinta de cassette era una actividad bien diferente a bajar unas canciones desde el ordenador y enviarlas por correo electrónico a un amigo. «Grababas una cinta y te la currabas, escribías los títulos, a veces a máquina. Yo cortaba cosas de revistas, ponía una foto... [Otra entrevistada] Sí, del catálogo de TIPO. Y le ponías letras de pegar» (GJA). «Para grabar había que tener tiempo» (GJA). Algunas de esas prácticas asociadas a lo analógico persisten en esta generación de jóvenes adultos, como acentos reminiscentes que caracterizan a los inmigrantes digitales: «Mi hermano aún graba lo que se ha bajado a un CD, y busca la carátula, y se la imprime» (GJA).



En contraste, los más jóvenes no sienten ningún aprecio por los soportes de la música y las prácticas ligadas a ellos. Reconocen que apenas utilizan CDs, sino que emerge con fuerza el uso del teléfono móvil como instrumento para escuchar y compartir música. Las canciones se descargan desde Internet, se pasan al móvil y se le envían a los amigos, estando cerca, a través del Bluetooth, incluso se comparte el móvil o los cascos, escuchando cada amigo con un solo auricular. Pero el teléfono móvil, y la música que contiene, no es un aparato vinculado sólo a la intimidad, sino que a menudo la música suena de forma pública, sin cascos y con altavoz, lo que actualiza las prácticas de ocupación del espacio que han caracterizado tradicionalmente a las subculturas juveniles. «Ponen la música a tope con el móvil. Eso es igual que cuando los negros

bilidad de las descargas gratuitas para explorar nuevas músicas o nuevos grupos, sino que tienden a escuchar los grupos que están de moda, con un gusto musical variadísimo en el que pueden coexistir la canción melódica, el reageton, el hiphop y el heavy metal. Los nativos digitales que se expresan en este estudio –limitado, como se ha dicho antes– repiten, paradójicamente, las prácticas de consumo hegemónicas que ya existían antes de Internet, caracterizadas por la escucha fortuita –a través de la radio fórmula– y la compra casual (un porcentaje elevado de los discos se compraban en grandes superficies, establecimientos no dedicados en exclusiva a la venta de música).

Son, en contraste, los universitarios y adultos quienes más valoran y utilizan las nuevas herramientas de la web 2.0 para ampliar sus conocimientos y consumos musicales. «Emule es como un medio de información. Miro las revistas, me bajo los discos para saber qué hace esa gente. Lo escucho y si no me gusta lo borro» (GJA). «Gracias a YouTube, MySpace o Last.fm muchas veces terminas escuchando cosas que no tienen nada que ver con el grupo por donde empezaste y eso está bien» (GUNIV). «Yo compro «El País» los viernes, me cojo la lista del suplemento de tendencias EP3, meto en Google los nombres de los grupos, me lo bajo y escucho» (GJA). Las

**En el plano de las prácticas coexisten formas de hacer generadas por la digitalización y viejas prácticas heredadas de la música analógica. Frente a lo que podría esperarse, esta coexistencia se da no sólo en el grupo de edad que ha vivido la transformación de la música analógica a la digital, sino que existen paralelismos entre las formas de consumo musical anteriores, ligadas a la indiferenciación y a la casualidad de la oferta, también en los grupos de nativos digitales.**

del Bronx iban con los radiocassettes gigantes, invadían todo con el ruido. O como los que ponen música en el coche para que lo escuchan todos allá por donde pasa. Es una cosa generacional» (GJA). La música sale así de los entornos informáticos para ocupar de nuevo la calle y a tener un rol identitario y de desafío a los de fuera del grupo de iguales.

La representación social dominante atribuye a los adolescentes la cualidad de ser el gran grupo de consumidores de música: tienen más tiempo libre, socializan más activamente, la socialización se produce sobre todo ligada a prácticas de ocio y ahí la música tiene una enorme presencia. Al ser además los nativos digitales puros, existe la tentación de suponer que serán también los grandes usuarios de las posibilidades de la web 2.0 a la hora de consumir música.

Sin embargo, las entrevistas de grupo realizadas en el marco de la investigación desmienten esta idea. Los más jóvenes no muestran gran interés en usar la posi-

descargas se muestran así como una forma complementaria de la información, como una forma de poder juzgar si los críticos tienen razón o no en sus valoraciones y como forma de acceder a nuevos territorios. Estas prácticas implican un gusto musical formado y una inquietud cultural que no se aprecia en los adolescentes que, por edad, están precisamente en la etapa de formar su propio criterio musical. Es decir, que mientras los adolescentes necesitan escuchar de todo para tener la oportunidad de decantarse por algún artista o estilo, los oyentes más adultos tienen ya formado su gusto y siguen líneas de escucha más definidas estilísticamente. En este caso no es la cercanía a la cultura digital la que determina los usos, sino las necesidades de estos grupos de más edad. Y hay que resaltar que, al igual que en los adolescentes se percibe una cultura de convergencia mediática que emparenta al ordenador y al teléfono móvil como dispositivos capaces de manejar los mismos archivos, en el grupo de

jóvenes adultos hay una continuidad y complementariedad entre prácticas mediáticas tradicionales: la prensa y las revistas especializadas, la radio, y las vinculadas a la web 2.0 (MySpace, YouTube).

### 3. Discursos sobre la música: de la sospecha a la legitimación

Hasta ahora nos hemos en algunos aspectos de las nuevas prácticas de escucha musical, su conexión con el grado de inmersión en la cultura digital y las continuidades y brechas entre ésta y los hábitos culturales mediáticos más tradicionales. En esta segunda parte, me gustaría analizar otro ámbito de la música en el que se producen notables cambios con la llegada de la digitalización. Éste es el ámbito de los discursos sobre música, un espacio en el que se percibe aún con más claridad que en el terreno de las prácticas la influencia de la crisis de la industria discográfica. Hasta hace poco, los discursos de los oyentes sobre la música solían estar centrados en cuestiones estéticas, en grupos, en canciones, en estilos, tal y como muestra Nick Hornby en su novela *«Alta fidelidad»* (1995), haciendo buena la aserción de Frith (1996, 4): «parte del placer de la cultura popular es hablar sobre ella». Sin embargo, la consolidación de Internet como medio de escucha e intercambio de música ha generado constantes debates sociales en los que entran en conflicto los usos de las nuevas tecnologías con la protección de los derechos de autor. De este modo, buena parte de las discusiones sobre música se focalizan ahora en el rol de la industria y sus relaciones con músicos y oyentes.

El estudio *«Desafíos para el copyright. Música y cine en la era digital»* (DNX, 2007) ha tenido el mérito de conectar por vez primera en el entorno español los hábitos de consumo de los oyentes de música con los discursos de éstos sobre la industria musical. Los usuarios encuestados en este estudio quieren poder escuchar su música en cualquier aparato y valoran la posibilidad que brinda Internet de conocimiento y prueba gratuita de nuevas músicas y artistas. «Se trata de una cultura digital emergente capaz de sacar el mayor provecho a las posibilidades de la Red» (DNX, 2007: 22). Otras actitudes compartidas por la mayoría se relacionan con la gratuidad del acceso a la música que permite Internet. Junto con un claro sentido oportunista («copio o descargo música porque es gratis» o «descargo álbumes o discografías completas de artistas»), el estudio recoge la queja generalizada hacia las actuales formas de comercialización (precio) y distribución musical (constricciones del soporte físico): «no descargaría música de manera gratuita si el precio en tiendas fuera adecuado» y «pago por descargar canciones

sueitas porque no me interesa todo el disco» (ibídem, 22). De forma paralela, aparecen con profundo arraigo un conjunto de críticas hacia los representantes de los derechos de autor y la propiedad intelectual. El estudio enfatiza que «estas críticas funcionan a su vez como autolegitimación de las prácticas de acceso gratuito a la música». Los internautas consideran, principalmente, que «el precio de las canciones en sitios de descarga es muy alto», que «descargar de forma gratuita no es ilegal» y que «los artistas tienen otros medios para obtener ingresos» (ibídem, 22).

Nuestra investigación recoge una similar desafección de los oyentes hacia la industria de la música y una cada vez mayor oposición a la extensión de los mecanismos de protección de los derechos de autor. Como comentaba en la introducción de este artículo, una de las vías elegidas por la industria de la música para compensar la drástica reducción de ventas fonográficas ha sido la intensificación de la gestión de derechos de propiedad intelectual. Esta intensificación se ha dado por dos vías: la ampliación de los plazos de protección de los derechos de autor hasta que éstos entran en el dominio público y la extensión a nuevos ámbitos. Dentro de esta segunda estrategia, merece la pena detenerse en la creación del llamado canon digital, que en España ha suscitado un sorprendente, por lo extenso e intenso, debate sobre el modelo de cultura y de industria cultural del futuro.

El debate sobre el canon por copia privada surgió a raíz de las discusiones en el parlamento de la reforma de la Ley de Propiedad Intelectual (LPI) y de la Ley de Servicios de la Sociedad de la Información (LSSI), popularmente conocida como Ley de Internet. La normativa española, al contrario que la estadounidense, permite que se realicen copias de los materiales culturales para uso propio y sin ánimo de lucro, copias cada vez más fáciles de hacer una vez que el material está digitalizado. Puesto que ello supone un lucro cesante —si copio un CD evito comprarlo— los fabricantes de los dispositivos capaces de hacer copias (grabadoras de CD y DVD, discos grabables, scanners, fotocopadoras...) pagan una cantidad fija a las entidades de gestión de derechos de autor por cada uno de esos dispositivos. Las reformas de la ley pretendían especificar qué dispositivos y qué cantidades deberían pagar en concepto de canon por copia privada.

Todos los grupos de edad comparten el argumento de que el canon legitima la descarga de música. «Si te has comprado un CD puedes hacer con eso lo que quieras» (GESO). «Si pagas 20 euros más por una impresora con la que solo imprimes tus apuntes, pues lo compensas con la bajada de música. Mientras sea sin

ánimo de lucro...» (GUNIV). Los adolescentes, acostumbrados a la gratuidad de la música, se muestran bastante ajenos a la polémica, mientras que los grupos de más edad, a pesar de rechazar la medida, son capaces de articular un discurso más analítico. «Tú pagas el precio final del equipo y no miras cuánto es el canon. Es una discusión ideológica, no de precios. De hecho, las cintas ya pagaban canon y nadie hablaba de eso» (GJA). «Yo veo lógico lo del canon, al fin y al cabo lo que descargas es el trabajo de alguien. También es cierto que se supone que uno se dedica a la música por amor al arte y que cuando tocas porque hay que comer la música cambia. Pero si la música le cuesta pasta a la gente que la hace, hay que devolverle esa pasta de alguna manera» (GUNIV).

La idea que prevalece es que pagar el canon por copia privada y ser tratado de pirata por intercambiar archivos a través de los dispositivos que pagan por la posibilidad de hacer copias es cuanto menos contradictorio, cuando no un abuso. La cuantía del canon, el hecho de que sea gestionado por entidades privadas y la poca transparencia en el reparto de estas cantidades a los artistas ha generado una general desconfianza e indignación. Al mismo tiempo que se creaba este clima de opinión, las entidades de gestión sostenían, con el apoyo del Ministerio de Cultura, diversas campañas contra la piratería explicando que descargar música de Internet es ilegal y que perjudicaba a todos.

Pero estas campañas, además de despertar dudas sobre la veracidad de sus contenidos, no parecen tener ningún tipo de efecto en los públicos, tengan la edad que tengan. «Nadie hace caso a esas campañas, si vas al cine y la ponen estás hablando con la gente hasta que empieza la película» (GESO). «Te dan tanto la matraca, que pasas. Además, las condenas por este tipo de cosas no tienen sentido, resulta que te caen más años por bajarte algo de Internet que por robarlo en una tienda» (GUNIV). Las críticas se orientan hacia una industria que no termina de entender que el paradigma de negocio musical ha cambiado para siempre y hacia una serie de artistas de gran éxito que mantienen un discurso que sostiene que la música es cultura mientras al tiempo son los mayores beneficiarios económicos del caduco sistema de distribución. «Esta es una sociedad de mercado y estamos en una revolución tecnológica, como lo fue la imprenta. Las formas de producir música van a tener que cambiar» (GJA). «Cuando los artistas se manifiestan ¿por qué siempre van Miguel Bosé o Alejandro Sanz? ¿Por qué no van artistas como Quique González? ¿Por qué van los que venden un millón de discos y no los que venden diez mil? (GJA).

La crítica a los modos de la industria es generalizada en todos los grupos de edad, que se muestran por igual ajenos a los mensajes de las campañas. Sin embargo, los jóvenes adultos son conscientes de que la industria apela a su experiencia de consumidores de música para intentar deslegitimar el uso de los programas de intercambio de archivos, a costa de renunciar a concienciar a los más jóvenes, que nunca han pagado por la música y que parecen objetivos perdidos para la industria de la música que surgirá tras esta crisis a menos que haya un giro radical en las estrategias de negocio. «Los más jóvenes no tienen mala conciencia, lo hacen porque es fácil, gratis y todo el mundo lo hace. Las campañas van dirigidas a gente como nosotros, pero el gran target son esos chavales. Los publicistas tienen un trabajo pendiente para convencer a esa gente de que es mejor comprar. Tendrán que poner los discos muy baratos y venderlos en Internet o a través de los propios músicos. Buscar nuevas estrategias» (GJA).

La absoluta falta de respuesta a estos mensajes por parte de la industria y las instituciones arraiga una desconfianza, compartida por todos los grupos de edad, hacia los responsables de decidir qué música circula y cuál no, personificadas en las discográficas y en las radios. «Las compañías hacen que los discos sean peores; hay un grupo que tiene las letras que tiene, que a lo mejor hablan de violencia o tienen un mensaje político y al final si te promocionan es para que pongas lo que ellos quieren» (GESO). «Se paga por muchas cosas y yo no sé si se cobra equitativamente» (GNIV). «Muchas veces la razón para comprar un disco no es que sea bueno, sino una estrategia de marketing» (GJA).

También la radio musical –y la televisión, aunque apenas es mencionada en consonancia con la práctica ausencia de programas musicales en las cadenas generalistas– sufre un notable rechazo, al presuponerse que sus selecciones están directamente en manos de la aborrecida y sospechosa industria. «Yo no me fío mucho de la radio. Antes escuchaba 'Los 40', pero en un momento te das cuenta de cómo funcionan y ya pasas» (GUNIV). «Los chavales escuchan las tres canciones de las radiofórmulas y se las bajan. Ya nadie se escucha un disco entero» (GJA). «Los programas de televisión son pocos, y además no dejan tocar a los músicos en directo, y eso los músicos lo odian» (GUNIV). «Hay muy poca promoción de grupos nuevos en la FM» (GUNIV).

La respuesta lógica a esta falta de confianza en los habituales mediadores musicales es el surgimiento de los sistemas de recomendación ligados a los grupos

(MySpace) o a los gustos de los usuarios (Last.fm). «Yo uso MySpace para informarme de los grupos que me gustan» (GESO). «Cuando escucho hablar de un grupo, primero lo miro en MySpace, porque no hay que descargar nada, y porque además te lleva de un grupo a otro» (GJA). «MySpace mola mucho más que la radio, y tú eliges lo que oyes» (GUNIV). Sin embargo, más allá de las consultas más o menos esporádicas a MySpace, que no deja de ser un catálogo de bandas, no parece que haya un uso intensivo de los nuevos recursos de la web 2.0. Cuando se hicieron las entrevistas a los grupos aún no había emergido la versión española de Spotify, un sistema de escucha en «streaming», es decir, sin descarga del fichero al disco duro. Varias entrevistas posteriores con los informantes certifican que este sistema cada vez tiene más usuarios, pero sus funciones avanzadas –como, por ejemplo, compartir listas de reproducción con los amigos– apenas se utilizan. Eso mismo se constataba en el uso de Last.fm, usada como una mera radio sin desarrollar en demasía sus potencialidades a la hora de refinar la selección musical.

#### 4. Conclusiones: reconfiguraciones del entorno mediático

A lo largo de las páginas precedentes he intentado un acercamiento diferente a las transformaciones de la industria de la música, paradigma de unas industrias culturales en transición hacia un nuevo modelo de negocio. En lugar de hacer un trabajo descriptivo en la línea de la economía política, he partido de una investigación etnográfica para conocer cómo las prácticas y discursos sobre la música de los públicos interaccionan con el entorno cambiante.

Una de las primeras conclusiones, sin duda la más desalentadora, es que se necesita un trabajo etnográfico más profundo para poder desmenuzar las sutilezas de las prácticas de consumo musical: las formas de buscar la música, de hacerse con ella, de compartirla y la influencia de la música en la creación de identidades individuales y vivencias grupales son cuestiones suficientemente complejas como para merecer un estudio más detallado que el que da origen a este artículo. Sin embargo, la investigación ha logrado establecer un mapa de categorías sobre el que es posible volver más adelante con objeto de refinarlas teóricamente y ampli-

ficar su alcance por medio del trabajo etnográfico. En el plano de las prácticas coexisten formas de hacer generadas por la digitalización y viejas prácticas heredadas de la música analógica. Frente a lo que podría esperarse, esta coexistencia se da no sólo en el grupo de edad que ha vivido la transformación de la música analógica a la digital, sino que existen paralelismos entre las formas de consumo musical anteriores, ligadas a la indiferenciación y a la casualidad de la oferta, también en los grupos de nativos digitales. Llama también la atención que son los jóvenes adultos quienes sacan más partido a las herramientas de la web 2.0 musical, probablemente debido a la decantación del gusto y a la menor disponibilidad de tiempo libre.

En el campo de los discursos, la música se ha convertido en parte de un debate social de sorprendente alcance, en torno a las cuestiones de propiedad inte-

**Sorprende, por tanto, que la música, ahora paradigma de los cambios generados en el entorno digital, haya tenido tan poca presencia en los estudios de comunicación. Pocos entornos culturales son a día de hoy tan mediáticos y mediatizados. La tarea de los investigadores es, sin duda, seguir analizando y observando la reconfiguración de estas mediaciones, que muestran los modos de organización de nuestra cultura contemporánea.**

lectual suscitadas por la fijación del canon digital. Pocas veces la discusión de una ley ha generado debates mediáticos y sociales tan intensos y tan lejanos de alcanzar un consenso a día de hoy. Sorprende lo profundo del alcance de este debate: en todos los grupos de edad hay un alto nivel de reflexión, de tono político y ético, sobre cuál debe ser el alcance de los derechos de autor, el retorno monetario a los músicos y el modelo de industria de la música.

La música aparece entonces en el epicentro de diversos problemas que salpican nuestra cultura contemporánea y nuestra comunicación mediática: las prácticas cotidianas, la construcción de las identidades, las industrias culturales, las tecnologías, los entornos legales, las resistencias políticas y las posiciones éticas. Sorprende, por tanto, que la música, ahora paradigma de los cambios generados en el entorno digital, haya tenido tan poca presencia en los estudios de

comunicación. Pocos entornos culturales son a día de hoy tan mediáticos y mediatizados. La tarea de los investigadores es, sin duda, seguir analizando y observando la reconfiguración de estas mediaciones, que muestran los modos de organización de nuestra cultura contemporánea.

### Referencias

BUQUET, G. (2002). La industria discográfica: un reflejo tardío y dependencia del mercado internacional, en BUSTAMANTE, E. (Org.). *Comunicación y cultura en la era digital*. Barcelona: Gedisa.

CALVI, J. (2006). Plan integral de apoyo a la música y a la industria discográfica. Madrid: Fundación Alternativas.

DNX (Ed.) (2007). *Desafíos para el copyright. Música y cine en la era digital* ([http://dnxgroup.com/ideas/trends/dnxTrends-Cultura\\_Digital.pdf](http://dnxgroup.com/ideas/trends/dnxTrends-Cultura_Digital.pdf)) (25-06-09).

FOUCE, H (2008). No es lo mismo: audiencias activas y públicos ma-

sivos en la era de la música digital, en AGUILERA, M; ADELL, J.E. & SEDEÑO, A. (Eds). *Comunicación y música, 2. Tecnologías y audiencias*. Barcelona: UOCpress.

FOUCE, H. (2009). *Prácticas emergentes y nuevas tecnologías. El caso de la música digital en España*. Madrid: Fundación Alternativas.

FRITH, S. (1996). *Performing Rites*. Oxford: Oxford University Press.

HORNBY, N. (1995). *Alta fidelidad*. Barcelona: Ediciones B.

MARTÍN BARBERO, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili.

MEGÍAS, I. & RODRÍGUEZ, E. (2001). *La identidad juvenil desde las afinidades musicales*. Madrid: INJUVE.

MEGÍAS, I. & RODRÍGUEZ, E. (2003). *Jóvenes entre sonidos*. Madrid: INJUVE.

PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9, 5.

THOMPSON, J.B. (1998). *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.



Enrique Martínez-Salanova 2010 para Comunicar

● Mark Grimshaw  
Bolton (Reino Unido)

Solicitado: 10-07-08 / Recibido: 01-10-09

Aceptado: 23-10-09 / Publicado: 01-03-10

DOI:10.3916/C34-2010-02-07

# Relaciones mediadas por el sonido entre jugadores en el entorno de juegos multijugador

## Player Relationships as Mediated Through Sound in Immersive Multi-player Computer Games

### RESUMEN

Este ensayo examina la relación entre el jugador y los efectos de sonido diegéticos en entornos de juego inmersivos para ordenadores, y a su vez, la manera en la que esta relación, en gran parte, pone en contexto al jugador dentro del mundo virtual del juego. Esta contextualización presupone una percepción basada principalmente en los sonidos de los objetos y los acontecimientos del mundo, lo que en el entorno del juego multijugador conduce finalmente a la comunicación entre los jugadores por medio del sonido diegético. El compromiso de los jugadores con –y la inmersión en– el ambiente acústico del juego es el resultado de una relación con el sonido mediada tecnológicamente. El motor del juego, por ejemplo, produce una gama de sonidos del entorno o del medio ambiente y casi todas las acciones del jugador tienen un sonido correspondiente. Una variedad de relevantes teorías y disciplinas, como la teoría del cine sonoro y la sonificación, se usan para construir nuestra base metodológica, y nos servimos de ejemplos como el del subgénero del «First-Person Shooter». Este tipo de juegos incluye las series «Doom» y «Quake», la serie «Half-Life» y sus derivados y juegos posteriores como «Left 4 Dead». La combinación del ambiente acústico, la posición interactiva del jugador –con la encarnación virtual de sus brazos protésicos– en el medio ambiente y las relaciones sonoras entre los jugadores produce la ecología acústica. Una exposición de esta comunicación multijugador, la ecología acústica resultante y la inmersión del jugador, es el objetivo principal del ensayo.

### ABSTRACT

This essay examines the relationship between player and diegetic sound FX in immersive computer game environments and how this relationship leads, in large part, to the contextualization of the player within the virtual world of the game. This contextualization presupposes a primarily sonically-based perception of objects and events in the world and, in a multi-player game, this ultimately leads to communication between players through the medium of diegetic sound. The players' engagement with, and immersion in, the game's acoustic environment is the result of a relationship with sound that is technologically mediated. The game engine, for example, produces a range of environmental or ambient sounds and almost every player action has a corresponding sound. A variety of relevant theories and disciplines are assessed for the methodological basis of the points raised, such as film sound theory and sonification, and, throughout, the First-Person Shooter sub-genre is used as an exemplar. Such games include the «Doom» and «Quake» series, the «Half-Life» series and derivatives and later games such as «Left 4 Dead». The combination of the acoustic environment, the interactive placement of the player – as embodied by his virtual, prosthetic arms – in the environment and the sonic relationships between players produces the acoustic ecology. An exposition of this multi-player communication and the resultant acoustic ecology and player immersion, is the main objective of the essay.

### PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Juegos de ordenador, sonido, compromiso, diégesis, inmersión, sonificación, ecología acústica.  
Computer games, sound, engagement, diegesis, immersion, sonification, acoustic ecology.

◆ Dr. Mark Grimshaw es profesor de la School of Business & Creative Technologies de la University of Bolton (Reino Unido) (mng1@bolton.ac.uk).

## 1. Introducción

En este estudio se analiza la interacción entre jugadores en los juegos digitales a través del sonido. Consideramos que el jugador se ve inmerso en una ecología acústica de la que acaba formando parte y, mediante esta inmersión, se integra y participa en el mundo y la dinámica del juego. Nos centraremos en el género de juegos de perspectiva en primera persona y, más concretamente, en uno de sus ejemplos más conocidos: el subgénero conocido como «run and gun» o FPS (del inglés «First-Person Shooter» o juego de disparo en primera persona). En este subgénero, se invita al jugador a que crea que se encuentra en el mundo del juego utilizando mecanismos como la perspectiva y la interacción en tiempo real con los elementos del propio juego. Entre otros ejemplos, cabe citar las series «Doom», «Quake» o «Half-Life» y juegos posteriores o derivados de ellas como «Left 4 Dead». Al jugador se le presenta una perspectiva tridimensional en la que los objetos visuales parecen tener profundidad y volumen. Normalmente se ven unos brazos que salen de la parte inferior central, portan un arma y representan, en parte, la identidad del jugador en el mundo del juego. Los objetos y personajes del juego responden en tiempo real a las acciones del jugador: se recargan las armas; el personaje del jugador proyecta una sombra; cuando el jugador dispara, los enemigos mueren y todo queda salpicado de sangre... En cuanto a la acústica, casi todas las acciones del jugador se corresponden con un sonido y hay, de hecho, toda una gama de sonidos ambientales, la mayoría de ellos con unas claras propiedades de ubicación –profundidad y volumen–, al igual que ocurre con los objetos visuales. Juntos, este entorno y la ubicación interactiva del jugador en él –con la oportunidad de afectar e incluso propiciar dicho entorno– crean la ecología acústica. Esta relación en tiempo real entre jugador y sonido sirve como base para la comunicación entre el jugador y el motor del juego o entre diversos jugadores dentro de un juego multijugador en red y, en último caso, es lo que produce la implicación e inmersión deseada en el juego y su mundo.

## 2. Sonido diegético

En términos generales, los sonidos de un juego FPS pueden clasificarse en dos categorías procedentes de la crítica cinematográfica francesa: sonidos diegéticos y no diegéticos. Los primeros son sonidos que derivan, en todo o en parte, de la lógica interna del mundo y la dinámica del juego, mientras que los segundos son todos los demás sonidos que se oyen al cargar el juego o jugar a él (Grimshaw, 2008a: 117-118). Entre di-

chos sonidos cabe citar los que se oyen al manejar el menú del juego (por ejemplo, al configurar las opciones de audio y vídeo o crear un personaje) y la banda sonora musical que se oye mientras se juega. De hecho, los diseñadores de juegos suelen separar conceptualmente la banda sonora de los sonidos del juego (los diegéticos), tanto en términos de cómo los procesa el software como disponiendo controles de volumen independientes en el menú de configuración. Muchos jugadores de FPS optan por silenciar la banda sonora musical. Al bajar el volumen de la banda sonora, el jugador puede prestar más atención a sonidos diegéticos sutiles como, por ejemplo, los que indican que un enemigo se acerca. Esto resulta muy importante en las típicas situaciones de los juegos FPS donde hay perseguidores y perseguidos.

Ahora bien, definir categóricamente la banda sonora como sonido no diegético conlleva el riesgo de suponer que la música no tiene efecto alguno sobre las acciones del jugador y su implicación en el juego. Al igual que ocurre en el cine, la música suele utilizarse en los juegos para provocar o acentuar en el jugador determinadas emociones que, a su vez, pueden influir en sus acciones y hacer que, por ejemplo, se comporte de manera más cautelosa o más intrépida o mueva el personaje al ritmo de la música (Grimshaw, 2008a: 117). Algunos juegos FPS utilizan deliberadamente la música como pie o entrada para determinados lances del juego. Así, al derivarse de la lógica interna del juego, la música de dichas bandas sonoras tiene un componente diegético. Es el caso, por ejemplo, de «Left 4 Dead», donde las cuñas musicales o los cambios de sección anticipan el ataque de una horda de zombis o la llegada inminente de «Tank», un personaje no jugador (NPC) con poderes letales. Aun reconociendo esta falta de claridad conceptual, el artículo se concentrará en los sonidos claramente diegéticos a fin de comprender qué papel tienen a la hora de conformar (junto con el jugador) la ecología acústica del juego FPS.

Los sonidos diegéticos pueden dividirse en dos categorías a fin de comprender su disposición en esta ecología: por un lado, están los sonidos ambientales; por otro, lo que se conoce como sucesos o eventos de sonido. Además, ambas categorías pueden subdividirse, sobre todo la segunda<sup>1</sup>. Los sonidos ambientales son aquellos sonidos diegéticos que forman la base del entorno acústico del juego. Son lo que Schafer (1994: 9-10) llama «keynote sounds», es decir, los sonidos básicos y principales. Pueden ser sonidos animados o inanimados como, por ejemplo, la lluvia, máquinas, el viento soplando entre las hojas de un bosque, pájaros

cantando... El diseñador coloca estos sonidos en el mundo del juego para dar forma a ese mundo mediante el volumen y la profundidad sónica. A diferencia de la ilusión de volumen y profundidad visual sugerida por los objetos que aparecen en la pantalla bidimensional, la profundidad y el volumen del sonido en el juego son tan reales y tridimensionales como cualquier sonido que se escuche en una ecología acústica del mundo real. Si se comprende esta diferencia, se comprenderá también la importancia que tiene el sonido para conseguir que el jugador se sumerja en el juego. De hecho, el jugador no se sumerge físicamente en el mundo visual del juego, pero sí en el sonido. Un paisaje urbano y un bucólico paisaje campestre tienen conjuntos de sonidos diferentes que pueden ayudar a crear una ilusión de presencia en el mundo del juego por medio de la localización – es decir, su posición física – y dándole forma y cuerpo sónico al conjunto de píxeles que se ven en la pantalla. Como el jugador opera cinestésicamente en el mundo del juego FPS (Stockburger, 2003: 9), el jugador tiene cierto control sobre muchos sonidos ambientales. Por lo general, los sonidos se oyen en una parte concreta del mundo del juego, por lo que, al seleccionar la ruta que sigue en un nivel del juego, el jugador controla qué sonidos se reproducen y cuáles no. Así, los sonidos ambientales desempeñan un papel vital como encarnación del jugador en el mundo tridimensional del juego.

A diferencia de lo que ocurre con los sonidos ambientales, los eventos de sonido se activan por acción del motor del juego, de otros jugadores –en los juegos multijugador– o del propio jugador. Suelen ser sonidos breves, discretos y relacionados con lances o estados concretos del juego. Por ejemplo, los NPC pueden emitir diversos sonidos como vocalizaciones, pasos o disparos de armas y, aunque a menudo éstos se oyen en respuesta a las acciones del jugador, suele iniciarlos el motor del juego como parte de esa respuesta. En un juego multijugador, donde otros jugadores pueden formar parte del equipo del jugador o del enemigo, cualquier jugador puede oír cerca los sonidos de los personajes de otros jugadores. En algunos juegos se permite que los jugadores activen determinados mensajes de radio, se «pinchen» con el enemigo o establezcan co-

municaciones de grupo, por ejemplo. Al final de un nivel, mientras se carga el siguiente, el motor del juego de «Left 4 Dead» emite breves comentarios sobre las acciones anteriores, sobre la destreza de los personajes... El propio jugador puede activar directamente los sonidos de su personaje y sus acciones por medio del teclado, el ratón o el mando de videojuego. Entre dichos sonidos cabe citar los pasos (su frecuencia, timbre e intensidad puede indicar la velocidad, superficie del suelo y peso del personaje), los disparos de las armas de fuego, sonidos propioceptivos como una respiración entrecortada (en algunos juegos) y una amplia e imaginativa variedad de gruñidos, gemidos y gritos ahogados (de hombre, mujer u otro ser, dependiendo del personaje elegido por el jugador) en respuesta a daños sufridos durante el juego.

**A diferencia de la ilusión de volumen y profundidad visual sugerida por los objetos que aparecen en la pantalla bidimensional, la profundidad y el volumen del sonido en el juego son tan reales y tridimensionales como cualquier sonido que se escuche en una ecología acústica del mundo real. Si se comprende esta diferencia, se comprenderá también la importancia que tiene el sonido para conseguir que el jugador se sumerja en el juego.**

### 3. Implicación e inmersión gracias al sonido diegético

Los juegos FPS, como todos los juegos digitales, son una forma de ocio interactiva y muy diferente a espectáculos físicamente pasivos como el cine y el teatro. Estos juegos, para poder ser tales juegos, requieren la implicación activa y física del jugador. Una de las tres condiciones citadas por McMahon para la inmersión en el mundo de un juego es que «las acciones del usuario deben tener un impacto no trivial sobre el entorno» (2003: 68-69). Prácticamente cada acción del jugador tiene un impacto sobre el entorno acústico o el paisaje sonoro del juego FPS, bien deteniendo y activando sonidos o alterando otros que ya estén sonando. Tal como indicábamos anteriormente, el paisaje sonoro del juego suele cambiar a medida que el jugador se mueve por un nivel del juego. No sólo hay sonidos ambientales locales que empiezan y se paran, sino que el volumen de dichos sonidos cambia al variar



la distancia hasta el lugar de origen del sonido, y también cambian las ubicaciones dentro del campo de sonido cuando el jugador se gira o se mueve hacia un lado (suponiendo que el sistema de reproducción de sonido del jugador sea, al menos, estéreo). A menudo, los sonidos ambientales tienen reverberación, bien con codificación estática (como parte del sonido) o en tiempo real (en juegos posteriores), a fin de cubrir las propiedades acústicas de los espacios y superficies de cada escenario del juego. Este paisaje sonoro, que cambia a medida que se mueve el jugador, no sólo demuestra el impacto del jugador sobre el entorno acústico, sino que también ayuda a contextualizar al jugador dentro de los espacios del juego. Dicha con-

atrapados actúan como auténticas señales sonoras. Los gemidos y chillidos del letal NPC «Witch» también pueden atraer a los curiosos o novatos, pero los jugadores más experimentados huyen de esos sonidos por aquello de que «gato escaldado, del agua fría huye».

Anteriormente nos hemos referido a los sonidos diegéticos que coinciden con diversos objetos e imágenes que aparecen en la pantalla. Se trata de una forma de comparación intermodal y, en la mayoría de los casos, también confirmación intermodal. Al caminar sobre una superficie metálica, los pasos deben tener un timbre diferente a si se camina sobre hierba y, al caminar en un espacio amplio y cerrado (representado

bidimensionalmente en la pantalla), una reverberación diferente a si se camina por un área abierta. Esas expectativas provienen de la experiencia (en este caso, probablemente la experiencia directa que tiene el jugador sobre el mundo real) y, si no se ven confirmadas de manera intermodal, el diseñador del juego se arriesgará a debilitar la percepción de inmersión en el mundo del juego. La experiencia, sin embargo, puede ser indirecta y las expectativas resultantes sólo se basan en la realidad de manera aproximada. Un buen ejemplo de ello es la brecha que existe

**En un juego multijugador, cada jugador opera dentro de un paisaje sonoro propio y privado. Al igual que en el entorno acústico del mundo real, hay un campo de audición (dictado por el motor del juego) más allá del cual los sonidos que conforman los paisajes sonoros de los otros jugadores no se oyen. Cuando un jugador se acerca a otro, sus paisajes sonoros empiezan a entremezclarse y, además de oír sus propios sonidos cinodiegéticos, empieza a oír también los del otro jugador.**

textualización se ve reforzada en aquellos lugares donde la reverberación y el timbre se ajustan a la apariencia de profundidad, volumen y superficies que presentan los espacios y los objetos de la pantalla. El jugador tiene un impacto igualmente no trivial y más directo sobre el paisaje sonoro del juego mediante la activación de eventos de sonido como el disparo de un arma o los pasos que se oyen al correr o caminar. Dichos eventos de sonido pueden denominarse como «cinodiegéticos» para diferenciarlos de los eventos de sonido generados por otros elementos del juego como los NPC (Grimshaw & Schott, 2007: 476).

Pero no sólo es el jugador el que puede afectar al entorno acústico del juego. También el entorno puede afectar a los movimientos y el comportamiento del jugador. Los jugadores pueden verse atraídos o repelidos por determinados sonidos en el modo de escucha navegacional (Grimshaw y Schott, 2007: 477)<sup>1</sup>. En «Left 4 Dead», los gritos de ayuda de los compañeros

entre cómo suena realmente un arma de fuego y cómo se espera que suene en un contexto diferente. En este punto, tienen un papel muy destacado los clichés y el condicionamiento que ejercen los medios de comunicación. El sonido al dispararse de la escopeta de Arnold Schwarzenegger en «Terminator 2» no es una reproducción fiel del sonido real, sino una síntesis de dos disparos de cañón (Palmer, 2002: 9). Sin embargo, a pesar de su falta de autenticidad, se ha convertido en el summum del realismo en el capítulo de armas dentro del cine y los juegos digitales. El jugador novato pasa por un proceso de auténtico aprendizaje en el mundo de los juegos donde las cuñas de sonido pasan a ser reconocibles en sí mismas y adquieren relevancia. A lo largo de ese proceso, va adquiriendo experiencia y también creándose expectativas.

Chion (1994: 63-64) ha utilizado el concepto de «síncresis» para explicar cómo cuando vemos una película sincronizamos perceptualmente imágenes y soni-

dos que, en el cine, se reflejan o se proyectan desde puntos físicos de origen diferentes y a menudo bastante separados. Como señala Lastra (2000: 147), «décadas de sonidos de tormenta y cascos de caballo hechos con hojas de lata y cocos demuestran [...] que la fidelidad al original no es una «propiedad» en el sonido de las películas, sino un efecto de sincronización». El mismo proceso se verifica en los juegos FPS, con el añadido de que, en muchos casos, el jugador aporta la síncretis y se produce un sonido inmediato y atribuible. Por ejemplo, el clic de un botón del ratón genera simultáneamente una detonación en la boca del arma y un sonido agradablemente ensordecedor. El jugador genera el sonido y su síncretis participativa es un elemento más que contribuye a la implicación y la inmersión en el mundo del juego.

Los juegos FPS, según su propia definición, ofrecen al jugador una perspectiva en primera persona. Así, puede decirse que, en lo visual, el mundo del juego gira en torno al personaje del jugador. Como es lógico, el software del juego —y, más concretamente, el motor gráfico— también coloca al personaje del jugador en el centro del espacio cartesiano del juego y, por tanto, todos los elementos del juego giran en torno a él. Tal como indicábamos antes, la perspectiva en primera persona se ve reforzada por los brazos que aparecen en la pantalla y que representan los brazos reales del jugador. El jugador ve lo que el personaje «ve» y el personaje «ve» como el jugador vería si estuviera presente en el mundo del juego. Esta visión contrasta con la perspectiva en tercera persona, donde el jugador ve a todo su personaje desde un punto en el espacio normalmente ubicado detrás y por encima de dicho personaje. Por analogía, al jugador de juegos FPS se le puede definir como un oyente en primera persona (Grimshaw, 2007: 122) que oye como «oye» el personaje, el cual, a su vez «oye» como oíría el jugador si estuviera físicamente presente en el mundo del juego. Sin embargo, aunque el campo visual tiene un arco de unos 140° (ajustable en muchos juegos), el campo de sonido es totalmente envolvente. Pero el sonido no sólo tiene la función de confirmar intermodalmente lo que ven los ojos. También ofrece información sobre el mundo que no se ve: a los lados del jugador, por detrás de él e incluso por delante (cuando el sonido se oye pero su origen está oculto a la vista). Estos sonidos acusmáticos (Chion, 1994: 32) pueden confirmarse intermodalmente con la vista si el jugador gira hacia el origen del sonido. En otras palabras, al igual que en la vida real, el jugador puede convertirse en un explorador del entorno acústico e implicarse en el proceso de investigación y descubrimiento del mun-

do que le rodea orientándose por cuñas de sonido reconocibles y otros sonidos más misteriosos y causalmente ambivalentes.

Un elemento que influye poderosamente en la inmersión dentro del mundo de los juegos FPS es la implicación emocional (Grimshaw & al., 2008). Dentro de las situaciones de perseguidores y perseguidos que suelen presentar estos juegos, cabe destacar el miedo como uno de esos factores de motivación, sobre todo en juegos FPS de terror como «Left 4 Dead». Existen numerosos elementos que pueden infundir una sensación de miedo en el jugador. El primero de ellos es el conocimiento que el jugador tiene sobre el contexto y la premisa del juego, así como las expectativas correspondientes. Un sonido (o la conjunción de sonido e imagen) puede resultar aterrador en un contexto, pero divertido en otro. Un reciente estudio sobre el carácter inquietante y estremecedor de los juegos de terror (una percepción relacionada con el misterio y el miedo) y sobre los personajes virtuales que se encuentran en los juegos digitales y otros contenidos multimedia, concluía que un contenido resulta tanto más inquietante cuanto menos sincronización haya entre labios y voz (Tinwell & Grimshaw, 2009). Este estudio se llevó a cabo de forma abstracta y experimental y el fenómeno identificado bien puede aparecer en el contexto de un juego FPS de terror, donde el jugador ya está avisado de que tendrá sensaciones de aprensión y miedo. Ahora bien, la mala sincronización en el doblaje de las películas de artes marciales rodadas en Hong Kong es un elemento cómico recurrente. El conocimiento previo que el jugador tenga sobre el contexto del juego (por ejemplo, si es un juego basado en la comedia o el terror) establece un nivel correspondiente de expectativa y anticipación, es decir, crea un marco emocional prefabricado.

Otro elemento identificado como conducente a crear una sensación de miedo es la incertidumbre, que puede surgir de varias maneras. La dificultad para localizar un sonido —es decir, para ubicar su origen— puede dar lugar a sensaciones de aprensión, sobre todo en el entorno casi depredador del juego FPS. Como causa de ello se ha sugerido el vínculo evolutivo entre miedo y supervivencia (Ekman y Kajastila, 2009: 2). En un medio como el cine, Chion (1994: 72) postula que esa sensación de misterio e inquietud es una de las propiedades acusmáticas del sonido: «[El sonido acusmático] convierte la naturaleza del origen del sonido, sus propiedades y sus poderes en un misterio». Algunas bandas sonoras ostensiblemente no diegéticas en juegos FPS de terror incluyen sonidos no musicales (por ejemplo, aullidos y susurros sibilantes) que dejan

al jugador con la duda de si se derivan o no de la diégesis del juego. Ello crea «un marco de incertidumbre [y la] caída de la barrera entre el paisaje sonoro diegético y no diegético es una estrategia para crear una atmósfera de terror» (Kromand, 2008: 16).

Las amenazas, según Plutchik (1980), son los estímulos que generan sensaciones de terror, miedo y aprensión. A las amenazas suelen precederlas alarmas que, debido a la naturaleza convenientemente penetrante del sonido, suelen ser de carácter auditivo. «Left 4 Dead», por ejemplo, tiene una amplia gama de alarmas, desde las cuñas musicales mencionadas con anterioridad a los murmullos, gruñidos, aullidos y gritos que emanan de los lugares oscuros y crecen en densidad e intensidad a medida que se aproxima la amenaza. Muchos sonidos que generan miedo y sensación de alarma tienen un origen animado o poseen propiedades similares a las de los sonidos animales. Por ejemplo, se ha sugerido que la sensación de dentera que nos provoca ver a alguien rascando una pizarra con las uñas tiene su origen en el parecido de dicho sonido con los chillidos de los macacos. La reacción a tal sonido es un vestigio, ahora sepultado en nuestra memoria, de una época en la que los humanos y sus ancestros eran, con toda probabilidad, objeto de caza de los predadores (Halpern & al., 1986: 80). A esta conjetura cabe añadir que algunas vocalizaciones de los primates (risa y gritos) se utilizan a un nivel cognitivo básico para despertar determinadas emociones mediante las propiedades acústicas de los sonidos, no para transmitir información lingüística o representativa (Owren y Bachorowski, 2003: 187).

Hasta ahora, este estudio ha considerado el entorno acústico del juego, atendiendo a la audición de un jugador y suponiendo que hablamos de juegos con un solo jugador enfrentado a una serie de NPC. La mayoría de los juegos FPS modernos no se limitan a este modo de juego, sino que ofrecen versiones multijugador a través de una red. Hay varios tipos de juego multijugador: todos los jugadores compitiendo entre sí en un «combate a muerte», formando equipos que compiten en un «combate a muerte», por equipos, formando un solo equipo contra los NPC... Pero también hay otros como el modo «capturar la bandera», en el que los equipos consiguen puntos al llevar a su base la bandera del equipo enemigo. El sonido diegético es un importante canal de comunicación entre los jugadores, tanto compañeros de equipo como enemigos.

En un juego multijugador, cada jugador opera dentro de un paisaje sonoro propio y privado. Al igual que en el entorno acústico del mundo real, hay un campo de audición (dictado por el motor del juego)

más allá del cual los sonidos que conforman los paisajes sonoros de los otros jugadores no se oyen. Cuando un jugador se acerca a otro, sus paisajes sonoros empiezan a entremezclarse y, además de oír sus propios sonidos cinediegéticos, empieza a oír también los del otro jugador. Este fenómeno es, ante todo, un indicio de la actividad del jugador en el mundo del juego y adquiere otro significado (de amenaza o de otro tipo) dependiendo del modo de juego. Además, hay una serie de sonidos que pueden oírse simultáneamente en los paisajes sonoros de todos los jugadores. Dependiendo del nivel concreto del juego, puede que haya sonidos ambientales globales (por ejemplo, el de la lluvia). Si el motor del juego lo permite, es posible que todos los miembros del equipo oigan breves mensajes de radio o que se activen sonidos que indican estados concretos del juego (por ejemplo, un icono auditivo que represente la captura de una bandera). A menudo, como en el caso anterior, dichos sonidos son la única indicación de que en el juego se ha producido un lance significativo pero no visible.

#### 4. La ecología acústica de los juegos FPS

La sonificación es una técnica que consiste en tomar datos no de audio y transformarlos en sonido con la intención de centrar en esos datos las cualidades del aparato auditivo y facilitar la comprensión o propiciar un nuevo tipo de comprensión (Kramer & al., s/d: 3). Por ejemplo, nuestro oído es más sensible que nuestra vista a los cambios temporales y, a diferencia de la vista (que puede «desactivarse» simplemente cerrando los párpados), está en constante actividad, siempre sintiendo. Existen varios niveles de sonificación. La sonificación de orden 0 (o audificación) es una asignación no arbitraria de parámetros no de audio a parámetros de sonido. Por ejemplo, la codificación de un CD de audio se deriva originalmente de una onda de sonido y, por tanto, el proceso de sonificación de esos datos al reproducirlos se asemeja bastante a invertir el proceso de codificación original. Dicho de otra forma: el proceso de asignar bits digitales a unos parámetros de frecuencia y amplitud de onda no es arbitrario. Sonificar los movimientos de población del siglo pasado exige tomar decisiones potencialmente arbitrarias. ¿La densidad de población debe representarse mediante la amplitud del sonido?, ¿las diferentes culturas deben representarse por medio de distintos tonos?

Alrededor de la sonificación se articula el papel del jugador en la ecología acústica de los juegos FPS. La propia presencia del jugador en la pantalla pone en marcha los procesos de sonificación del juego. Para que exista una ecología acústica del juego, hace falta

que haya presente «un sujeto con criterio autónomo» (Böhme, 2000: 15). Dado que todos los juegos FPS modernos utilizan «samples» (fragmentos de audio digital previamente grabados) para crear sus sonidos diegéticos, la base de esta ecología acústica es la sonificación de orden 0 de estos códigos digitales en sonido audible. Ahora bien, también se produce una sonificación más complicada y de orden más elevado. Está, por ejemplo, el proceso de sonificación que lleva a cabo el motor del juego al interpretar y sonificar las acciones del jugador y los lances del juego. Algunas interpretaciones son menos arbitrarias que otras. El movimiento se sonifica en forma de pasos y, en algunos juegos, también en la respiración, cuya frecuencia e intensidad refleja los esfuerzos realizados por el personaje del jugador. Los disparos se sonifican de forma diferente según el arma que se esté utilizando, aunque, tal como señalábamos antes, el concepto de autenticidad puede tener una interpretación bastante liberal. Suelen reservarse otras interpretaciones más arbitrarias para sonidos diegéticos que apuntan a diversos lances globales del juego, como por ejemplo el acorde de guitarra eléctrica que indica la captura de una bandera en «Quake III Arena». La naturaleza arbitraria de este sonido y su falta de indexicalidad en relación con el lance (¿cómo debe ser el sonido de una captura de bandera en un mundo virtual?)

exige que el jugador aprenda a interpretar este icono auditivo, a diferencia de lo que ocurre con otros sonidos más indexicales y directamente identificables, como unos pasos.

Cuando la banda sonora musical tiene características diegéticas (diversas cuñas y alarmas), su arbitrariedad también exige un aprendizaje por parte del jugador. También, a la inversa, cuanto más indexicales y menos arbitrarios sean los sonidos, más rápido será el proceso de inmersión, ya que se hará uso de la experiencia y los conocimientos previos. En todos los casos, la sonificación se basa en la presencia y las acciones del jugador, por lo que forma la base del marco relacional entre el propio jugador y el paisaje sonoro que es la ecología acústica.

Los componentes fundamentales de la ecología acústica en un juego FPS son el jugador y su paisaje sonoro. Juntos, forman una red relacional y comunicativa que facilita la implicación y la inmersión en el

mundo del juego. Según Grimshaw y Schott (2007: 480), «el paisaje sonoro actúa como nexo semántico y contextual entre los diferentes jugadores y entre éstos y el motor del juego». Esta relación entre jugador y paisaje sonoro es bidireccional: la presencia y las acciones del jugador tienen un impacto no trivial en el paisaje sonoro, pero también el paisaje sonoro tiene un efecto sobre las emociones y acciones del jugador. En este sentido, la ecología acústica del juego es similar a la definición que da Truax de la comunidad acústica como un «locus» «en el que la información acústica desempeña un papel dominante en las vidas de sus habitantes» (2001: 66).

En un juego multijugador en red hay numerosas ecologías acústicas, cada una de ellas constituidas por un jugador y su entorno acústico. El funcionamiento de estas ecologías y las relaciones entre ellas es un reflejo de las ecologías acústicas del mundo real. Hay sonidos comunes como, por ejemplo, los sonidos del

**En una ecología acústica digital que se queda algo coja en comparación con las ecologías acústicas del mundo real, puede suponerse que la inmersión del jugador en el mundo del juego, a pesar de ser un componente básico de dicha ecología, puede sufrir serias limitaciones, sobre todo en los mundos de aquellos juegos que intenten emular la realidad.**

tráfico, que se oyen en diferentes puntos de una ciudad. Además, cada ser humano habita y percibe su propia ecología y, en ocasiones, dichas ecologías se entremezclan. Por ejemplo, un coche con un equipo de música a todo volumen pasa por delante de una ambulancia con la sirena encendida y los ocupantes de cada vehículo experimentan la ecología acústica del otro y reaccionan a ella. El conjunto de ecologías acústicas de un juego FPS se ha llegado a definir como una ecología acústica virtual, y se ha sugerido que sus propiedades orgánicas y dinámicas, tan indicativas de la inmersión de los jugadores en el mundo del juego, forman juntas un sistema autopoietico (Grimshaw, 2008b). Las ecologías acústicas individuales, aunque autopoieticas en sí mismas, son componentes alopoiéticos de una ecología acústica virtual mayor, la cual constituye, a su vez, un sistema autopoietico. En tanto que sistema autopoietico, la ecología acústica virtual de un juego FPS es una organización homeostática

dedicada a la autoconservación, y la inmersión de un nuevo jugador y su paisaje sonoro es el enfoque compensatorio que adopta el sistema autopoiético para responder a las alteraciones planteadas por ese nuevo componente alopoiético.

En una ecología del mundo real, es probable que un mismo sonido natural nunca sea dos veces igual. Dichos sonidos son combinaciones de una serie de factores, como el sonido directo procedente del objeto origen (animado o inanimado, cada repetición del sonido puede presentar ligeras variaciones) y el sonido reflejado por el entorno. Tal como explica Gaver (1993), esos reflejos —y la cantidad de sonido directo absorbido— aportan mucha información sobre el entorno, incluso a oyentes poco avezados. La forma en que los componentes de frecuencia del sonido directo se ven potenciados o atenuados en el sonido reflejado sirve para aportar información sobre las propiedades materiales del entorno (las superficies metálicas, por ejemplo, tienden a producir reflejos más vivos). La diferencia de intensidad entre el sonido directo y el sonido reflejado también revela información sobre las propiedades de absorción del sonido que tienen los materiales de la estancia, mientras que la diferencia de tiempo en la percepción de ambos sonidos ofrece indicios sobre el volumen del espacio en el que se mueve el sonido. También hay que destacar que, en las ecologías acústicas naturales, el número potencial de sonidos simultáneos es, a efectos y fines prácticos, infinito, y que el único límite es el número de orígenes de sonido que haya dentro del campo de audición.

Según lo expuesto, cabe concluir que la analogía entre la ecología acústica de un juego FPS y la ecología acústica natural tiene una aplicación limitada. En primer lugar, la ecología acústica de un juego, junto con los demás espacios de dicho juego, es una recreación imaginaria de una ecología natural o fantástica. Y, sobre todo, debido a las limitaciones tecnológicas del hardware y el software del juego, los sonidos no pueden ser siempre únicos y sólo puede sonar un cierto número de sonidos a la vez. Como se ha dicho antes, los juegos FPS utilizan «samples» para crear sonidos. Los requisitos de almacenamiento de estos archivos digitales —varios cientos de ellos, o incluso más— limitan también el número de sonidos disponibles en el soporte del juego. Además, los ordenadores y las consolas tienen una capacidad finita de memoria y procesamiento, lo cual también limita el número de sonidos simultáneos. Muchos juegos FPS intentan sortear estas restricciones disponiendo una serie reducida pero variada de «samples» para cada sonido (por ejemplo, los pasos de un personaje) y seleccionando de forma ale-

atoria el orden e intensidad. Algunos juegos FPS modernos, como los basados en el motor «Source», incorporan un sistema de procesamiento de audio en el que la reverberación de algunos sonidos se calcula en tiempo real con arreglo a los materiales y volúmenes de los espacios que aparecen en pantalla y a la posición del jugador en dichos espacios.

En una ecología acústica digital que se queda algo coja en comparación con las ecologías acústicas del mundo real, puede suponerse que la inmersión del jugador en el mundo del juego, a pesar de ser un componente básico de dicha ecología, puede sufrir serias limitaciones, sobre todo en los mundos de aquellos juegos FPS que intenten emular la realidad. Por otro lado, los jugadores afirman percibir la inmersión en los mundos de los juegos FPS (Grimshaw & al., 2008) y varios autores van aún más allá al sugerir que la verosimilitud, o el realismo perceptual, pueden bastar como sustitutos del realismo sónico a fines de implicación e inmersión. Se trataría, por tanto, de un realismo no basado en la autenticidad, sino en la «credibilidad de la caracterización, las circunstancias y la acción» (Corner, 1992: 100). Autores como Laurel (1993), Back y Des (1996) o Fencott (1999) han tratado sobre el uso de sonidos caricaturescos (no auténticas grabaciones) dentro de entornos virtuales y en este artículo ya hemos hablado de las expectativas que se derivan de los géneros y las convenciones de los juegos. Por tanto, es dentro de una ecología acústica perceptualmente real donde el jugador se erige en componente fundamental y se percibe a sí mismo como un personaje sumergido en el mundo del juego.

## Notas

<sup>1</sup> Los objetos visuales de un juego forman parte de un mundo virtual y de fantasía y son meros conjuntos de píxeles inanimados. Ahora bien, por analogía, resulta útil referirse a ellos hablando de organismos animados o cosas inanimadas como si el mundo del juego y la ecología acústica que éste incluye no fueran virtuales, sino reales (lo cual, desde un punto de vista fenomenológico, no deja de ser cierto).

<sup>2</sup> Un cuarto modo de escuchar que puede añadirse a los tres definidos en la teoría de la música electroacústica: el causal, el reducido y el semántico (Chion, 1994: 25-34).

## Referencias

- BACK, M. & DES, D. (1996). *Micro-narratives in sound design: Context and Caricature in Waveform Manipulation*. ([www.icad.org/websiteV2.0/Conferences/ICAD96/proc96/back5.htm](http://www.icad.org/websiteV2.0/Conferences/ICAD96/proc96/back5.htm)) (07-01-08).  
 BÖHME, G. (2000). Acoustic Atmospheres: A Contribution to the Study of Ecological Acoustics. *Soundscape*, 1(1); 14-18.  
 CHION, M. (1994). *Audio-vision: Sound on Screen*. New York: Columbia University Press.  
 CORNER, J. (1992). Presumption as Theory: 'Realism' in Television Studies. *Screen*, 33(1); 97-102.

- EKMAN, I. & KAJASTILA, R. (2009). Localisation Cues Affect Emotional Judgements: Results from a User Study on Scary Sound. *AES 35<sup>th</sup> International Conference*.
- FENCOTT, C. (1999). *Presence and the Content of Virtual Environments*. ([web.onyxnet.co.uk/Fencott-onyxnet.co.uk/pres99/pres99.htm](http://web.onyxnet.co.uk/Fencott-onyxnet.co.uk/pres99/pres99.htm)) (04-08-05).
- GAVER, W.W. (1993). What in the World do we hear? An Ecological Approach to Auditory Perception. *Ecological Psychology*, 5 (1); 1-29.
- GRIMSHAW, M. (2007). Sound and Immersion in the First-person Shooter. *11<sup>th</sup> International Computer Games Conference*. November 21-23.
- GRIMSHAW, M. & SCHOTT, G. (2007). *Situating Gaming as a Sonic Experience: The Acoustic Ecology of First Person Shooters. Situated Play*.
- GRIMSHAW, M. (2008a). *The Acoustic Ecology of the First-person Shooter: The Player Experience of Sound in the First-person Shooter Computer Game*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- GRIMSHAW, M. (2008b). Autopoiesis and Sonic Immersion: Modelling Sound-based Player Relationships as a Self-organizing System. *Sixth Annual International Conference in Computer Game Design and Technology*.
- GRIMSHAW, M. & AL. (2008). *Sound and Immersion in the First-person Shooter: Mixed Measurement of the Player's Sonic Experience*. Audio Mostly 2008.
- HALPERN, D. & AL. (1986). Psychoacoustics of a Chilling Sound. *Percept Psychophys*, 39(2); 77-80.
- KRAMER, G. & AL. (n.d.). *Sonification Report: Status of the Field and Research Agenda*. ([www.icad.org/websiteV2.0/References/nsf.html](http://www.icad.org/websiteV2.0/References/nsf.html)) (01-09-05).
- KROMAND, D. (2008). *Sound and the Diegesis in Survival-horror Games*. Audio Mostly 2008.
- LASTRA, J. (2000). *Sound Technology and the American Cinema: Perception, Representation, Modernity*. New York: Columbia University Press.
- LAUREL, B. (1993). *Computers as Theatre*. New York: Addison-Wesley.
- MCMAHAN, A. (2003). Immersion, Engagement, and Presence: A New Method for Analyzing 3-D Video Games, en WOLF M.J.P. & PERRON B. (Eds.). *The Video Game Theory Reader*. New York: Routledge; 67-87.
- OWREN, M.J. & BACHOROWSKI, J.A. (2003). Reconsidering the evolution of nonlinguistic communication: The case of laughter. *Journal of Nonverbal Behavior*, 27(3); 183-200.
- PALMER, I.J. (2002). *How Realistic is the Sound Design in the D-Day Landing Sequence in Saving Private Ryan?* Master's Thesis, Bournemouth University.
- PLUTCHIK, R. (1980). A General Psychoevolutionary Theory of Emotion, in PLUTCHIK R. & KELLERMAN H. (Eds.). *Emotion: Theory, Research and Experience: Volume 1*. New York: Academic; 3-33.
- SCHAFER, R.M. (1994). *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World*. Rochester Vt: Destiny Books.
- STOCKBURGER, A. (2003). *The Game Environment from an Auditive Perspective*. Level Up.
- TINWELL, A. & GRIMSHAW, M. (2009). *Survival Horror Games. An uncanny Modality, Thinking after Dark*.
- TRUAX, B. (2001). *Acoustic Communication*. Westport, Conn: Ablex.



Enrique Martínez-Salanova '2010 para Comunicar

● Kazadi wa Mukuma  
Ohio (USA)

Solicitado: 10-07-08 / Recibido: 30-09-09

Aceptado: 24-10-09 / Publicado: 01-03-10

DOI:10.3916/C34-2010-02-08

# El papel de los instrumentos musicales en la globalización de la música

## The Role of Musical Instruments in the Globalization of Music

### RESUMEN

En los últimos años, el término «globalización» se ha convertido en una palabra clave para muchas lenguas. Con él se hace referencia a un proceso abierto que implica diferentes niveles de unificación. En el campo de la música, han participado en él, tanto de forma individual como colectiva, artistas de diferentes culturas del mundo. En todos los casos, el proceso se ha centrado en la unificación de sonidos musicales que puedan identificarse por una comunidad global. En este sentido, la tecnología ha conseguido con éxito duplicar los sonidos de los instrumentos musicales para los videojuegos, pero la creación de zonas de interacción cultural, como las definidas por los instrumentos musicales actuales, se enfrenta a una serie de retos derivados de la unificación de los valores culturales en una comunidad global. El proceso de globalización se puede desarrollar fácilmente de manera electrónica con sonidos de instrumentos musicales, la creación de las zonas de interacción cultural con los mismos instrumentos musicales necesitará que se den además una serie de factores, que van desde lo ecológico hasta lo lingüístico y cultural. El principal objetivo de las zonas de interacción cultural no es el de unificar el estilo de música, sino el de compartir los instrumentos musicales actuales a través de la globalización. Para cumplir este objetivo, los territorios en los que se produzca esa interacción tendrán que completar este proceso globalizador atendiendo a criterios ecológicos, lingüísticos y culturales.

### ABSTRACT

In recent years, the term «globalization» has become a catchword in many languages. It is an open-ended process that implies different levels of unification. In music, attempts have been made by individual and collectively by artists from different cultures in the world. In each case, the process has been focused on the unification of musical sounds that can be identified within the global community. Technology is successful with the duplication of sounds of musical instruments for computer games, but the creation of zones of cultural interaction as defined by actual musical instruments is presenting challenges with the unification of cultural values into one global community. In music, globalization implies «world music» that is articulated as a hybrid product. The process of globalization is readily realized electronically, with sounds of musical instruments, but the creation of zones of cultural interaction, with the same musical instruments, will require a mixture of configuration of factors ranging from ecology to language and cultural manifestation. The objective of zones of cultural interaction is not to unify style of music, but through globalization is the sharing of actual musical instruments. To accomplish this objective, geographic spaces will have to surmount the globalization of the world ecology, language, and culture.

### PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Etnomusicología, globalización, tecnología, interacción cultural, instrumentos culturales, hibridación.

Ethnomusicology, globalization, technology, cultural interaction, musical instruments, hybridation.

♦ Dr. Kazadi wa Mukuma es catedrático de Etnomusicología en la Universidad Estatal de Kent  
(Ohio, USA) (wcary@kent.edu).



## 1. Introducción

Numerosos artistas de diversas partes del planeta han participado en distintas iniciativas globalizadoras, llevadas a cabo tanto a título individual como colectivo. En todos los casos, el proceso se ha centrado en el desarrollo del alfabeto musical que se habría de convertir en la base de la nueva forma de expresión: la «world music» (músicas del mundo). Esta afirmación se entiende mejor si se tiene en cuenta que la música, como símbolo, está vacía de significado y que éste proviene, antes bien, del gran número de interpretaciones que se apoyan en la red de relaciones de las que están compuestas las diferentes sociedades. Por esta razón, es necesario aceptar a priori que la música, contemplada tanto como un proceso cuanto como el producto de ciertos procesos, e independientemente de cómo la pensasen sus creadores, tiene un campo semántico definido y limitado culturalmente donde funciona con sentido comunicativo.

Como tal, la «world music» lleva aparejado el concepto de hibridación que, a su vez, refleja los logros alcanzados en diferentes aspectos de la vida humana en un entorno global. En el ámbito tecnológico, se pueden observar los esfuerzos llevados a cabo por los fabricantes de música generada por ordenador, que han dado lugar a la aparición de productos como los «chiptunes», es decir, música compuesta para el hardware de audio basada en microchips y utilizada en los primeros ordenadores personales y consolas de videojuegos. Estos fabricantes se imaginan que el mundo está dividido en zonas: a, b, c, etc., y que la música que se reproduce en la zona d, también se puede escuchar en la zona z sin necesidad de viajar. Pero, a pesar de los frutos alcanzados por esa avanzada tecnología, que globaliza sonidos de instrumentos musicales de diferentes partes del mundo, todavía existen aspectos de ciertos elementos musicales que se resistirán a la globalización en este proceso y a la absorción por este tipo de tecnología avanzada. Esto se debe al hecho de que la identidad de los instrumentos es definida culturalmente, es decir, cada instrumento se identifica en el marco de una zona musical, en la que cumple una función cultural específica y es un elemento constitutivo de la esencia del estilo musical propio de un territorio determinado y de sus habitantes. En este trabajo, sostengo que aunque la globalización de los sonidos de los instrumentos musicales pueda llevarse a cabo de manera electrónica, el proceso de incorporar estos instrumentos a zonas de interacción cultural requerirá que concurra una serie de factores complejos, que son de índole ecológica, lingüística y también relacionados con ciertas prácticas culturales. El esfuerzo no es tanto

el de unificar estilos, sino el de reinterpretar los instrumentos actuales para que puedan convertirse en partes integrales de la actividad diaria en materia cultural de las diferentes sociedades.

## 2. La reproducción de los sonidos de la naturaleza en la música

Antes de que se desarrollara la armonía en Europa, los compositores incorporaban de manera ocasional emociones humanas y sonidos de la naturaleza como parte de un proceso de embellecimiento musical de sus obras. La evolución de esta práctica se intensificó desde el Barroco hasta el Romanticismo; los compositores utilizaban las partituras orquestales para relatar una historia o describir una escena como se detallaba en el programa. Hay numerosos ejemplos de esta práctica durante el período del Romanticismo y en el siglo XX en las composiciones sinfónicas, en el mundo de la ópera y en la música programática de poemas sinfónicos. Sin embargo, sería el experimento francés de la «musique concrète» el que finalmente diese origen a la música electrónica. Los compositores escribían obras con sonidos generados de manera electrónica en laboratorios y que emulaban sonidos de catástrofes naturales, independientemente de si eran grabados o generados electrónicamente por instrumentos musicales orquestales.

El interés por reproducir sonidos de instrumentos musicales de manera electrónica, con tanta precisión como sea posible, está relacionado con la evolución del proceso de la transcripción musical, del que tanto se ocupó la etnomusicología durante el siglo XIX, cuando ésta la empleó para lograr su inclusión entre las disciplinas cognitivas (Wade, 2006: 191). El proceso de transcripción se convirtió en una obsesión para algunos de los que trabajaban en este campo, ya que pretendían perfeccionarlo mecánicamente. Este experimento con sonidos musicales se estaba desarrollando de manera contemporánea junto con la habilidad de transcribir música mecánicamente. Los laboratorios etnomusicológicos estaban perfeccionando el desarrollo de los dispositivos de transcripción musical, desde el tonómetro al melógrafo digital. Este noble esfuerzo evolucionó hasta el punto de quedar obsoleto todo el proceso en la evolución del campo de la Etnomusicología. Uno de estos inventos consistía en la serie de melógrafos de Charles Seeger —desde el modelo T al SYMPOD—, que se clasificaban según el nivel de sofisticación de los elementos y los parciales musicales incluidos en la transcripción. Cuanto más elevado era el modelo, más inútil resultaba todo el ejercicio y se abandonaba todo porque se proporcionaban gráficos

de sonidos musicales superfluos, que no eran necesarios ni audibles para el desnudo oído humano. El interés por la transcripción se ha reducido al sonido que escucha el oído humano y esto lo ha simplificado, afectando incluso al que se produce para su análisis mediante software informático.

En el mundo del sonido instrumental, el esfuerzo se puso en la producción electrónica del sonido actual de cada instrumento musical con todas sus características. Todos estos experimentos se llevaron a cabo antes de que aparecieran siquiera la «world music» y el mismo concepto de globalización en este campo de la expresión artística y humana. Este proceso continuó desarrollándose en ambas áreas más por los ingenieros de sonido que por los compositores musicales. Puede afirmarse que, en estos dominios, la globalización musical alcanzó un nivel superior, especialmente si consideramos los diferentes sonidos emitidos por fuentes distintas a los instrumentos musicales virtuales. Desde esta perspectiva, estos sonidos pueden identificarse en cualquier rincón del mundo, particularmente en aquellos sitios donde la tecnología ha evolucionado, generándose electrónicamente. En este sentido, el logro o la realización de la denominada globalización es integral y, a este nivel, la tecnología habría conseguido unificar con éxito el mundo musicalmente, al menos con los sonidos de los videojuegos.

### 3. Globalización y «zona de interacción cultural»

En otra publicación anterior afirmo que, aunque el término globalización se haya convertido en una palabra clave recientemente, «es un proceso abierto que implica diferentes niveles de unificación» (Kazadi, 1999-2001: 191). Como nuevo concepto en el campo de la música, la globalización continúa presentando retos tanto a los estudiosos de estos fenómenos como a los aficionados; ya que, atendiendo a su definición y en referencia al resultado previsto en este proceso, he sostenido que «independientemente de la definición aceptada y del concepto en que descansa, la música fusión se está convirtiendo en una realidad como resultado del proceso de globalización» (Kazadi, 1999-2001: 191). En el sector de la música, la globalización se está alimentando de las culturas musicales que hoy hay, no tanto con el objetivo de unificar los estilos musicales que se dan en el mundo, sino con el de

crear un alfabeto de un lenguaje musical que se pueda utilizar para producir una expresión híbrida, «world music», que puedan a su vez reclamar las distintas áreas culturales del mundo.

En otro texto he empleado ya la expresión «zona de interacción cultural» de Kwabena Nketia, que define como un espacio geográfico en el que sus habitantes comparten un elemento I. Y ya que esa idea resulta de interés para este trabajo, cabe destacar que ese elemento cultural que, al compartirse, define una zona de interacción cultural puede ser tanto un instrumento como una práctica musical que una cultura no haya tomado prestados sólo temporalmente sino que, por el contrario, haya integrado plenamente entre las actividades culturales habituales en ese territorio.

Además, el proceso de su asimilación debe producirse antes de que el instrumento pueda integrarse en una nueva cultura. En primer lugar, los miembros de la

**Mientras que el proceso de globalización se puede desarrollar fácilmente de manera electrónica con sonidos de instrumentos musicales, la creación de las zonas de interacción cultural con los mismos instrumentos musicales necesitará que se dé además una serie de factores, que van desde lo ecológico hasta lo lingüístico y cultural.**

nueva sociedad deben determinar su compatibilidad con las prácticas ya existentes en dicha sociedad; en segundo lugar, debe contarse con la materia prima en el área en cuestión para poder fabricar el instrumento; y por último, y quizá sobre todo, los nuevos usuarios deben reinterpretar el instrumento, apropiarse de él y de sus propiedades. Además, antes de que la nueva sociedad asimile el instrumento, debe evaluarse su valor y se le deben atribuir nuevas funciones culturales o asignarle un nuevo uso cultural con el fin de garantizar su larga duración en la nueva cultura (Kazadi, 1990).

### 4. Zonas de interacción cultural definidas por los instrumentos musicales

A los fines de este trabajo, hemos seleccionado tres instrumentos musicales para ilustrar este argumento. El primero de ellos es el «mbira», un idiófono muy extendido que hoy en día podemos encontrar prácticamente en los cinco continentes del mundo. Sin embar-

go, la zona de interacción cultural definida por el «mbira» se limita a la etnia Bantú y sus territorios colindantes de la República Centroafricana y la región Igbo de Nigeria en el continente africano. La presencia de este instrumento en las diferentes partes del mundo no puede considerarse permanente y en la mayoría de los casos no forma parte integral de las actividades culturales habituales de las áreas culturales donde se ubica. Encontramos numerosos ejemplos en África y en otros territorios con diferentes elementos culturales, pero la zona de interacción cultural definida por cada uno de ellos tiene en cuenta una serie de factores y de fenómenos que van más allá de la mera presencia en dichos territorios de esos elementos culturales. Aunque el mundo se ha estrechado con la evolución de la tecnología, la explicación de la diseminación de cualquier elemento cultural se explica mejor desde un punto de vista difusionista que desde uno evolucionista. Los materiales culturales de África se encuentran fácilmente en Asia, América y Europa, donde se han difundido, entre otras vías, a través de los turistas y de los aficionados.

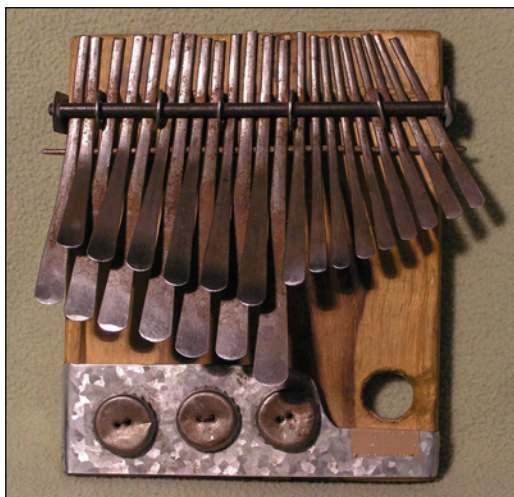


Fig. 1. «Shona Mbira dza Vadzimu»

El segundo instrumento musical que vamos a tomar en consideración es el instrumento por excelencia de los «jali» (griot) de Mandingo: la «kora». Este instrumento de 21 cuerdas tiene una estructura morfológica fascinante. La caja de resonancia se construye con una calabaza grande y se cubre con piel de animal. Las 21 cuerdas se encuentran dispuestas en dos filas de 10 y 11 cuerdas respectivamente que están amarradas de manera individual a un anillo de cuero crudo alrededor del largo cuello. Cabe destacar la

evolución de este instrumento con el paso de los años por el aumento del número de cuerdas, que la generación más joven puede llegar a incrementar hasta las 24. La zona de interacción cultural definida por este instrumento se limita al territorio de la franja sudanesa y, específicamente, al área donde se pueden encontrar fácilmente calabazas grandes. Además del requisito ecológico que explica la ausencia de la «kora» en otras zonas del continente africano, también existe una razón cultural, ya que se desarrolló para entretener al emperador Sundjata Keita (aprox. 1217- aprox. 1255).

Estas funciones culturales tradicionales las llevaron a cabo cuatro familias (Kuyate, Suso, Diabate y Konte) que se han encargado de perpetuar la tradición de tocar la «kora» y su repertorio, y que lo han transmitido de generación a



Fig. 2. «Kora»

generación en el marco familiar. Aunque la estructura física de la «kora» no haya sufrido muchas adaptaciones con la evolución del instrumento, las más destacables son la sustitución del cuero crudo y las cuerdas de tripa por sedales de pescar, la implantación de clavijas de afinación que se parecen a las de los cordófonos occidentales y la inclusión de un dispositivo eléctrico por razones acústicas. El sistema de afinación utilizado por cada familia se conserva intacto, tal y como corrobora el número de poemas épicos que compone cada familia para su repertorio. La zona de interacción cultural definida por la «kora» incorpora los países de Malí, Guinea Bissáu y el área de Gambia/Siné (Senegal) hacia donde los miembros del grupo étnico Mandingo emigraron después de la muerte del Mansa<sup>2</sup> Sundjata Keita.

El tercer instrumento que vamos a comentar es el xilófono, que encontramos en el África subsahariana, donde se conoce con diferentes nombres y es estructuralmente diferente según la función que desempeñe dentro del grupo étnico. A pesar de que podemos hallarlo en todo el continente africano, la cuna del xilófono se encuentra en Mozambique, donde el grupo

étnico de los Chopi lo denomina «timbila»; tiene diferentes tamaños y los agrupan en una orquesta que también se llama «timbila». Durante un período significativo de tiempo, los estudiosos no alcanzaron un completo acuerdo sobre el origen o la cuna del xilófono. Mientras que la mayoría de expertos del campo de la antropología y del de la etnomusicología insistían en que el xilófono era nativo de África, otros defendían que este instrumento había venido de Indonesia junto con la enfermedad denominada elefantiasis, con la que se asociaba, y que había entrado a África por Mozambique (Jones, 1964). Sin embargo, la etnia Chopi de Mozambique creía por su parte que los espíritus se lo dieron a sus padres fundadores; ¿podrían ser estos espíritus los indonesios que vinieron y volvieron por el agua? Aunque esto permanecerá por ahora sin respuesta, ya que no es relevante para este trabajo.

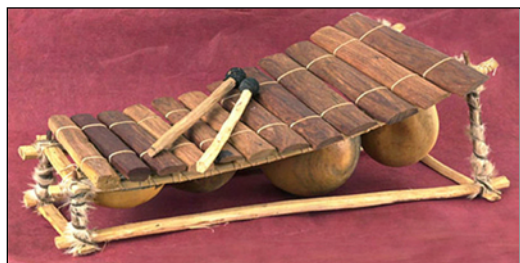


Fig. 3: Xilófono

Estos tres instrumentos musicales africanos son el resultado de la concurrencia de una serie de razones, entre las que se cuentan pues las de índole ecológica, las tradiciones lingüísticas y ciertos valores culturales que, en conjunto, subrayan su identidad cultural. Aunque su sonido pueda generarse de manera electrónica, la identidad cultural, cuya definición inicia de forma parcial la zona de interacción cultural, tendrá que reinterpretarse en la nueva sociedad. Por ejemplo, éste es el caso del tambor de fricción brasileño denominado «cuica» que morfológicamente se parece al congolés «Kinfwiti». Mientras que la etnia Bakongo utilizaba este instrumento para el entretenimiento y para invocaciones rituales, y simbolizaba el leopardo, el león y las voces misteriosas de la muerte, en Brasil sólo se le han atribuido funciones asociadas al carnaval. Este proceso completó el círculo de asimilación y el instrumento tuvo que vulgarizarse con el fin de adquirir una nueva función en la sociedad de acogida. Lo que trato de resaltar es el hecho de que, en su desarrollo y, sobre todo, al completarse, el proceso de asimilación de un instrumento por una nueva cultura se inscribe plenamente en la globalización. Ese proceso

permite la integración de los instrumentos entre las actividades culturales habituales de un territorio, incorporándolo así a una zona de interacción cultural. Todo ello en el marco –y como resultado– de la globalización.

A diferencia del «kinfwiti», que se asimiló en Brasil, otros instrumentos musicales africanos no corrieron la misma suerte aunque se hubieran utilizado alguna vez en Brasil, ya que se separaron del contexto en el que habían evolucionado. Éste es el caso del xilófono, el «mbira» y el «tchiumba». Por otro lado, Tiago de Oliveira Pinto afirma que si el arco musical denominado «berimbau» ha sobrevivido hasta nuestros días es porque ha encontrado un camino en un contexto/manifiestación cultural nuevo: la capoeira. Se pueden realizar observaciones similares con respecto a otros instrumentos musicales de origen africano que se han adoptado o ignorado en Brasil, fundamentalmente porque eran incompatibles y porque no se les asignaron flamantes funciones en la nueva sociedad. Aunque las fases del proceso de asimilación pueden aplicarse de manera consciente, o del modo que sea por los miembros de una sociedad emergente, la incorporación de un área nueva a una zona de interacción cultural sólo se puede completar después de la fase de reinterpretación.

En este trabajo, he presentado dos observaciones teóricas que se complementan entre sí y que ponen de relieve la adaptabilidad de un instrumento musical para garantizar su supervivencia en un área nueva en el marco de un proceso de globalización. La condición subyacente de ambas teorías es el proceso de asimilación, que está compuesto de las siguientes fases: 1) inventario cultural; 2) selección de los denominadores comunes; y 3) paso de los denominadores comunes que se hayan considerado compatibles a la fase de reinterpretación, cuando se le hayan atribuido nuevas funciones al instrumento a medida que vaya alcanzando gradualmente el punto de asimilación. Esta básica observación teórica sirve para comprender la creación de una zona de interacción cultural. La misma observación teórica resulta relevante para el estudio de la asimilación de instrumentos musicales, pero se puede aplicar igualmente a otras prácticas religiosas y culturales.

En otra publicación demuestro cómo las lenguas representan un papel primordial en la organización de la música vocal en África y concluyo que «la lengua es crucial para entender el proceso creativo de la música vocal. Las inflexiones del tono no resultan vitales sólo en el proceso de construcción melódica e implicación heterofónica, sino que también influyen en la selec-

ción de determinados instrumentos musicales utilizados por un grupo étnico» (Kazadi, 1997).

Además de participar en la selección de los instrumentos musicales con los que se identifica un grupo étnico en África, la lengua también es la fuente de la que bebe toda la naturaleza musical, desde el contorno melódico hasta la implicación armónica y la organización rítmica. Por ejemplo, podemos decir que las lenguas africanas son principalmente tonales, es decir, el significado de la palabra lo determina el patrón de sus inflexiones tonales. Aunque dos palabras se escriban de la misma manera, al aplicar sus respectivas inflexiones tonales difieren. Por lo tanto, para conservar el significado de cada palabra, el patrón melódico básico tiene que adherirse a la inflexión tonal de cada palabra. En resumen, el nivel semántico de la lengua es el que dicta el nivel sónico de la música. Esta realidad también la encontramos en la organización de la

combinación de los patrones que la constituyen. En su mente, el africano cree que cada patrón contiene agujeros que se tapan con otro patrón. Aunque una composición instrumental se conciba desde el punto de vista rítmico, la relación existente entre los patrones de línea cronológica que la forman se percibe según la aplicación desde el punto de vista melódico. En otras palabras, la estratificación de cualquier número de patrones de línea cronológica en una relación entrelazada es lo que Meki Nzewi (1997: 44) ha acuñado como «Ensemble Thematic Cycle» (ETC).

La continuidad de un elemento cultural en una nueva sociedad constituye una validación de su persistencia o de su asimilación en dicha sociedad. Aunque persistencia y asimilación no sean sinónimos de continuidad, son condiciones sine qua non para que se dé esta última. Este orden de acontecimientos se entiende mejor si se acepta que la asimilación se ha producido cuando se ha completado el proceso de intercambio cultural, aculturación o inculturación. Por ello, la asimilación se puede definir como la fase avanzada de la aceptación de un elemento cultural; una fase en la que se inicia la continuidad, mientras que la persistencia garantiza su continuada evolución.

La discrepancia en este caso es doble: 1) por una parte, dificultad para separar el objeto de la cultura de donde procede su identidad; 2) por otra parte, incorporación del objeto a un elenco de prácticas culturales nuevo y, por lo tanto, atribución de una nueva identidad. Por ejemplo, como instrumento musical africano, la «kora» define una zona de interacción cultural que incluye todo el rincón noreste del continente africano. Mientras que las zonas de interacción cultural definidas por los instrumentos musicales actuales, las definidas por el sonido generado de manera electrónica, parecen no tener límites, ya que están desprovistas de una identidad cultural. Así, si por una parte la «kora» se identifica con la etnia Mandingo, los «chiptunes», por otro lado, se identifican con los videojuegos.

## 5. Conclusiones

En este artículo he expuesto que la globalización es un proceso con diferentes significados según sus áreas de interés, las perspectivas con las que se la vea. En la música, hablar de la globalización implica hacer-

**El proceso de asimilación de un instrumento por una nueva cultura se inscribe plenamente en la globalización. Ese proceso permite la integración de los instrumentos entre las actividades culturales habituales de un territorio, incorporándolo así a una zona de interacción cultural. Todo ello en el marco —y como resultado— de la globalización.**

dimensión rítmica de la música africana cuya estructura deriva del ritmo poético de la lengua. Con esto, podemos concluir que el principio estructural del nivel temporal de la música deriva de la sintaxis de la lengua. En otras palabras, el impacto de la lengua también repercute en la estructura rítmica instrumental.

Una frase o una serie de sílabas sin sentido, como «kon nkolo kon kon nkolo», se formula normalmente según un patrón rítmico instrumental, que los estudiosos africanos denominan patrón de línea cronológica y en Inglaterra se conoce como patrón estándar, que sirve de apoyo para la memoria y la enseñanza (Kubik, 1972; 1979). Mientras que de manera tradicional los percussionistas expertos confían en estos patrones como ayuda para la memoria y la enseñanza, en una composición, funcionan como una barra de medición para las frases musicales. Aunque la estructura de un patrón pueda parecer sencilla individualmente, la dificultad para entender el tapiz rítmico final de una pieza musical africana reside en la relación derivada de la

lo de la «world music», que se articula como un producto híbrido. También he sostenido que mientras que el proceso de globalización se puede desarrollar fácilmente de manera electrónica con sonidos de instrumentos musicales, la creación de las zonas de interacción cultural con los mismos instrumentos musicales necesitará que se dé además una serie de factores, que van desde lo ecológico hasta lo lingüístico y cultural.

### Notas

<sup>1</sup> Intervención en un congreso celebrado en Belagio (Italia), 14 de octubre de 1992.

<sup>2</sup> Rey de reyes.

### Referencias

- KAZADI WA, M. (1979). *Contribuição Bantu na Musica Popular Brasileira*. São Paulo: Global Editora.
- KAZADI WA, M. (1990). The Process of Assimilation of African Musical Elements in Brazil, en *The World of Music* 32, 3; 104-106.
- KAZADI WA, M. (1997). Creative Practice in African Music: New Perspectives in the Scrutiny of Africanisms in Diaspora, en *Black Music Research Journal* 17, 2; 239-250.
- KAZADI WA, M. (1999-01). The Globalization of the Urban Music of the Democratic Republic of Congo, en *Africa: Revista do Centro de Estudos Africanos*, 22-23; 111.
- KUBIK, G. (1972). Oral Notation of Some West and Central African Time-line Patterns, en *Review of Ethnology* 3, 22; 160-176.
- KUBIK, G. (1979). *Angolan Traits in Black Music, Games and Dances of Brazil: A Study of African Cultural Extensions Overseas*. Lisboa: Junta de Investigações Científicas do Ultramar.
- JONES, A.M. (1964). *Africa and Indonesia; the Evidence of the Xylophone and other Musical and Cultural Factors*. Leiden: E. J. Brill.
- MEKI, N. (1997). *African Music: Theoretical Content and Creative Continuum. The Culture-Exponent's Definitions*. Oldershausen, Germany: Institut für Didaktik Populärer Musik.
- OLIVEIRA PINTO, T. (1990). *Capoeira and the Berimbau of Bahia*. Unpublished lecture. Center for the Study of World Musics: Kent State University, Kent, Ohio, September 20.
- WADE, B.C. (2006). Fifty Years of SEM in the United States: A Retrospective, en *Ethnomusicology* 50, 2; 190-198.

Reflexiones  
desde el butacón



Enrique Martínez-Salanova 2010 para Comunicar

● Jaime Hormigos  
Madrid (España)

Solicitado: 10-07-08 / Recibido: 16-09-09

Aceptado: 28-10-09 / Publicado: 01-03-10

DOI:10.3916/C34-2010-02-09

Distribución musical en la sociedad de consumo

# La creación de identidades culturales a través del sonido

Music Distribution in the Consumer Society: the Creation of Cultural  
Identities Through Sound

## RESUMEN

Los seres humanos estamos condicionados, en una medida imposible de estimar, por los supuestos de la cultura en que vivimos, y ésta nos impone modos de pensar y de percibir, hábitos, costumbres y usos. La música como forma de expresión cultural siempre ha tenido un papel muy importante en la construcción social de la realidad, es un arte cuyo desarrollo va unido a las condiciones económicas, sociales e históricas de cada sociedad. El presente artículo analiza el papel que tiene la música dentro del universo simbólico de la cultura contemporánea. Para ello centra su estudio en describir cómo nuestra sociedad ha generado multitud de sonidos que se distribuyen libremente a través de los canales establecidos por las nuevas tecnologías permitiendo establecer, a través del proceso de comunicación musical, múltiples identidades culturales que son incapaces de ordenar el discurso musical actual y extraer de él lo que de novedoso pueda presentar. Para ello se analizan los profundos cambios estructurales y simbólicos que está sufriendo la música en la sociedad de consumo y que hacen necesario fijar un nuevo paradigma para su análisis que permita estructurar la diversidad de sonidos de nuestra época, analizar su creación, distribución y consumo. Finalmente, el artículo concluye desarrollando la idea de que hoy, debido al contacto continuo con el hecho musical que se produce en la sociedad contemporánea, ha cambiado nuestra forma de percibir la música; nos hemos acostumbrado a apreciarla como una fuente de placer efímero, a percibirla más como una satisfacción inofensiva que como una necesidad vital.

## ABSTRACT

Our behavior is determined by the characteristics of the culture in which we live. Culture imposes on us ways of thinking and perceiving, habits, customs and usages. Music is a form of cultural expression that has a very important role in the social construction of reality. Music has always accompanied man, is one of the oldest rituals of human kind. No one knows exactly how and why the man has started to make music but the music has been a means of perceiving the world, a powerful instrument of knowledge. Traditionally, creation and distribution of music has been tied to the need to communicate feelings and experiences that can not be expressed through common language. This paper describes how our society has generated a multitude of sounds that are distributed freely through the new technologies. This set of sounds is creating cultural identities that are unable to manage his current music and understand their communicative speech. To this end, the paper examines the profound changes that music is experiencing in a consumer society. These changes make it necessary to establish a new paradigm for analysis that allows structuring the diversity of sounds, analyzing their creation, distribution and consumption. Finally, the paper states that permanent contact with the music changes the way we perceive sounds. In contemporary society, music has gone from being a vital need to become an instrument of consumption. This has led to significant changes in their functions, significance and social use.

## PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Música, comunicación, producción musical, distribución musical, discurso sonoro, identidad cultural, sociedad de consumo.  
Music, communication, music production, music distribution, speech sound, cultural identity, consumer society.

◆ Dr. Jaime Hormigos-Ruiz es profesor del Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos en Madrid (Spain) (jaime.hormigos@urjc.es).



## 1. Introducción

El objetivo de este artículo, que forma parte de una investigación más amplia sobre el tema, es determinar las características que definen a la música actual como un fenómeno social. Social porque para su comprensión es necesario hacer un análisis de los usos y funciones que presenta en la actualidad, y este análisis solo es posible desde una relación entre el hecho musical y las características de la sociedad que lo crea o lo interpreta; y social por que la necesidad de producir y escuchar música se manifiesta como una de las actividades fundamentales del ser humano. Este proyecto pretende, por un lado, enlazar el análisis de la música en la sociedad con la importancia que siempre ha tenido el sonido en el universo de la comunicación para, de esta forma, establecer en el tercer apartado un análisis del papel que tiene la música en relación con la evolución de la sociedad actual, destacando el crecimiento y desarrollo del mercado musical actual, analizando las audiencias y el perfil del individuo que consume hoy música, así como la unión entre la estructura de la música y la construcción del universo simbólico. Por lo tanto, el objetivo principal que perseguimos es enlazar el análisis del consumo y la creación musical actual con la estructura del sentir propia de nuestro tiempo.

## 2. La importancia de la música en la sociedad

La música siempre ha acompañado al hombre, es uno de los rituales más antiguos de la especie humana que refleja y expresa nuestras emociones, pasiones y sentimientos (Glowacka Pitet, 2004). No se sabe muy bien cómo y porqué el hombre comenzó a hacer música pero sí está claro que la música es un medio para percibir el mundo, un potente instrumento de conocimiento. Es el lenguaje que está más allá del lenguaje ya que tradicionalmente ha ido ligado a la necesidad del hombre de comunicar sentimientos y vivencias que no se pueden expresar por medio del lenguaje común. Su poder comunicativo radica en que puede hablarnos de todo sin decir nada, ya que no es preciso que sea portadora de palabras o que éstas sean inteligibles para que haga referencia a un mundo infinito de significados que pueden variar con cada nueva interpretación. No hay vida cotidiana sin música, las diferentes culturas han logrado ordenar el ruido y crear melodías, ritmos y canciones que han desempeñado un papel trascendental en el desarrollo de la humanidad, desde los cantos de los pueblos primitivos hasta los ritmos más urbanos como el rock, el jazz o el blues han tenido una repercusión muy importante en el desarrollo de la sociedad (Hormigos, 2008). Por tanto, partimos de la

idea de que la música se ha dotado desde un principio de una carga inherente de sociabilidad, es expresión de la vida interior, expresión de los sentimientos, pero a su vez exige por parte de quienes la escuchan, receptividad y conocimiento del estilo de que se trate, además de conocimiento de la sociedad en la que se crea, ya que cada obra musical es un conjunto de signos, inventados durante la ejecución y dictados por las necesidades del contexto social. Si desligamos a la obra de la sociedad que la creó los signos musicales tendrán sentidos distintos.

La música constituye un hecho social innegable, presenta mil engranajes de carácter social, se inserta profundamente en la colectividad humana, recibe múltiples estímulos ambientales y crea, a su vez, nuevas relaciones entre los hombres (Fubini, 2001). Las canciones y melodías que llevamos dentro de nuestro equipaje cultural implican determinadas ideas, significaciones, valores y funciones que relacionan íntimamente a los sonidos con el tejido cultural que los produce. Históricamente, la música siempre se ha destinado a un determinado público al que se concebía como grupo social con unos gustos determinados que difieren en función de la sociedad donde nos encontremos. Así, podemos ver como en las prácticas musicales propias de nuestra cultura contemporánea no sólo quedan reflejados símbolos y valores, sino también las pautas de estratificación social, las características tecnológicas de nuestro tiempo y la creciente influencia de los medios de producción.

Por tanto, diremos que la música tiene un papel muy importante en nuestra sociedad en cuanto a manifestación cultural, es comunicación entre los individuos, refleja la cultura de la cual forma parte. El hombre se expresa a través de formas culturales; en el caso de la música utiliza además un lenguaje especializado, diferenciado del cotidiano, que plantea como tal varios niveles de entendimiento y nos permite advertir la extensión del dialogismo en la cultura moderna, y también la importancia del ingrediente pasional, junto a sus dimensiones cognitiva y contractual. Simboliza el dinamismo general de los sentimientos y contiene las estructuras más abstractas de las emociones. La música construye nuestro sentido de la identidad mediante las experiencias directas que ofrece del cuerpo, el tiempo y la sociabilidad, experiencias que nos permiten situarnos en relatos culturales imaginativos (Frith, 2003). A la hora de comprender el hecho musical, de recoger un mensaje de las notas que nacen de un instrumento musical o de percibir el sentido de una canción, debemos ser conscientes de que las interacciones que se producen entre los sonidos y los individuos son

el resultado de respuestas aprendidas, pautas personales y patrones culturales, de ahí que una misma canción pueda ser interpretada de distinta forma dependiendo de las características culturales de quien la percibe.

Las estructuras musicales surgen de patrones culturales concretos, de ahí que cada sociedad clasifique los sonidos de acuerdo con la funcionalidad que cumplen, así encontramos música creada para el baile, para el deleite de los sentidos, música ligera, culta, religiosa, música de consumo, etc. Todas las funciones de la música son determinadas por la sociedad, por tanto, podemos decir que únicamente conoceremos la música y los movimientos sociales que hay en torno a ella, si conocemos el trasfondo cultural en el que se crea, ya que cada cultura musical está compuesta de sus propias peculiaridades, y tiene establecidos procedimientos concretos para validar la música, para desplazar los límites de lo que se incluye y lo que se excluye como parte de un género o para crear etiquetas que ayuden a la interpretación y clasificación del sonido. Desde esta perspectiva el interés por el producto musical en sí se pierde, cobrando, en su lugar, especial relevancia el análisis de los aspectos dinámicos de la cultura que influyen en la composición musical. Así se presta especial atención al análisis de determinados aspectos extramusicales (función, simbolismo, cambio de actitudes y valores, enculturación, etc.) que se vuelven imprescindibles para comprender el universo sonoro contemporáneo.

Ahora bien, en la sociedad actual es muy difícil determinar el verdadero puesto que ocupa la música en el mundo de la cultura. Sobre todo por el auge de la cultura de masas que ha tendido a producir una masificación de la música en torno a diversos géneros, muchos de ellos con mensajes repetitivos, carentes de valor estético o artístico. Además se ha producido una visión equivocada sobre la función que cumple la música dentro de nuestro universo cultural. Se la tiende a unir demasiado al mundo del consumo olvidando que está mucho más cercana al mundo de la cultura. Esto ha generado una falsa visión sobre la idea de que la necesidad del hombre de escuchar música obedece más a una mera actividad de ocio o consumo que a una actividad cultural perdiéndose, de este modo, el interés social por la música más allá de la visión que la

convierte en mercancía de intercambio dentro de la moderna sociedad de consumo olvidando que junto a esa dimensión consumista a la que se ha expuesto hoy la música sigue existiendo una dimensión cultural fundamental que es la que dotará de sentido al hecho musical. La importancia de la música no debe medirse tanto por el beneficio que reporta su comercialización, sino por cómo se crea y construye una experiencia vital en torno a ella, que sólo podemos comprender si asumimos una identidad, tanto subjetiva como colectiva, con la cultura musical del momento.

La música de la sociedad contemporánea no aparece de repente sino que se ha construido históricamente, se mantiene socialmente y se crea y experimenta individualmente. Por tanto, para entender mejor

**No hay vida cotidiana sin música, las diferentes culturas han logrado ordenar el ruido y crear melodías, ritmos y canciones que han desempeñado un papel trascendental en el desarrollo de la humanidad, desde los cantos de los pueblos primitivos hasta los ritmos más urbanos como el rock, el jazz o el blues han tenido una repercusión muy importante en el desarrollo de la sociedad.**

el papel que juega la música en nuestra sociedad deberemos fijarnos en los aspectos dinámicos de la cultura, ya que va a ser aquí donde encontraremos aspectos extramusicales que son imprescindibles para comprender el universo sonoro. La cultura es la que dota de una función específica a la melodía, la que establece los lugares para su interpretación, la que convierte una canción en un símbolo, la que marca actitudes y valores, etc. Cada época nos ha dado un lenguaje musical determinado, que nos hemos encargado de transformar de acuerdo con las normas y valores que imperan en nuestra sociedad. Esa música, que está dotada de unas características culturales determinadas, será percibida en función de los criterios individuales de cada cual. Por tanto, es necesario identificar cómo hace y percibe música el individuo, identificar la conexión de la música con el resto del comportamiento humano.

El significado de la música no se encuentra sólo en el texto, es decir, en la obra musical, sino en la «performance», en la puesta en escena de la música a través de la actividad cultural-musical. Mediante esta puesta en escena se pasa de describir la música a des-

cribir la respuesta que suscita en el oyente y a considerar la relación del sentimiento, la verdad y la identidad. Decimos que la música se vuelve simbólica para un grupo de individuos y transmite identidad, cuando aparecen canciones o melodías que poseen un valor representativo para un grupo humano en un contexto y tiempo determinado. La música siempre posee un marcado componente emocional y es este componente el que termina convirtiéndola en símbolo, bien por que los sonidos que la componen hayan sido creados específicamente para convertirse en música simbólica, o bien por que con el paso del tiempo, y a través de la práctica cotidiana, una melodía o canción se vuelven simbólicas espontáneamente en base a una disponibi-

valores propios de la cultura. Tradicionalmente nos hemos socializado a través de la música, nuestros deseos, valores, creencias e ideas comunes han encontrado un canal de expresión a través de los sonidos. En este sentido, hemos reconocido en determinadas melodías o canciones nuestras raíces sociales que marcan la pertenencia a una determinada cultura y nos posibilita reconocer un pasado, situarnos en un presente y proyectar un futuro. Ahora bien, la sensación de la música como acción social no deja de ser un fenómeno subjetivo que depende de la actividad receptora. La recepción musical viene anticipada por una estrategia que juega con las expectativas del oyente. Esta acción de percibir es la sensación de la música y sólo ella puede establecer esferas culturales, puede ser eficaz como herramienta de comunicación, puede ser social.

El hombre entra en contacto con el mundo a través de sus sentidos, cada uno de ellos le permite conocer alguno de los aspectos del entorno que le rodea. En esta necesidad por percibir el entorno a través de los sentidos, el sonido se convierte en un elemento fundamental para transmitir y recibir información. Después del habla, la música es el sonido más importante generado por el

**Cada época nos ha dado un lenguaje musical determinado, que nos hemos encargado de transformar de acuerdo con las normas y valores que imperan en nuestra sociedad. Esa música, que está dotada de unas características culturales determinadas, será percibida en función de los criterios individuales de cada cual. Por tanto, es necesario identificar cómo hace y percibe música el individuo, identificar la conexión de la música con el resto del comportamiento humano.**

hombre, es una estructuración de sonidos que constituye un lenguaje imaginario con un valor expresivo propio. La música es un instrumento comunicativo fundamental que persigue describir conceptos, sensaciones, lugares, situaciones..., y por esta razón, las diversas culturas la han utilizado como un potente agente de socialización, ya que siempre ha tenido un poder y una vocación educativa importante que ha sido fundamental para la construcción social de identidades y estilos culturales e individuales. El discurso musical se abre conscientemente a sus dimensiones prácticas hasta verse implicado en formas de vida con concepciones singulares sobre cómo nos relacionamos unos con otros y con el mundo. La música es una parte esencial de nuestra memoria biográfica, cualquier época de nuestra vida va unida a un tipo de música, a una melodía, o a una canción, nos ayuda a recordar y nos acompaña desde la infancia hasta la madurez sonoriizando nuestro desarrollo en sociedad.

hombre, es una estructuración de sonidos que constituye un lenguaje imaginario con un valor expresivo propio. La música es un instrumento comunicativo fundamental que persigue describir conceptos, sensaciones, lugares, situaciones..., y por esta razón, las diversas culturas la han utilizado como un potente agente de socialización, ya que siempre ha tenido un poder y una vocación educativa importante que ha sido fundamental para la construcción social de identidades y estilos culturales e individuales. El discurso musical se abre conscientemente a sus dimensiones prácticas hasta verse implicado en formas de vida con concepciones singulares sobre cómo nos relacionamos unos con otros y con el mundo. La música es una parte esencial de nuestra memoria biográfica, cualquier época de nuestra vida va unida a un tipo de música, a una melodía, o a una canción, nos ayuda a recordar y nos acompaña desde la infancia hasta la madurez sonoriizando nuestro desarrollo en sociedad.

### 3. La comunicación musical en el universo cultural contemporáneo

La identidad cultural es el lugar donde encontramos la cultura como subjetividad, donde la comunidad se piensa como sujeto de manera dinámica y dentro de un proceso continuo. Es decir, la identidad cultural supone una mediación incesante entre tradición y renovación, permanencia y transformación, emoción y conocimiento. La identidad cultural creada sobre el discurso sonoro carga de significado a la música, nos enseña que ésta es el vehículo ideal para transmitir los

La expresión musical es un pilar fundamental de todas las sociedades. No existe comunidad humana

que no posea una expresión musical como un elemento estructurante e integrador. El hecho musical tiene un importante valor que se deriva de su carácter de lenguaje y, con ello, de su capacidad para permitir la comunicación. Si bien, en demasiadas ocasiones, el mensaje semántico de la música puede parecernos escaso, sobre todo si nos referimos a la música que sólo tiene melodía, debemos entender que la información estética conforma un campo significativo muy grande. Esto nos lleva a afirmar que la música siempre expresa algo, incluso para aquellas personas que desconozcan su lenguaje. Con la música se puede evocar, sugerir, describir, narrar. Cada acto musical genera procesos de significación. El lenguaje que constituye la música no es el del habla común, por no disponer de carácter conceptual, pero, a pesar de ello, también puede expresar emociones y sentimientos. El hombre ha encontrado en el sonido un elemento identitario fundamental, ya que cuando no puede expresar, mediante el lenguaje común, alguna idea que tiene en su interior, encuentra un mecanismo de expresión mucho más poderoso, el lenguaje de los sonidos, cargado de una expresividad cultural concreta.

Ahora bien, la función comunicativa del hecho musical, depende también del estilo, del gusto, de las etiquetas artísticas y de la formación para su interpretación que impera en cada momento. Cada cultura posee su propio ritmo y su experiencia consciente se ordena en ciclos de cambio estacional, crecimiento físico, actividad económica, sucesión política, vida y más allá. Podemos decir que la experiencia de la vida ordinaria tiene lugar en un mundo en tiempo real. La cualidad esencial de la música es su poder para crear otro mundo de tiempo virtual (Blacking, 2006). Es aquí donde reside el verdadero poder comunicativo de la música, comunica algo que puede ser modificado con cada nueva audición, algo que cambia al ritmo de los cambios de contexto, de los cambios sociales. Esta característica de la música surge cuando el sonido se vuelve material con su transmisión por los canales espaciales y temporales, esto es, cuanto la música deja de ser percepción inmediata y se distribuye a través de los medios, comienza a grabarse y almacenarse en diversos soportes. Entonces, la obra musical ya no es única, se vuelve observable como un producto temporal (Moles, 1978). Antes de que la música se pudiera grabar y almacenar para hacerla sonar en cualquier situación, las melodías sólo existían como materia temporal recreadas por el músico de turno. Desde que existe la grabación, el lenguaje musical se vuelve estable. Así, la comunicación musical permanece en el tiempo, ante distintas generaciones, y toma un nuevo

significado con cada interpretación, de ahí su importante riqueza.

Hoy en día no podemos cuestionar la capacidad comunicativa de la música porque sin ser un lenguaje, opera como tal y su comunicabilidad se desarrolla a través de procedimientos observables, medibles y verificables. Pero, pese a esto, vivimos en una época en la que se usa y abusa de la música sin importarnos su capacidad comunicativa. Nunca estuvimos tan rodeados de música pero, sin embargo, ésta ocupa en nuestra sociedad un lugar eminentemente periférico, quedando oculta su función comunicativa. De esta forma hemos ido perdiendo progresivamente la capacidad de interpretar su verdadero lenguaje. Cada uno de nosotros mantiene unos límites dentro de los cuales el sonido, percibido como agradable y satisfactorio, le reportará significado y fuera de ellos, será apreciado como ruido y disonancia careciendo de significación. Estos límites, que tradicionalmente quedaban establecidos dentro de unos parámetros muy concretos y, en cierta medida, compartidos por la sociedad, hoy pasan a estar poco delimitados. El aficionado a un determinado estilo musical suele dotar de significado a los sonidos que escucha en función de las expectativas que la música le ha causado. Seguir un estilo musical concreto, una etiqueta musical, o a un determinado músico o artista, nos condiciona a la hora de recibir otros tipos de música porque tenderemos a juzgar la novedad en función de los marcos de referencia que tenemos creados como consecuencia de nuestros gustos. Así, las melodías o canciones que escuchamos serán mucho más comunicativas para nosotros cuanto más se aproximen a ese patrón musical que viene determinado por nuestro gusto personal.

Muchas prácticas sociales están ya más o menos vinculadas a la música y contribuyen a construirla y a darle sentido. La dimensión más significativa de la música es su funcionalidad dentro de un contexto social determinado. Este pertenecer a un escenario cultural dado genera, y determina, el papel comunicativo que posee la música en la vida del individuo, que pertenece a un grupo con el que comparte un universo simbólico, una lengua, unas costumbres, creencias, etc. Es en este contexto donde la melodía o la canción se cargan de un significado social compartido. Ahora bien, nuestra sociedad ha tendido a una divulgación masiva de un discurso musical fácil que está provocando la desaparición de las culturas musicales tradicionales, que vivían la dimensión comunitaria de la música basada en la interpretación colectiva. Esta música está siendo sustituida por un modelo musical estándar donde la función comunicativa aparece cada vez más

alterada y manipulada por todo un entramado institucional corporativo con ramificaciones en el campo tecnológico, económico y político (Smiers, 2006). Este entramado diseña los componentes de una cultura masiva más preocupada por los efectos en la audiencia y las posibilidades de controlar sus reacciones, que por las funciones comunicativas del hecho musical. Ahora bien, aquello que definen los medios como música no es la única verdad. Formas musicales alternativas y distintos modos de producción musical conviven a menudo con las dimensiones musicales de lo masivo, contaminándose y contaminándolas. Podemos decir que la variedad de expresiones musicales en el mundo actual está fuertemente vinculada a las dinámicas de la vida social, y está llena de valores simbólicos de naturaleza implícita y explícita. La música de la era posmoderna no tiene receptores sino únicamente usuarios y su utilización consiste precisamente en subrogarse en el yo de la canción o la melodía que, no es el yo del músico, sino una suerte de casilla vacía al servicio del usuario que quiera recurrir a la melodía o canción para expresar sus sentimientos. Siguiendo esta dinámica, la música actual deja en blanco el significado para que cada cual pueda llenarlo con sus propias ideas (Pardo, 2008).

#### 4. Influencia de las nuevas formas de distribución sobre la percepción del hecho musical contemporáneo

Los cambios tecnológicos han propiciado nuevas formas de socialización de los bienes culturales y la música no ha sido ajena a ellos. La creación y recepción de música se ha visto profundamente transformada por la introducción de nuevos programas de software que permiten crear y manipular sonidos con gran facilidad, incluso para aquellas personas que carecen de técnica musical (Roca, 2004). Además, los actuales cambios en la difusión de la información y en las tecnologías de transmisión han intensificado enormemente la distribución global de música. Internet se ha convertido en el gran aliado del mensaje musical gracias a la aparición de diversas tecnologías de grabación y difusión, apoyadas en nuevos formatos, ampliando así el catálogo de mensajes que el individuo puede recibir a través de las múltiples músicas disponibles y reabriendo un antiguo debate sobre el papel de la música en el universo cultural.

Estas nuevas formas de distribución desarrolladas por la cultura tecnológica contemporánea han provocado que la música se haya convertido en un elemento ubicuo y sujeto a una continua evolución que obliga a revisar permanentemente los paradigmas que intentan

estructurar la diversidad de sonidos de nuestra época, con el fin de conseguir agrupar estilos, mensajes, modas, funciones y efectos que faciliten su comprensión. En lugar de esto, hoy nos encontramos con infinidad de sonidos que se distribuyen libremente a través de los canales establecidos por las nuevas tecnologías permitiendo generar múltiples identidades, construidas sobre límites muy difusos, y que hacen imposible un ordenamiento del discurso musical actual que permita extraer de él lo que pueda tener de novedoso. Esta circunstancia está alterando la percepción de la música, su capacidad comunicativa, sus formas de distribución y control y hasta la capacidad del individuo para apreciar el discurso musical actual. De las prácticas musicales que eran exclusivas de un grupo determinado hemos pasado a una forma de apropiación musical omnívora, que consiste en escuchar un poco de todo. El omnívoro es alguien que está dispuesto a apreciar todas las formas musicales. Ahora bien, hay que distinguir entre conocer un género musical o estilo cultural y apreciarlo como propio, apropiárselo para expresar identidad. Por eso, esta omnivoridad actual se entiende mejor en términos de conocimiento que de afinidad (Ariño, 2006).

La pérdida del formato físico –cinta de casete primero, el disco después y ahora el CD– ha producido una mutación radical y, tal vez, irreversible en el hecho musical. El formato permitía ordenar repertorios y transmitir con claridad un discurso comunicativo concreto. En torno a él se crearon modas musicales en otro tiempo y su transmisión facilitó la creación de identidades culturales. Hoy quedamos expuestos a un torrente continuo de sonidos que no nos permite dar un sentido concreto al discurso musical contemporáneo. Así, la música de la posmodernidad ha ido perdiendo su referente temporal, que permitía su comprensión, y ha alcanzado la omnipresencia. Sin apenas esfuerzo nos servimos continuamente de las melodías y canciones que nacen y se desvanecen al menor gesto. La disponibilidad inmediata, masiva y gratuita de música a través de la Red está modificando no sólo la percepción de la música sino también sus fórmulas de distribución y de reproducción, incluso las formas de producción. Los nuevos soportes digitales han liberado a la música del cautiverio del formato favoreciendo una escucha más automatizada, más pasiva por parte de un oyente expuesto a un continuo musical que, si bien es cierto que amplía el abanico de sonidos que somos capaces de oír, no deja tiempo para que la música nos diga todo lo que nos quiere decir. Es por esto que hoy triunfan músicas de fácil digestión y los estilos, las etiquetas y los intérpretes pasan de moda a un ritmo

cada vez mayor, dejando sin lugar en el discurso social de la actual sociedad de consumo a la música más compleja, no por que carezca de calidad o porque el oído no esté capacitado para encontrar en ella comunicación e identidad, sino porque el escenario social actual no la deja sitio para que se ponga en contacto con un individuo más acostumbrado a usar la música que a apreciar el discurso musical. Hoy prima la existencia de una música portátil, sin interrupciones y potencialmente infinita. Pero esta permanencia de la música lleva pareja la obsolescencia de cada uno de los momentos que forman parte de ese continuo sonoro (Horta, 2008). Hoy más que nunca hemos dejado de escuchar música para, sencillamente, oírla. No hay tiempo para el deleite, la sociedad de consumo actual no concede tiempo para apreciar el discurso musical que genera y de la selección minuciosa de las melodías o canciones que nos hablaban, en otro tiempo, de nuestra cultura musical, permitiendo generar identidades culturales compartidas a través del discurso sonoro, hemos pasado a una acumulación compulsiva de archivos sonoros que no nos dicen nada. Almacenamos más música de la que somos capaces de escuchar y apreciar, dejando de lado la necesidad de identificarnos con un estilo musical determinado y sustituyéndola por la necesidad de acumular, propia de la sociedad de consumo. En otro tiempo

se esperaba la novedad con impaciencia, haciendo cábalas sobre la posible temática de las canciones, la evolución del sonido de un artista, sobre el mensaje que transmitiría la música. Hoy, somos capaces de tener a nuestra disposición, en pocos minutos, toda la producción musical de una época concreta, ganando capacidad de acceso a la música pero perdiendo el discurso social que ayudaba a entenderla.

Como ya hemos dicho anteriormente, la música se ha mezclado siempre con la existencia social; que anima, acompaña e imita el funcionamiento orgánico de la vida. Y eso es precisamente, lo que hace en la época de su ubicuidad digital, se alinea con una forma de vida marcada por lo efímero, espoleada por el ritmo consumista que impone el mercado, y que implica unos vínculos interpersonales débiles, un sustrato ide-

ológico ligero y unos parámetros culturales difíciles de controlar. En este contexto, la música, comprimida digitalmente, trasciende el tiempo, elemento que le es consustancial y que habita en su esencia misma (Horta, 2008). Esta mercantilización de la música cancela la autoexpresión y favorece la repetición de modelos estandarizados y predecibles. La crisis de la industria discográfica está provocando que cada vez se apueste más por la repetición, se potencia a la estrella de turno y a aquéllos que se parecen sospechosamente a otros que tuvieron éxito en otro momento, dejando de lado la novedad y la originalidad. En otras épocas era la música la que se adornaba con los códigos identitarios de cada estilo para adornar el discurso musical y llegar al público elegido, pero hoy es la industria la que rein-

**Hoy en día no podemos cuestionar la capacidad comunicativa de la música porque sin ser un lenguaje, opera como tal y su comunicabilidad se desarrolla a través de procedimientos observables, medibles y verificables. Pero, pese a esto, vivimos en una época en la que se usa y abusa de la música sin importarnos su capacidad comunicativa. Nunca estuvimos tan rodeados de música pero, sin embargo, ésta ocupa en nuestra sociedad un lugar eminentemente periférico, quedando oculta su función comunicativa. De esta forma hemos ido perdiendo progresivamente la capacidad de interpretar su verdadero lenguaje.**

venta esos cogidos, los manipula, los viste de limpio para que lleguen a un número mayor de individuos, creando así un pastiche musical que pretende ser identificado por diversos grupos de individuos pero que en el intento pierde su poder comunicativo y su capacidad para convertirse en un referente cultural. Además, todo esto está provocando la eliminación del discurso público de los medios de comunicación de aquellos músicos que comienzan y que pueden aportar algo nuevo al actual discurso musical saturado. Para combatir este rechazo por lo desconocido nacen nuevas formas de poner en contacto la música con la sociedad a través de las redes sociales tipo MySpace o YouTube, donde la industria discográfica pierde su influencia sobre el medio a la hora de decidir sobre los contenidos musicales que se proyectan, y pasa a ser el gusto

del público el que determina el éxito de una música. Ahora bien, hay que tener presente que las categorías sociales del gusto y el propio gusto o sensibilidad estética están socialmente determinados, por tanto los universos de las preferencias individuales se organizan de manera homóloga a la estructura del espacio social y reproducen su configuración. De esta forma, el gusto musical actual queda condicionado por la saturación sonora a la que nos encontramos expuestos, así nadie tiene el privilegio de fijar el sonido, flota continuamente en el aire, aparece y desaparece sin avisar, y deja en nuestra memoria sonora rastros que poco tienen en común con la experiencia original de la escucha. Parece claro que la sociedad posmoderna concede más importancia a la disponibilidad inmediata del sonido que al acto de recordar el discurso cultural que rodea a la música. De este modo el hecho musical pierde, progresivamente, los límites en los que se hacía comprensible y deja de facilitar una identidad cultural perfectamente definida para apostar por diversos modelos identitarios móviles.

## 5. Conclusiones

La historia de la música occidental en los últimos cincuenta años viene marcada por su integración en una sociedad en la cual la forma predominante de difusión de la cultura se ha ido identificando con los medios de comunicación de masas y con las nuevas tecnologías. Poco a poco, la música ha ido asimilando todo un amplio abanico de cambios y mutaciones que pasan por la introducción de nuevos lenguajes, la alteración de los hábitos de comunicación y escucha, la consiguiente crisis de los cánones estéticos tradicionales y de la noción misma de obra de arte. A estos cambios es necesario sumar, en la actualidad, otros que son de gran importancia sociológica como el desmesu-

rado aumento del área de consumo musical. La música de la posmodernidad se caracteriza por un pluralismo de estilos y lenguajes tendentes a la complejización y relativización de sus contenidos. La actual variabilidad de los gustos, vinculada a la continua transición de modas, provocada por el dinamismo social y una creciente democratización de la cultura, implica una sucesión de estéticas musicales fugaces. Podemos decir que la música que se crea en la actualidad no posee una conciencia estética unitaria, sino una multiplicidad (múltiples estilos, múltiples mensajes, etc.) de conciencias estéticas fragmentadas. Ahora bien, no debemos olvidar que la música se impregna del espíritu social que al final la determina, de este modo, la música actual refleja a través de sus sonidos la forma de ser propia de nuestra sociedad.

## Referencias

- ARIÑO, A. (Dir.) (2006). *La participación cultural en España*. Madrid: Fundación Autor.
- BLACKING, J. (2006). *¿Hay música en el hombre?* Madrid: Alianza.
- FRITH, S. (2003). Música e identidad, en HALL, S. & DU GAY, P. (Eds.). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu; 181-213.
- FUBINI, E. (2001). *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Madrid: Alianza.
- GLOWACKA PITET, D. (2004). La música y su interpretación como vehículo de expresión y comunicación. *Comunicar*, 23; 57-60.
- HORMIGOS, J. (2008). *Música y sociedad. Análisis sociológico de la cultura musical de la posmodernidad*. Madrid: Fundación Autor.
- HORTA, A. (2008). *Música líquida. Culturas*. Barcelona: La Vanguardia; 1-5.
- MOLES, A. (1978). *Sociodinámica de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- PARDO, J.L. (2008). *Esto no es música. Introducción al malestar en la cultura de masas*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- ROCA, F. (2004). Creatividad y comunicación musical desde las nuevas tecnologías. *Comunicar*, 23; 31-36.
- SMIERS, J. (2006). *Un mundo sin copyright. Artes y medios en la globalización*. Barcelona: Gedisa.

● Manuel Gértrudix y Felipe Gértrudix  
Madrid y Toledo (España)

Solicitado: 10-07-08 / Recibido: 05-10-09

Aceptado: 28-10-09 / Publicado: 01-03-10

DOI:10.3916/C34-2010-02-10

# La utilidad de los formatos de interacción músico-visual en la enseñanza

## The Utility of Musico-visual Formats in Teaching

### RESUMEN

Desde los presupuestos del aprendizaje por competencias, y su actual implantación en la mayor parte de los sistemas educativos internacionales, el artículo analiza la potencialidad educativa de la cultura popular a través de la utilización didáctica de los formatos de interacción músico-visual en el aula. Se defiende la necesidad de permear el concepto de alfabetización, integrando en el mismo los elementos que conforman el actual escenario de una sociedad digital altamente tecnológica, al tiempo que se recupera e inserta en el discurso de la escuela y en los procesos de aprendizaje que ésta motiva, los productos culturales que forman parte de la vivencia cotidiana de los adolescentes. El análisis de las propuestas de aprendizaje por competencias realizadas, entre otros, por la OCDE a través del Proyecto DESECO o el marco de referencia europeo definido a través de la recomendación del Parlamento y el Consejo Europeo, sirven de punto de partida para establecer una estrategia inicial que, desde la dimensión discursiva de los formatos de interacción músico-visual, permita un trabajo eficaz en el aula. Así, se evalúa la oportunidad que estos formatos de interacción músico-visual, y concretamente los videoclips, ofrecen como medios didácticos al servicio de una alfabetización digital que fomente un espíritu crítico, y se exploran algunas contribuciones concretas que se vislumbran en el desarrollo de competencias generales en Educación Secundaria Obligatoria.

### ABSTRACT

The paper discusses the educational potential of popular culture through the use didactic formats musicovisual interaction in the classroom. It is believed that popular culture, specifically music, is a particularly useful tool for learning. Considered by learning skills, and its current deployment in International educational systems. Especially, its implementation in the education Systems in Europe and Spanish. We live in a technological society, and therefore it is necessary to extend the concept of literacy to digital literacy. Elements of popular culture that are common for young people, such as video clips, should be incorporated. We analyze the competency learning proposals made by the OECD through the DESECO Project or the European framework defined by the recommendation of the European Parliament and Council. These proposals provide a starting point to establish an initial strategy, from the discursive dimension of interaction musicovisual formats, allowing for effective work in the classroom. For this reason, the article evaluates formats musico-visual interaction as teaching aids to serve a critical digital literacy. It also explores some specific contributions to the development of competencies in compulsory Secondary Education. General proposals are made to enable teachers to understand how to use these formats musico-visual interaction in their classroom to work general competencies.

### PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Competencias, alfabetización digital, música, videoclips, cultura popular, didáctica.  
Competences, digital literacy, music, videoclips, popular cultura, didactic.

◆ Dr. Manuel Gértrudix-Barrio es profesor de Departamento de Ciencias de la Comunicación 2 de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos en Madrid (España) (manuel.gertrudix@urjc.es).

◆ Dr. Felipe Gértrudix-Barrio es profesor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo de la Universidad de Castilla La Mancha (felipe.gertrudix@uclm.es).



## 1. Introducción

Resulta paradójico que la institución escolar se haya mostrado tradicionalmente refractaria a la cultura popular, a aquello que resulta ser constitutivo de su propia tradición. A pesar de que los productos de esta sabiduría popular han formado parte siempre de la dieta cultural cotidiana de los jóvenes, la educación formal ha sido renuente a valerse de este conocimiento para integrarlo en las prácticas educativas.

De todas las expresiones de la cultura popular, la música posee un peso especialmente relevante en la configuración actual de esa dieta. Los adolescentes disfrutaban intensamente de la experiencia musical a través de distintos canales, medios y formatos. Permanecen expuestos, con fruición, a un flujo constante sonoro-musical, que en las últimas décadas ha sumado a la experiencia auditiva la visual. Así, el videoclip ha irrumpido como un formato interactivo músico-visual que, desde los paradigmas de la intertextualidad y la espectacularización, ha cautivado el interés de los más jóvenes. La proliferación de dispositivos tecnológicos de movilidad ha irradiado el alcance de este consumo, extendiendo significativamente los espacios y tiempos que dedican estos jóvenes a su consumo.

Por ello, resulta relevante el preguntarse por cuáles son las posibilidades que ofrece la introducción de los formatos de interacción músico-visual, y concretamente los videoclips, en los procesos de la educación formal; es decir, en qué medida, desde la actual preocupación por procesos educativos orientados según el modelo competencial, estos productos de comunicación pueden favorecer el alcance de competencias generales y, específicamente, estimular el pensamiento reflexivo y crítico.

A lo largo del artículo se trata de dar respuesta a algunas de estas cuestiones, realizando propuestas tentativas de carácter general sobre la base de las grandes áreas de competencias definidas por la OCDE. Para su articulación, se ha realizado una amplia revisión teórica que interrelaciona disciplinas tales como la pedagogía, la didáctica, la comunicación, o la música entre otras.

## 2. Las competencias como marco de referencia

El modelo de competencias vertebraba actualmente el diseño de buena parte de los sistemas educativos internacionales. Por ello, cualquier propuesta de acción educativa debe enmarcarse, necesariamente, en este modelo. Se trata de un referente que se ha impuesto, y aunque tiene una importante contestación por determinados colectivos (Vega Cantor, 2007), que desconfían de algunos de los supuestos sobre los que

este modelo se organiza (competitividad, eficacia...), es una realidad que está incardinada en nuestros sistemas educativos tanto en enseñanza preuniversitaria como universitaria, y que ha acabado trascendiendo a los diseños curriculares normativos vigentes en Europa y, en consecuencia, en España: Ley Orgánica de Ordenación de la Educación (2006), Ley Orgánica de Universidades (2007).

Más allá de los antecedentes de los estudios sobre competencias, anclados a comienzos de los años 70 (Drummond, 1974; Walker, 1977), pero especialmente asumidos en la década de los 90, es a partir de la denominada Estrategia de Lisboa –inicialmente en el año (2000), pero especialmente en su reformulación en el (2005)– cuando la Unión Europea, basándose tanto en los informes elaborados por el Consejo y por la Comisión como en los resultados de diferentes estudios como el de Maastrich (CEDEFOP, 2004), establece una serie de recomendaciones que determinan un marco de referencia de competencias generales, de carácter transversal, que deben alcanzarse por parte de cualquier estudiante, dando énfasis al carácter progresivo e iterativo del aprendizaje como continuo, a lo largo de la vida, y en contextos abiertos y múltiples (2006).

Así, el alcance del término competencia queda definido como «una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto», y se enmarca en un proyecto de desarrollo personal y colectivo que debe favorecer una «ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo» (2006: 394), y pone el énfasis en capacidades críticas para ese ejercicio tales como el análisis, el razonamiento y la comunicación que deben operativizarse eficazmente a medida que se «presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas» (OCDE, 2005: 2). En definitiva, la virtualidad de interpretar, enfrentar y responder adecuadamente a los estímulos constantes de un mundo cada vez más complejo, tecnológico y dinámico.

Las investigaciones desarrolladas por la OCDE a través del proyecto DESECO (OCDE, 2005: 4 y ss.) han identificado tres grandes áreas competenciales que resultan prioritarias e interrelacionadas, que sirven de anclaje para las propuestas que se realizan en este texto:

a) Instrumental: Los individuos deben disponer de un amplio y diverso ToolBox que les posibilite una interacción rica con el entorno, lo que incluye destrezas en el uso de los lenguajes, de las tecnologías de la información y la comunicación, socioculturales...

b) Autonomía: Supone la capacidad de ejercer la libertad de actuación de forma responsable, de fijar

metas y propósitos y encaminarse a conseguirlos, de responsabilizarse en el desarrollo personal.

c) Interacción: Los ciudadanos deben disponer de una pluralidad de mecanismos y recursos que les permitan interactuar libre y espontáneamente dentro de un sistema social altamente interrelacionado, global e interdependiente.

### 3. Procesos complejos de alfabetización en una sociedad conectada

Que estamos en plena transformación lo sabemos. Y aunque desconocemos el horizonte de este cambio, sí tenemos conciencia que las transformaciones poseen un impacto esencial en las formas de proceder y en las formas de entender, fundamentalmente porque éstas «afectan a la naturaleza de las semióticas utilizadas y a los contextos de comunicación dominantes». En este sentido, el marco de competencias pone en evidencia el concepto de alfabetización tradicional; las competencias dominantes de orden lingüístico y verbo-escritural como agentes vertebradores de los procesos de comunicación, pierden posición frente a sistemas complejos, múltiples y diversos de interacción social, deslocalizada, multimedia e hipertextual, tal como señalan numerosos autores (Pérez Tornero, 2000; Piscitelli, 2002; Marina, 2008; Lankshear & Knobel, 2008).

Cada vez más, los jóvenes viven en una sociedad altamente mediatizada que les ofrece una amplia cantidad de información, creciente, desbordante, una «cultura RAM», en términos de Brea (2008). El asesinato de lo real anunciado por Baudrillard a manos de un mundo virtualizado que excede la realidad, saturándola, nos enfrenta a la necesidad de entender/atender la alfabetización de una forma más amplia para dar respuesta a las nuevas necesidades de gestión de conocimiento a las que nos enfrentamos. «El exceso de información pone fin a la información, y el exceso de comunicación pone fin a la comunicación», nos recuerda Baudrillard (2002: 57); por lo que es preciso que la escuela permita, en una reconfiguración de sus postulados, establecer conexiones válidas y eficaces entre los trozos del mapa borgiano que habitan los estudiantes y los referentes reales a los que apuntan los índices de éste. En la plétora de la esquemática, en los diseños del signo autoreferenciado, la escuela debe seguir

cumpliendo una finalidad orientadora que rescate de la deriva los fragmentos de lo real, y para ello, debe extender el sentido de su acción hacia un modelo de alfabetización digital omnicomprensivo, que extienda su hacer en el ámbito de una sociedad educativa, contextualizando y haciendo significativos los aprendizajes para ese espectador económico, anunciado por Vilches (2001: 40). Y es que es necesario aprovechar las oportunidades que ofrece esta nueva realidad, esa «esfera privilegiada de extensión, cuando no de exuberancia, de lo hiperreal (...)». Ese mundo simbólico, plagado de estímulos y sembrado de signos» (García y Gertrudix, 2009: 19).

El alto insumo de información fuera del ámbito escolar motiva una deriva continuada en los pesos que las distintas estancias «formativas» poseen como gestores del aprendizaje. La escuela parece separarse del

**Quando se introduce el videoclip en el aula facilita y permite recuperar un elemento que forma parte de la cotidianidad y de la experiencia vital del estudiante, y en ese sentido favorece su atención, interés, identificación de grupo, ámbito social, etc. Pero, por otro lado, permite reflexionar y articular una mirada crítica tanto sobre el videoclip como texto como sobre los significados connotados y la ideología subyacente que hay siempre en cualquier expresión cultural.**

flujo cotidiano del saber porque, cada vez más, estamos ante una sociedad del «aprendizaje casual». Esto pone en tela de juicio, más allá de las mentalidades que se apliquen a los sistemas educativos, la relevancia que tienen los modelos de aprendizaje reglado y formalizado frente al aprendizaje no formal (microcontenidos, cultura snack, singularidad multiescópica, etc.). Se trasluce en todo ello que el peso que posee la escuela en la construcción de los aprendizajes es, como se viene señalando desde hace más de dos décadas, cada vez menor. Desde el llamamiento a la «desescolarización» social del austriaco Iván Illich (1985) o el constructo de la ciudad educativa de Edgar Faure (1973), hasta los recientes movimientos del Conectivismo, impulsado por George Siemens (2005) o el de la educación expandida, pasando por las teorías del aprendizaje situado, todas han puesto de manifiesto cómo las «formas alternativas de aprendizaje» ganan terreno a los aprendizajes formales que practica la

escuela. Y es que como señala Rubén Díaz, del colectivo Zemos 98, «la educación puede suceder en cualquier momento y en cualquier lugar...», en la escuela como fuera de la escuela. A medida que entramos en la escuela, entramos en la cultura del silencio. Expandir el conocimiento significa pasar de la cultura del silencio a la cultura de la pregunta y eso significa entrar en la dinámica de una pedagogía libertaria» (Varios, 2009).

La diversidad proteica de la panoplia de medios que configura el espectro contemporáneo de la comunicación social, y el flujo incesante de textos mediáticos que anegan nuestra realidad, se nos ofrecen como una suerte de «caja de Pandora» sobre la que a menudo se proyectan todos los males y bienes del mundo a través de debates, cuya verticidad varía en función del

original. Esto es evidente, por ejemplo, en la música. En distintas épocas, los compositores han buscado la esencia de su creación en melodías, ritmos y sentimiento populares, mientras que ésta, la música popular, también ha sabido adaptar y popularizar composiciones de autores «cultos», asimilándolas y haciéndolas públicas. La evolución histórica de ese jugar ha balizado entre el control escolástico de las élites –las instituciones, las clases pudientes, los compositores...– y la apropiación de la «gente», del «pueblo, del sentimiento de participación social encarnado por el folclore (Gertrudix, 2009: 17). En rigor, numerosos autores han debatido sobre la dificultad de establecer niveles entre ámbitos culturales sobre la base de hipotéticas superioridades. Como la vida cotidiana, la cultura, es una idea resueltamente democrática (Lull, 1997: 92).

**Los formatos de interacción músico-visual poseen una dimensión didáctica. Una potencialidad que, tratada adecuadamente, da cuenta de su contexto, y de los parámetros culturales, políticos y socioeconómicos que definen cada época (su mensaje), pero que, también, establecen un programa para la interpretación de dicho mensaje (un código).**

Los formatos de interacción músico-visual agrupan a todas aquellas expresiones que, formuladas de forma más o menos canónica en las últimas décadas, se configuran, textualmente, mediante la sinergia aditiva de sustancias expresivas sonoras y visuales en una suerte de collage. Así, los spots publicitarios y los videoclips representan el núcleo de estas propuestas, si bien existen otros fenómenos que caben

dentro de esta categoría, tales como la denominada música visual, de referencias sinestésicas, las instalaciones audiovisuales de naturaleza espacio-temporal o cualquier otro formato audiovisual. Todos ellos tienen en común ciertos rasgos poéticos que quedan definidos por cuestiones tales como la naturaleza de la relación que se establece entre las imágenes visuales y sonoro-musicales –simbiosis, ósmosis, síncreis– (Colón, Infante & Lombardo, 1997: 221-222), o las formas de interacción que se producen: paralelismo (efecto empático), adición (valor añadido), adición neutra (efecto anempático), oposición (Román, 2008: 142).

#### **4. Cultura y música popular: los formatos de interacción músico-visuales**

Durante siglos, el control del «conocimiento formal» y la formulación de los valores en el mundo occidental han estado en manos de ciertos poderes y clases sociales, lo que ha mantenido en la sombra otros conocimientos que también existían y formaban parte de la cultura popular. Aun así, siempre se ha producido un intercambio, más o menos fluido, entre estos dos ámbitos de conocimientos, bebiendo uno del otro, y llegando a confundirse en muchas ocasiones la fuente

dentro de esta categoría, tales como la denominada música visual, de referencias sinestésicas, las instalaciones audiovisuales de naturaleza espacio-temporal o cualquier otro formato audiovisual. Todos ellos tienen en común ciertos rasgos poéticos que quedan definidos por cuestiones tales como la naturaleza de la relación que se establece entre las imágenes visuales y sonoro-musicales –simbiosis, ósmosis, síncreis– (Colón, Infante & Lombardo, 1997: 221-222), o las formas de interacción que se producen: paralelismo (efecto empático), adición (valor añadido), adición neutra (efecto anempático), oposición (Román, 2008: 142).

Aunque estas relaciones se dan necesariamente en todos los formatos y géneros de naturaleza audiovisual –incluso anteriores a los de carácter técnico–, nos interesan aquí especialmente aquéllos que, como señalan distintos autores (Darley, 2002; Sánchez Navarro, 2005), se caracterizan por un estilema formal de espectacularización. Concretamente, el videoclip define un modelo particularizado de relación músico-visual por cuanto vectoriza la relación música-imagen a favor de aquélla, al contrario de lo que suele ser habitual en

el resto de géneros y formatos audiovisuales; en este caso, son las estructuras musicales (melódicas, armónicas, texturales, rítmicas...) las que dan sentido a las unidades mínimas de articulación discursiva (Vernallis, 2004: X).

En los estudios sobre los videoclips, se ha insistido en cómo estos resultan ejemplares de una estética «posmoderna». Desestimada la narración, los procaces juegos de insinuación y sugerencia, la alusión retórica, han sido, junto a un denodado juego de hipertextualidades, los rasgos que han definido su poética: imágenes que «no llevan a ninguna identificación ni reflexión crítica y que se refieren esencialmente a la imagen misma, en vez de referirse a un mundo exterior a ella» (Sánchez Navarro, 2005: 239). Una suerte de metágrafo audio y visual que se hilvana con juegos de permutación, de combinación, de sustitución y de adicción, con una decidida intencionalidad transgresora por parte del enunciador; un tropo continuado en el que cabe la sinécdoque, la paradoja, la ironía, el oxímoron... y en que se diluye, hasta desaparecer, la función autenticadora de lo ficcional anunciada por Dólez (1999), y que tiene encomendada el autor como narrador en el texto.

Por otra parte, no podemos olvidar que los textos que generan estos formatos no son neutros; sino que son el reflejo de una ideología, de una forma de mirar el mundo, de interpretarlo, de marcar un punto de vista sobre la realidad. Son un elemento sustantivo del proceso comercial de la industria de la música contemporánea (Viñuela, 2003) y, por ello, comportan mucho más que imágenes y sonidos agregados. Detrás de la liviana apariencia de un videoclip, de su carácter desenfadado e intrascendente, también teje Ariadna su red para estimular, entre otras cosas, complejos procesos de identificación cultural, que hoy globalizados, proponen a los jóvenes contextos culturales normalizados en los que vagar inmersos. Así, la escucha musical deviene en consumo audiovisual; es más, en un hiperconsumo integral en que los estilos, las corrientes, los géneros, las modas, las tendencias se imponen, no como «preferencias estéticas personales», sino que entran en el juego de los procesos de construcción social; una construcción dominada por las fuerzas del mercado, y en la que el aprendizaje de normas, de valores, de estéticas, de formas de pensar y vivir, está cada vez más en manos de las industrias culturales contemporáneas, que son capaces de articular la «representación sonora de (todo) un universo cultural en movimiento» (Adell, 2004: 400).

Se trata, en cualquier caso, de un fenómeno que no es exclusivo del mundo de los adolescentes, sino

que se expande de forma global a cualquier edad escolar. En este sentido, no podemos olvidar que la matriz básica discursiva de la música, modela buena parte de los productos mediales educativos a los que están expuestos los niños desde su más temprana edad. Ejemplos los encontramos en la serie «Cantajuegos», en distintos videos musicales infantiles sobre animaciones como «Pocoyo», «Bob Esponja», la «Abeja Maya», o «Los Lunis». Es por ello que existe la necesidad de formar, informar y utilizar estos formatos de una manera crítica. Contribuir a esa formación en medios y con los medios fomentando un espíritu realmente reflexivo que permita, a los jóvenes, separar analíticamente todas las capas que compactan estos textos mediales.

## 5. Los formatos de interacción músico-visuales como instrumento para el aprendizaje

Tomados los formatos interactivos músico-visual como un género audiovisual, en el que a través de una pantalla, estática, dinámica o digital (Manovich, 2005), en el que gestionamos las materias expresivas de la imagen y el sonido con una intencionalidad global coherente a través de un conjunto de recursos estables y uniformes de naturaleza temática, enunciativa y retórica, podremos rastrear cómo esta idea se halla presente en ventanas tan diferentes, y pretéritas, como las del Pórtico de la Gloria de la Catedral de Santiago de Compostela (la imagen manifestada y el sonido intuido), la sinfonía fantástica de Berlioz (música declarada e imagen programada), el film «El cantor de Jazz» (imagen en movimiento y música grabada) o el primer videoclip grabado completamente con un iPhone 3G del artista GOSHone (imagen y música digitales e interactivas).

### 5.1. Potencialidad didáctica

Para aprovechar la potencialidad didáctica de estos formatos de interacción músico-visual, no podemos olvidar que los sistemas de producción y tratamiento digital condicionan instrumentalmente la manera de tratar la realidad y de construirla, y ello supone un reto ampliado para su utilización educativa. La nómina de los formatos de interacción músico-visual se extiende, se bifurca, se expande, con la irrupción en la elaboración de los discursos audiovisuales de los sistemas de tratamiento numérico, y ello requiere, por ejemplo, ejercer un acto de reflexión sobre cuál es el grado de transformación que proponen en los tradicionales conceptos de representación audiovisual (Vilches, 2001: 230). Nos encontramos ante un nuevo ecosistema comunicativo en el que confluyen, en intensa interrela-

ción, «formas audiovisuales emergentes (por ejemplo, la comunicación móvil), en consolidación (por ejemplo, los videojuegos) o en transformación (por ejemplo, el cine o la televisión)» (Alberich & Roig, 2005: 16).

Cuando se introduce el videoclip en el aula facilita y permite recuperar un elemento que forma parte de la cotidianidad y de la experiencia vital del estudiante, y en ese sentido favorece su atención, interés, identificación de grupo, ámbito social, etc. Pero, por otro lado, permite reflexionar y articular una mirada crítica tanto sobre el videoclip como texto como sobre los significados connotados y la ideología subyacente que hay siempre en cualquier expresión cultural. Al usar el videoclip como un instrumento al servicio del aprendizaje, ejercemos sobre él un proceso de aislamiento, de fractura del discurso infinito y perpetuo que forma su ecosistema natural, y que en ese marco imposibilita cualquier reflexión, lo que favorece una mirada metódica y razonada que puede alumbrar el pensamiento crítico. Esto es así, porque la escuela sigue representando, o al menos así debe ser, un espacio privilegiado para la reflexión y el análisis.

Es indudable que existe una manifiesta oportunidad de aprovechar, desde los postulados que hemos establecido, la significatividad que poseen los formatos de interacción músico-visual para los alumnos como un instrumento eficaz al servicio de una educación mediática. Considerando que «el capital cultural; es decir, las habilidades y competencias culturales necesarias para usar la tecnología creativa y productivamente» (Buckingham, 2004: 281) está estrechamente relacionada con el nivel, profundidad y calidad de acceso a dicha tecnología, y por extensión a los textos que esta produce, es fácil deducir que los alumnos estarán altamente predispuestos y capacitados.

Por otra parte, la tecnología digital ha abierto un campo inusitado de posibilidades de aprendizaje creativo, consciente y madurativo al hacer «visibles» ciertas partes de los procesos del «hacer medial». Y es que «la manipulación digital no es simplemente una manera más eficaz de hacer las cosas» (...), sino que, por la propia dinámica de interacciones iterativas con complejos feed-back que proveen al alumno, le capacitan «para conceptualizar el proceso de formas más directa y flexible» (Buckingham, 2004: 284-285).

## 5.2. Contribución al desarrollo de competencias generales en Educación Secundaria

La aproximación que se realiza a la contribución que el uso y tratamiento de los formatos de interacción músico-visual pueden ofrecer para el desarrollo de

competencias, se ancla en las tres grandes categorías establecidas en el proyecto DESECO (2005); a saber, instrumental, autonomía e interacción.

De entrada, cabe señalar que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje se produce una meta-cognición en la que el estudiante desarrolla habilidades y destrezas con un carácter aplicativo, que conlleva un: saber, saber qué (desde una mirada crítica), saber cómo hacer, y saber ser autoorganizado con aplicabilidad en la sociedad (Gertrudix, 2009b). Dicha meta-cognición viene fundamentada gracias al anclaje de cuatro dimensiones competenciales: conceptual (lo cognitivo), operacional (lo funcional y social), ocupacional (lo cognitivo y funcional) y personal (lo social y meta-cognitivo). La conjunción de estas dimensiones permitirá desarrollar una mirada crítica que permita reflexionar sobre la complejidad de la realidad automatizada y operacionalizada en la que nos movemos, de forma que seamos capaces de reconducir las funcionalidades tradicionales (sociales, políticas, críticas...) que Baudrillard ve en peligro por su inutilidad en un mundo puramente virtualizado (2002: 56).

Pero no sólo la reflexión y el pensamiento crítico es proclive de estudio, sino que además de forma genérica, las actividades educativas mediáticas a través de los formatos de interacción músico-visual pueden producir aportes en el desarrollo de otras competencias en el ámbito de la lectura, de la escritura y del cálculo, así como habilidades en áreas como la tecnología, la solución de problemas y la investigación (Buckingham, 2005: 148). Además, queda implícita la competencia cultural y artística, donde la música y la imagen son el baluarte de la capacidad creadora y estética. Tanto la percepción como la expresión musical aportan crecimientos personales potenciando, en especial, las competencias de autonomía e iniciativa personal, cultural y artística y social y ciudadana.

Pero veremos a continuación algunos cauces posibles para conseguir una implicación del estudiante con el fin de que éste consiga las capacidades necesarias para el desarrollo de competencias mediante el uso de formatos interactivos músico-visuales en el aula. Dichas habilidades están dirigidas hacia tres perspectivas:

### a) Usar herramientas de manera interactiva

Aunque faltan aún estudios suficientes que avalen el uso de este tipo de recursos tecnológicos en el ámbito de la enseñanza, no deja indiferente el hecho de que con este tipo de materiales se apoya una vez más la enseñanza constructivista (Gertrudix, 2009: 66). Como ejemplo, podríamos utilizar el juego musical «Wii music», para componer un videoclip con el pro-

pósito de trabajar en el desarrollo de competencias como: a) la iniciativa personal y comunicación lingüística, en la elección de textos, imágenes, sonidos y/o músicas; b) la competencia para aprender a aprender gracias a su aspecto práctico desde la génesis del proyecto, su proceso y el producto final del videoclip; y c) la competencia del tratamiento de la información y competencia digital, declarada en el propio concepto del formato interactivo músico-visual.

Por otra parte, es un hecho constatable el que la música contribuye al desarrollo de las competencias, y en concreto, a las que deben de conseguir los estudiantes al final de los estudios conducentes a la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Si tomamos, además, la idea de que la música no es un tipo de cosa, sino más bien un tipo de experiencia (Dewey, 1934), la unión de ésta con la imagen supondrá aumentar exponencialmente dicha experiencia, que en los formatos interactivos músico-visuales se refleja tanto en lo visual, auditivo y táctil: en rigor una estimulación sensitiva global.

En el tratamiento de la información y competencia digital, la música siempre ha tenido un papel determinante: un binomio constante desde el principio de los tiempos sonoros (Gertrudix, 2009a: 39), enriqueciendo los intercambios comunicativos participando en la comunión existente entre el lenguaje verbal y el lenguaje musical, y la manipulación y conocimiento de los distintos formatos músico visuales, así como la praxis en técnicas de tratamiento y grabación del sonido y de la imagen, aportan un progreso continuo de esta competencia.

Ante esto, la escuela puede valerse de estas posibilidades de los formatos músico-visuales en la que los estudiantes pueden componer y difundir su propia música, y producir sus propios videoclips, sin necesidad de intermediarios, ya que pasa del «creador o el intérprete directamente al oyente», gracias a los ordenadores o a los móviles, que se han convertido en aparatos para escuchar música (Roca, 2004: 35).

#### b) Interacción en grupos heterogéneos

En el desarrollo de competencias, una de las fortalezas metodológicas se establece en el trabajo en equipo (Recomendación del Parlamento Europeo y

del Consejo, 2006). En los procesos de trabajo en el aula, dirigidos al desarrollo de propuestas propias de videoclips, o reformulaciones de estos mediante técnicas de remix, es fácil desplegar estrategias colaborativas y cooperativas que impliquen al grupo para lograr objetivos comunes, sobre la llamada «sinergia»: situación en que las personas se juntan para alcanzar objetivos comunes obteniendo resultados superiores a los que obtendrían individualmente (Stamato, 2008), y aumentando la creatividad y la comunicación (Goleman, Kaufman & Ray, 2000).

El visionado de videoclips con grupos heterogéneos de estudiantes, orientado por una serie de líneas o ejes comunes, como por ejemplo determinados aspectos sociales, éticos, políticos, puede favorecer la competencia social y ciudadana, entendida ésta como una dimensión ética, pues facilita la comprensión de los valores del entorno con el fin de evaluarlos y reconstruir-

**La tecnología digital ha abierto un campo inusitado de posibilidades de aprendizaje creativo, consciente y madurativo al hacer «visibles» ciertas partes de los procesos del «hacer medial». Y es que «la manipulación digital no es simplemente una manera más eficaz de hacer las cosas» (...) sino que, por la propia dinámica de interacciones iterativas con complejos feed-back que proveen al alumno, le capacitan «para conceptualizar el proceso de formas más directa y flexible».**

los para crear su propio sistema de valores, y las habilidades para relacionarse con los demás. Así, sobre un videoclip determinado que aborde uno de estos aspectos, los estudiantes buscarán y aportarán nuevos videoclips (conocidos por ellos) vinculados con los mismos tópicos, tratados desde diferentes puntos de vista, y con el propósito de observar, por encima del placer estético, cuáles son los elementos comunes, las ideas filosóficas, políticas y sociales que subyacen en el discurso narrativo.

#### c) Actuar de forma autónoma

Se sabe que la música ofrece mejoras en el orden, la concentración, la memoria, o la capacidad analítica; lo que permite aventurar que, en su unión con la imagen en los formatos músico-visuales, podrá elevar ese efecto. Asimismo, distintas estrategias de aprendizaje son facultades que se gestan en la enseñanza de la música.

sica, como por ejemplo fortaleciendo la competencia matemática como así lo demuestran los psicólogos Gardiner (2001), Shaw y Rauscher (1998) al afirmar cómo los procesos auditivos (semióticos y analíticos) colaboran en una mejora cognitiva de los procesos matemáticos. Pero también los videoclips permiten trabajar competencias meta-cognitivas como aprender a aprender.

Cuando los estudiantes se enfrentan, por ejemplo, a la reformulación del último clip de su grupo favorito (pongamos por caso en el portal de MTV, a través de una herramienta de edición en línea) han de plantear, más allá de las operaciones básicas de edición y tratamiento que realicen, un ejercicio reflexivo sobre cuáles son los límites de su conocimiento: qué saben, qué no, y cómo pueden conseguir, de forma autónoma y cooperativa aquellas destrezas que aún no poseen.

## 6. Conclusiones

El marco de referencia europeo ha asumido los principios del modelo de educación por competencias, y, como patrón prescriptor, ha inducido sus postulados a las normativas educativas vigentes en España.

Lo que otorga valor a este enfoque es su carácter integrador y transversal; el plantear esos alcances desde una dimensión global que permita traspasar el carácter vehicular de las competencias para convertirlas en un agente de cambio, en un estímulo para el pensamiento reflexivo, lo que requiere la puesta en juego de «destrezas metacognitivas (pensar acerca de pensar), habilidades creativas y la adopción de una actitud crítica». Nada pequeña es, por tanto, la empresa de la escuela actual que debe integrar su acción, y ajustar sus pasos en el amplio marco de una sociedad educativa que aprende conectada (Siemens, 2005).

La educación mediática, como hacer procesual de enseñanza-aprendizaje en la esfera de lo digital, se debe sustanciar en una adquisición efectiva competencial por parte de los alumnos, que aúne saber, saber hacer y saber estar, y que evite caer en un «hacer por hacer digital». Ello supone avanzar más allá de las herramientas, de un uso instrumental del videoclip como recurso didáctico, sino que tenemos que configurar nuevas estrategias y nuevos métodos para comprender y educar con y para los medios. Parafraseando a Fernández (2007: 89), habría que reflexionar si la utilización de este tipo de plataformas (formatos interactivos músico-visuales) nos permite hacer mejor las cosas de siempre, o si realmente orientamos su potencial para hacer cosas nuevas. Es preciso que los procesos de alfabetización mediática impliquen necesariamente leer y escribir los medios y, con ello, desarro-

llar tanto la comprensión crítica como la participación activa. Se trata, en definitiva, de dotar de profundidad y madurez social al pensamiento de los estudiantes, logrando, mediante la utilización de unos productos de comunicación que resultan significativos para ellos, una mirada distanciada y analítica que permita hacerles reflexionar sobre cuáles son las presiones sociales, los intereses económicos, las corrientes culturales, los imaginarios y las ideologías que soportan los formatos músico-visuales. Detrás de un juicio independiente, detrás de una acción responsable, hay un ciudadano libre y un ciudadano comprometido.

En su interrelación con la tecnología y lo audiovisual, la música ha dado lugar al nacimiento de diferentes modelos expresivos y discursivos que, como los formatos de interacción músico-visual, han potenciado un intercambio cultural. Precisamente, estos modelos son un reflejo de la hibridación cultural actual, de pura mixtura, de juego, de intercambio, de fronteras difusas y constante reflujo, al tiempo que reflejan un desplazamiento del consumo musical actual hacia una apropiación del hecho sonoro de carácter omnisenitivo.

Los formatos de interacción músico-visual poseen una dimensión didáctica; una potencialidad que, tratada adecuadamente, da cuenta de su contexto, y de los parámetros culturales, políticos y socio-económicos que definen cada época (su mensaje), pero que, también, establecen un programa para la interpretación de dicho mensaje (un código).

La contribución de los formatos músico-visuales al desarrollo de competencias puede realizarse desde cualquiera de las tres grandes áreas competenciales: la instrumental, la de autonomía y la de interacción.

## Referencias

- ADELL, J.E. (2004). Hip-hop: del Bronx a El Prat, en ARDEVOL, E. & MUNTANOLA, N. (Coords.). *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*. Barcelona: UOC; 397-418.
- ALBERICH, J.R. (2005). Presentación, en ALBERICH, J. & ROIG, A. (Coords.). *Comunicación audiovisual digital. Nuevos medios, nuevos usos, nuevas formas*. Barcelona: UOC; 15-19.
- BAUDRILLARD, J. (2002). *La ilusión vital*. Madrid: Siglo XXI.
- BUCKINGHAM, D. (2004). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- COLÓN, C.; INFANTE, F. & LOMBARDO, M. (1997). *Historia y teoría de la música en el cine. Presencias afectivas*. Sevilla: Alfar.
- DARLEY, A. (2002). *Cultura visual digital. Espectáculo y nuevos géneros en los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- DEWEY, J. (1934). *Art as Experience*. Perigree Paperback.
- DOLÉZEL, L. (1999). *Heterocósmica: ficción y mundos posibles*. Madrid: ArcoLibros.
- FERNÁNDEZ MUÑOZ, R. (2007). Experiencias de aprendizaje colaborativo en la formación de futuros maestros a través de entornos virtuales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (2); 77-90. (<http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>) (05-09-09).
- FONTCUBERTA, M. (2005). *Hacia un currículum iberoamericano de*

- educación en comunicación. *Comunicar*, 24; 10-12.
- GARCÍA, F. & GERTRUDIX, M. (2009). El Mare Nostrum Digital. Mito, ideología y realidad de un imaginario socio-técnico, *Icono14*, (www.icono14.net/monografico/mare-nostrum-digital) (12-09-09).
- GARDINER, M.F. (2001). Music, learning, and behavior: a case for mental stretching. *Journal for Learning Through Music*, 1. New England Conservatory of Music; 72-93.
- GERTRUDIX, F. (2009a). Las TIC al servicio de la educación musical. *Actas AI: SIC Imágenes y cultura en los medios de comunicación*; 25-35. Madrid: Icono14.
- GERTRUDIX, F. (2009b). Soy un nativo digital y aprendo en la Red. Internet como espacio de adquisición de competencias. *Icono 14*, 12; 54-72. (www.icono14.net/monografico/internet-espacio-de-adquisicion-de-competencias) (12-09-09).
- GERTRUDIX, M. (2003). La pantalla ante el espejo. *Luces en el Laberinto Audiovisual*. Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación. Huelva: Grupo Comunicar; 204-207.
- GERTRUDIX, M. (2009). La música como objeto cultural de red, en *Actas nº AI: SIC: Imágenes y Cultura en los Medios de Comunicación*. Madrid: Icono 14; 15-24.
- GOLEMAN, D.; KAUFMAN, P. & RAY, M. (2000). *El espíritu creativo*. Barcelona: Vergara.
- ILLICH, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Joaquín Mortiz-Planeta.
- LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- LULL, J. (1997). *Medios, comunicación y cultura. Aproximación global*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MANOVICH, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós.
- MARINA, J.A. (2008). *Movilización educativa.net*. (www.movilizacioneducativa.net/index.asp) (17-08-09).
- OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. (www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/-03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf) (17-08-09).
- ORTIZ, M.A. (2008). Educar la mirada en la «sociedad multipantalla». *Comunicar*, 31; 10-13.
- PISCITELLI, A. (2002). *Meta-Cultura*. Buenos Aires: La Crujía.
- RAUSCHER, F. & SHAW, G. (1997). Studies in the Very Young, en *Neurological Research*.
- RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (30-12-06). ([http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230es00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf)) (18-08-09).
- ROCA, F. (2004). Creatividad y comunicación musical desde las nuevas tecnologías. *Comunicar*, 23; 17-23.
- ROMÁN, A. (2008). *El lenguaje musivisual: semiótica y estética de la música cinematográfica*. Madrid: Bubok.
- SÁNCHEZ NAVARRO, J. (2005). Nuevas formas en la narración audiovisual, en ALBERICH, J. & ROIG, A. (Eds.). *Comunicación audiovisual digital. Nuevos medios, nuevos usos, nuevas formas*. Barcelona: UOC; 227-248.
- SIEMMENS, G. (2005). *Connectivism: Networked and social learning*. (www.connectivism.ca) (14-08-09).
- STAMATO, A. (2008). *Cómo armar un equipo de trabajo eficiente con personas que tienen puntos de vista diferentes*. (www.degenerencia.com/articulo/como\_armar\_un\_equipo\_de\_trabajo\_eficiente) (15-09-09).
- VEGA, R. (2007). *Las competencias educativas y el darwinismo pedagógico*. AMEC (<http://amec.wordpress.com/documentos/convergencia-europea/las-competencias-educativas-y-el-darwinismo-pedagogico>) (16-09-09).
- VERNALLIS, C. (2004). *Context, Experiencing Music Video: Aesthetics and Cultural*. New York: Columbia University Press.
- VILCHES, L. (2001). *La migración digital*. Barcelona: Gedisa.
- VIÑUELA, E. (2003). El videoclip como producto de la interacción con otros géneros y medios audiovisuales y lingüísticos. *Revista de de Filología*, 52-53; 539-550.
- VARIOS (2009). *Educación Expandida. Zemos 98*, 11ª edición. (www.zemos98.org/spip.php) (19-08-09).

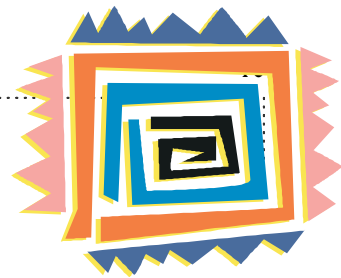


## English and Spanish Version

This issue of «Comunicar, 34», the Latin American Scientific Journal of Media Education, is a collection of papers, entitled «Music and Screens. Mediations in the New Digital Landscape».



- Mediations on the New Digital Landscape. Music and Screens ..... 10/14  
*Miguel de Aguilera y Joan-Elies Adell. Málaga y Barcelona (España)*
- The Sounds of Media. An Interdisciplinary Review of Research on Sound as Communication .. 15/23  
*Klaus Bruhn Jensen. Copenhagen (Dinamarca)*
- Loving Music: from a Sociology of Mediation to a Pragmatics of Taste ..... 25/33  
*Antoine Hennion. París (Francia)*
- Imaginative Appropriations of Music in the New Communicative Scenes ..... 35/44  
*Miguel de Aguilera, Joan-Elies Adell y Eddy Borges. Málaga y Barcelona (España)*
- Understanding the Emergence of Social Protocols on MySpace: Impact and its Ramifications .. 45/53  
*Hiesun Cecilia Suhr. Nueva York (USA)*
- iPod: a personalized sound world for its consumers ..... 55/63  
*Michael Bull. Brighton (Reino Unido)*
- From music market crisis to new listening practices: technologies and media in digital music ... 65/72  
*Héctor Fouce. Madrid (España)*
- Player Relationships as Mediated Through Sound in Immersive Multi-player Computer Games 73/81  
*Mark Grimshaw. Bolton (Reino Unido)*
- The role of musical instruments in the globalization of music ..... 83/89  
*Kazadi wa Mukuma. Ohio (USA)*
- Music Distribution in the Consumer Society: the Creation of Cultural Identities Through Sound 91/98  
*Jaime Hormigos. Madrid (España)*
- The Utility of Musico-visual Formats in teaching ..... 99/107  
*Manuel Gertrudix y Felipe Gertrudix. Madrid y Toledo (España)*



Comunicar 34

# Caleidoscopio



Kaleidoscope

Investigaciones  
Informes  
Estudios  
Experiencias

Research  
Studies  
Analysis

## HISTORIAS GRÁFICAS

Comunicar, 34, 2010, Revista Científica de Educomunicación

DOI:10.3916/C34-2010-01-03

# AL PRINCIPIO... LA MÚSICA NO FUE FÁCIL



# HISTORIA DE LA MÚSICA QUE VA Y QUE VIENE

*Texto y dibujos de Enrique Martínez-Salanova Sánchez*

LA GENTE ERA BASTANTE NÓMADA,  
LOS INSTRUMENTOS MUSICALES  
MUY SENCILLOS  
Y SE LLEVABAN ENCIMA, DE FIESTA EN FIESTA



SIRIOS, CALDEOS  
Y EGIPCIOS TAMBIÉN  
PUSIERON  
SU GRANO DE ARENA



LOS GRIEGOS  
LE AÑADIERON  
POESÍA  
Y MITOLOGÍA

EUTERPE ERA LA MUSA  
DE LA MÚSICA

1





AL NO PODER TRASLADAR LA MÚSICA,  
Y MENOS LA ORQUESTA,  
NO HUBO MÁS REMEDIO  
QUE INVENTAR EL FONÓGRAFO



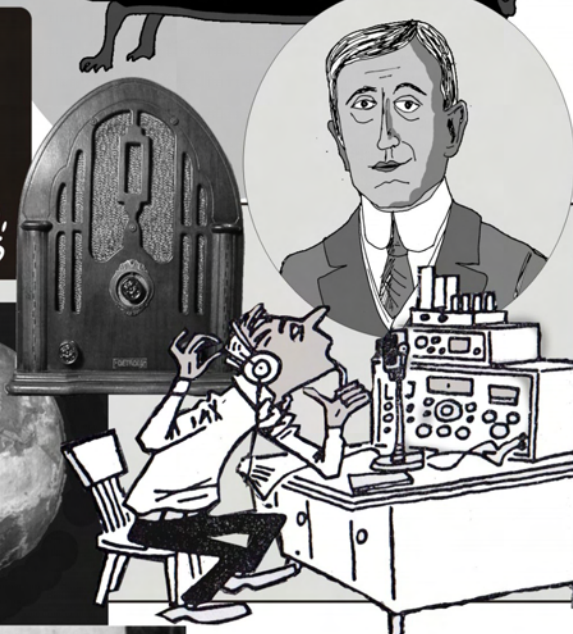
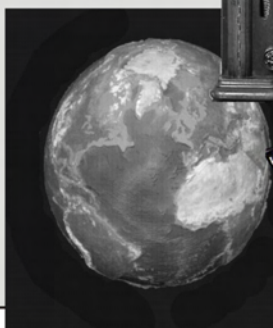
EDISON  
(1877)

TRAIGO, QUERIDA,  
LA TOCATA Y FUGA  
EN RE MENOR DE  
JUAN SEBASTIAN BACH,  
ASÍ NO ES NECESARIO  
IR AL CONCIERTO...



EN 1985,  
CON LA RADIO,  
MARCONI LOGRÓ  
TRASLADAR LA  
MÚSICA DE UN  
CONTINENTE A OTRO,  
SIN HILOS NI DISCOS

...Y LA  
MÚSICA  
SE  
EXTENDIÓ  
POR EL  
MUNDO



...Y SE UNIÓ AL CINE...



3



...QUE LA SACÓ  
A LAS PANTALLAS...

...SE ORGANIZARON  
GRANDES CONCIERTOS...



...Y A LA VEZ  
QUE LOS CONCIERTOS  
SE HACEN  
MASIVOS Y RUIDOSOS...

LOS DISCOS  
Y LAS UNIDADES  
DE ALMACENAMIENTO  
SE VUELVEN  
MÁS DIMINUTOS



...ASÍ PODEMOS LLEVAR  
LA MÚSICA A  
CUALQUIER PARTE...



FIN



## PRIMERA LECCIÓN DE EDUCACIÓN EN VALORES



Enrique Martínez-Salanova '2010 para Comunicar

● Manuel Cebrián y Juan Noguera  
Málaga (España) y Amazonas (Venezuela)

Recibido: 07-04-09 / Revisado: 14-06-09  
Aceptado: 17-10-09 / Publicado: 01-03-10

DOI:10.3916/C34-2010-03-11

# Conocimiento indígena sobre el medio ambiente y diseño de materiales educativos

## Environmental Indigenous Wisdom and the Design of Educational Resources

### RESUMEN

El presente artículo expone los resultados de un proyecto de investigación sobre el desarrollo sostenido y educación ambiental desarrollado en la subregión Amazonia-Orinoquia (Estado de Amazonas, Venezuela) desde 2005 a 2008. La investigación se enmarca dentro de una metodología cualitativa, donde la colaboración de los pueblos indígenas y la visita en el terreno fueron cruciales. A diferencia de otros proyectos desarrollados en la zona, el trabajo estableció una relación diferente con las comunidades indígenas. En este proyecto se consideraba a los pueblos indígenas como objetos y sujetos de la investigación, recogiendo en una carta firmada los compromisos del proceso negociador realizado al inicio del proyecto sobre qué y cómo realizar la investigación. Se utilizaron diversas técnicas de recogida de datos: entrevistas a informantes clave, grupos de discusión y encuestas. Se describen solamente dos de los diversos objetivos y resultados del proyecto, a saber: 1) Analizar los conceptos que poseen los pueblos indígenas sobre el medio ambiente y la sostenibilidad, especialmente en su relación con el papel cultural de las etnias; 2) Diseñar y elaborar materiales didácticos en los que se trabajen los conceptos de educación ambiental relacionados con el papel cultural de las etnias en la conservación de las especies. Estos objetivos fueron alcanzados gracias a la respuesta de doce pueblos indígenas de lenguas y etnias diferentes tras la visita a diecisiete comunidades distintas.

### ABSTRACT

The current essay presents the results of research into sustainable development and environmental education that was developed in the sub-region of Amazonia-Orinoquia (Amazonas State, Venezuela) from 2005 to 2008. This study was undertaken within a qualitative methodology framework where field trips and the collaboration of indigenous communities in particular were crucial. Unlike other projects currently taking place in the area, our investigation established a different connection with indigenous communities. The study considered indigenous peoples both as subjects and objects of the analysis, for which a written agreement was negotiated and signed at the beginning of the project about what to study and how to proceed with our research. Several data collection techniques were used: interviews with key informants, discussion groups and surveys. Two of the goals were: to analyse the knowledge that indigenous peoples have about the environment and sustainability, particularly regarding the cultural role of ethnicity; to design and elaborate educational materials that address issues about environmental education related to the cultural role that ethnic groups play in species preservation. These objectives were reached thanks to the response of 12 different indigenous peoples of different ethnic and linguistic backgrounds after visiting 17 communities.

### PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Conocimiento indígena, educación ambiental, educación intercultural, recursos educativos, libros de texto, materiales didácticos. Indigenous wisdom, environmental education, intercultural education, learning materials, textbooks, educational material.

- ◆ Dr. Manuel Cebrián-de-la-Serna es profesor del Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (mcebrian@uma.es).
- ◆ Juan Noguera-Valdemar es profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Central de Venezuela en Puerto Ayacucho en el Estado de Amazonas (Venezuela) (juannoguera@yahoo.com).



## 1. Introducción

El presente proyecto se desarrolló en la sub-región Amazonia-Orinoquia, Estado de Amazonas (Venezuela) durante los años 2005-08, donde existen unas amplias zonas con una densidad muy baja de población, habitada fundamentalmente por pueblos indígenas<sup>1</sup>. En esta región hay una importante presencia de bosques tropicales, estando algunas protegidas por diversas figuras de administración especial (reserva de la biosfera, parques naturales, monumentos naturales...).

De las 21 regiones prioritarias de conservación que posee Venezuela seis las podemos encontrar en la zona investigada, en donde sólo en plantas se encuentran el 23% de especies únicas en este lugar, hecho que sitúa a esta zona de las más endémicas de Iberoamérica. Esta situación de diversidad y riqueza biológica se añade la riqueza cultural con más de 19 etnias diferentes con sus propias culturas y lenguas. Algunas de las cuales están casi extinguidas como el caso de la lengua baré, desde donde se está produciendo un movimiento de recuperación lingüística realizada por algunos de sus hablantes indígenas.

En el caso de otras etnias, culturas y lenguas, en cambio, tienen una importante presencia como los pia-roas, yanomami, jivis, yek'uanas y curripak con 2.000 y 16.000 habitantes, según los casos. No obstante, también necesitan promoción y apoyo para su conservación, dado que, según Mosonyi (2003), estos idiomas se «encuentra en peligro, por cuanto que son hablados por menos de 100.000 habitantes». Aquí nos preocupa tanto la extinción biológica como cultural de las etnias, por la importancia que poseen ambas para su equilibrio y conservación tanto de la naturaleza animal, vegetal, cultural y medioambiental, como veremos en los desarrollos del proyecto.

La ONU declaró la «Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible» entre los años 2005 y 2014. Asumiendo los presupuestos de dicha Declaración<sup>2</sup>, nos pareció interesante plantear un proyecto que abordase la sostenibilidad y el desarrollo armónico de los pueblos dentro de sus contextos más próximos, y en especial, en un contexto con tanta riqueza y diversidad biológica y cultural como es el Estado de Amazonas (Venezuela). En este sentido, lo que nos ocupa en este artículo, consiste en mostrar los resultados de dos objetivos, que junto con otros de distinta naturaleza, se alcanzaron en el proyecto de investigación<sup>3</sup>:

1) Analizar los conceptos que poseen los pueblos indígenas sobre el medio ambiente. 2) Elaborar materiales didácticos en los que se trabajen los conceptos de educación ambiental relacionados con el papel cultural de las etnias en la conservación de las especies.

El proyecto estuvo dirigido especialmente al desarrollo sostenible partiendo de la conservación de la biodiversidad y de los recursos naturales, desde un enfoque transdisciplinar y holístico que integre los aspectos culturales, naturales y educativos. Los grupos destinatarios directos fueron:

a) Las comunidades indígenas que colaboraron en el proyecto, pertenecientes a los municipios del Alto Orinoco –Maroa, Atabapo y Manapiare– donde las alcaldías mostraron su interés por el proyecto en una consulta previa en el 2005.

b) El proyecto de «Educación indígena intercultural y bilingüe», donde se pretende potenciar la coexistencia armónica entre las lenguas indígenas y el castellano.

El grupo de investigación ha intentado en todo momento trabajar desde una actitud de respeto, colaboración y sensibilidad con los programas educativos en marcha; busca aportar conocimiento al desarrollo de los programas educativos de los propios pueblos indígenas y de la administración pública educativa venezolana. Fue una ocasión extraordinaria al considerar a los propios indígenas como objeto de investigación, al tiempo también que colaboradores y participantes con los productos que ellos mismos iban a utilizar. En los inicios del proyecto se firmó un contrato con la administración, donde se recogía especial atención y respeto a los objetivos y resultados obtenidos del proyecto acorde a los principios estatutarios sobre el desarrollo indígena.

La colaboración de los propios indígenas se produjo en dos momentos concretos del proyecto:

1) En la investigación y recogida de datos previos al diseño y producción de los recursos educativos. Para la creación de este material se solicitó la participación de los propios pueblos indígenas con un sondeo, comenzando con la elaboración de una lista de especies animales con importancia cultural para los distintos grupos étnicos presentes en estos municipios.

2) En la fase de producción y postproducción de los materiales. En el proyecto participaron investigadores de la Universidad de Málaga y de la Universidad Central de Venezuela (sede Puerto Ayacucho, Estado de Amazonas), además de especialistas de la Gobernación del Estado de Amazonas y profesionales de la zona educativa del Ministerio de Educación.

La creación de nuevos materiales fue una oportunidad para desarrollar un cambio educativo en todos los ámbitos, siendo también innovador en el proceso de investigación y en la producción técnica. Es decir, los pueblos indígenas participaron, tanto en el proceso de investigación, como en el diseño y creación de materiales, junto con los investigadores y equipo técnico

de producción. El impacto fue muy importante para las comunidades, principalmente, porque se vieron reflejados y se recogieron sus ideas en los materiales, además de sus nombres; se reforzó su autoestima al ser consultados y valorada su opinión; dispusieron de materiales muy significativos, muchos más amenos y lúdicos que los libros de textos; se ayudó a establecer una difusión y conocimiento mutuo entre los distintos grupos étnicos; así como se reforzó su identidad enmarcada en una zona geográfica más amplia.

## 2. Metodología

La metodología cualitativa y cooperativa (Buendía, Colás & otros, 1997) tuvo diversos momentos con técnicas y fases igualmente distintas:

a) Por un lado, para el primer objetivo de analizar los conceptos que poseen los pueblos indígenas sobre el medio ambiente y la sostenibilidad, relacionándolos con el papel cultural de las etnias. Se realizó un enfoque de método descriptivo y recogida de datos en el campo. Se formalizaron diversos tipos de entrevistas (formales, informales y en profundidad) y reuniones con las comunidades. En algunos casos, fueron entrevistas con informantes clave del Ministerio de Educación, Ministerio de Medio Ambiente, Vicariato Apostólico, y otros grupos y asociaciones indígenas. En otros casos, se realizaron entrevistas informales y en profundidad a maestros en las comunidades indígenas; a la vez que, y la técnica más común en este sondeo: se realizaron «asambleas comunitarias» donde se llegaba a un consenso y trabajo en comunidad en las respuestas. Las entrevistas a las comunidades fueron posibles gracias a un viaje por barco desde Puerto Ayacucho (capital del Estado de Amazonas), siguiendo las confluencias de los ríos Orinoco y sus afluentes: Ventuari, Guanía, Manapiare, Casiquiare y Río Negro (este último afluente del río Amazonas).

b) Para después, por otro lado, proponer productos y resultados que orienten hacia la toma de decisiones, dentro de un método de cambio, mejora cooperativa y participación. Para esta segunda fase igualmente desarrollamos un trabajo de colaboración con la administración educativa y las comunidades indígenas a través de entrevistas y asambleas comunitarias.

El instrumento para la consulta se realizó en sesiones presenciales y a través de la plataforma de colaboración creada para el proyecto. Momentos antes de la salida a la consulta hubo una reunión en la delegación de la zona educativa del Ministerio de Educación para cerrar definitivamente el formato del instrumento, las categorías y acordar la mejor estrategia logística para poder realizar la consulta al mayor número de comunidades en las fechas concretas en las que se realizó (junio 2006 con grandes lluvias e inundaciones).

La población consultada sobre el mapa geográfico representa ampliamente la población ribereña a los ríos Orinoco, Ventuari, Manapiare, Atabapo, Guanía y Negro; ríos donde tras el descubrimiento del caucho y la balatá por los españoles en el siglo XIX, se produjo un boom económico y una caída posterior que obligó

**Los pueblos indígenas participaron, tanto en el proceso de investigación, como en el diseño y creación de materiales, junto con los investigadores y equipo técnico de producción. El impacto fue muy importante para las comunidades, principalmente porque se vieron reflejados y se recogieron sus ideas en los materiales, además de sus nombres; se reforzó su autoestima al ser consultados y valorada su opinión; dispusieron de materiales muy significativos, muchos más amenos y lúdicos que los libros de textos...**

volver a la economía de subsistencia, dependiendo en gran medida de los productos de la selva y los ríos.

El itinerario seguido remontaba el curso del río Orinoco desde Puerto Ayacucho hasta Atabapo. En esta primera etapa todo el equipo pasó todos los instrumentos para asegurar una misma utilización del protocolo de actuación y recogida de información en los siguientes pueblos, donde se dividiría el grupo.

Esta división obedece a que el territorio es amplio y la diversidad étnica también, estando estas comunidades repartidas por todo la Orinoquia y la Amazonía venezolana, a partir de Atabapo se dividió el grupo en dos para abarcar mayor territorio. Esta división consistió en seguir río arriba uno hacia Manapiare –véanse en los anexos el itinerario planificado desde Salida Manapiare a Isla de Ratón. Después el itinerario fue al revés–, brazo izquierdo del Orinoco por el Ventuari; y otro grupo siguió río arriba hacia Maroa. Ambos gru-

pos iban parando en las distintas aldeas que se encontraban en el camino. La vuelta se realizó desde Manapiare y Maroa de forma rápida en barcas de mayor velocidad.

### 2.1. El instrumento

El instrumento para recogida de datos estuvo realizado en soporte papel y se tituló como fichas de consulta. El conjunto de las mismas recogían las preguntas siguientes. Encabezando la ficha se cogían datos descriptivos de la comunidad que respondía, tales como: pueblo indígena al que pertenece, comunidad y municipio:

- Ficha 1. Listado de animales o plantas presentes en territorio de la comunidad.
- Ficha 2. Clasificación nombre especie en castellano y nombre indígena. Valor del animal para su cultura.

Hasta estos momentos el territorio y su relación son importantísimos para la identidad de los grupos indígenas. Nos preguntamos qué sucederá y cómo afectarán a estas identidades «los nuevos territorios» y espacios virtuales que favorece Internet. Si bien, la importancia del territorio es vital, para algunos antropólogos lo es mucho más la comunicación.

- Ficha 3. Señala el valor, la importancia o el significado cultural. Descripción y conocimiento que se posee desde la comunidad.

- Ficha 4. Descríbelo: ¿cómo es y cuál es su costumbre? Características y ubicación. Situación medioambiental y percepción desde la comunidad.

- Ficha 5. Situación de la especie. ¿Se encuentran muchos?, ¿es difícil conseguir?, ¿ya no se consiguen? Después de explicar la situación en la que se encuentran los animales le preguntábamos las razones del por qué entendían que aquel animal se encontraba en esa situación.

- Ficha 6. Origen de la especie según su cultura (historia). Al tiempo que interpeábamos por una solución desde su punto de vista. Propuestas: ¿por qué? y ¿qué proponemos para su conservación? Una pregunta importante para establecer los vínculos entre su cultura y las especies consistía en preguntarle directamente su importancia y origen de la especie para su cultura.

ra. Hubo que precisar que nos interesaba más el formato de historia u origen del animal, estrategia que permitía narrar su cosmovisión, pero a la vez, mostrar la importancia y el porqué de estos vínculos entre las especies y los grupos étnicos.

- Ficha 7. Representación de la especie (dibujo). También queríamos conocer las mismas preguntas desde otro lenguaje muy utilizado por los grupos indígenas como era el dibujo. Para tal fin se le solicitaba una representación gráfica o dibujo del animal.

### 2.2. Técnica de análisis

Para el análisis de los datos se elaboró una base de datos «multiportal», con el programa FileMaker, de forma que podíamos visualizar los datos según las distintas variables de interés. De tal forma que, seleccionando una variable o campo (etnia, comunidad, etc.), podíamos escoger un enfoque diferente de análisis sobre los datos, cruzando variables o eligiendo los datos de una sola variable.

### 2.3. Los papeles desempeñados

Estas técnicas e instrumentos de recogida de información no hubieran tenido éxito si no hubiéramos tenido en cuenta otros aspectos que no pueden pasar por alto. Como investigación cualitativa en el campo, necesitábamos unos «traductores» o mejor «interpretadores»

de campos, sin los cuales nuestro andar por la zona hubiera sido difícil. Dentro de este papel encontramos a los mismos misioneros, quienes nos ofrecieron además de este importante trabajo, algo tan crucial como su logística y recursos: apoyo de canoas, preparación logística de los viajes, etc. Esta colaboración no se producía sólo en esta fase de la investigación sino que venía ya de lejos, de otros momentos anteriores al planteamiento de la investigación donde tomaron siempre hasta la presente un papel de «anfitrión».

Junto con este papel del Vicariato Apostólico de Puerto Ayacucho y sus misioneros, el trabajo importantísimo de la delegación de la zona educativa del Ministerio de Educación que, con sus funcionarios y personal especializado en educación intercultural bilingüe, asumieron como un miembro más del equipo de investigación. Ofreciendo sus recursos, conocimiento y red logística en el terreno.

Bajando en el nivel de la estructura de esta red de

papeles en la investigación de campo encontramos el «rol del portero» que, en términos de Gracia y Recart (2005), significaría «cualquier persona que emita el permiso de ingresar a la institución». Este sondeo podemos decir que fue rápido, comparado con el tiempo que tardamos en poder «abrir la puerta» en 2005, cuando se tardaba varios días para conocer la respuesta de la comunidad, manteniéndose horas y horas de debate y conversación en comunidad.

Los informantes clave representaron un trabajo puntual y estratégico como en cualquier investigación, tomando este rol indistintamente personas que también representaron otros papeles, como docentes, misioneros, los funcionarios del Ministerio de Educación y los especialistas del programa intercultural bilingüe...

## 2.4. Fases

Creemos que es más fácil presentar los instrumentos y las estrategias metodológicas llevadas a cabo para la consulta a las comunidades, mostrando una cronología del desarrollo del proyecto en su conjunto, con lo que ayudará a comprender y contextualizar el mismo. Vamos a seguir los momentos importantes bajo las siguientes fases:

- Fase 1. Entrevistas preparatorias para el proyecto (2005). Antes de elaborar un proyecto a presentar en la convocatoria de la AECID de 2005, tuvimos una fase preparatoria que se realizó principalmente bajo medios tecnológicos y a distancia. Esto fue posible principalmente a través de una plataforma creada por el grupo de investigación para la colaboración Agora Virtual<sup>4</sup>; y por nuestro primer contacto en un viaje al Alto Orinoco por otro proyecto de investigación en 2003 donde los alcaldes y «capitanes» de las comunidades mostraron su interés<sup>5</sup>.

- Fase 2. Concreción del proyecto, estancia en Alto Orinoco (febrero de 2006). En un intento de hacer verdad los principios de colaboración, una vez aprobado el proyecto, presentamos el mismo a las administraciones locales (Ministerio de Medioambiente, Ministerio de Educación, alcaldías implicadas y organizaciones indígenas), con objeto de concretar los detalles del procedimiento a seguir para la elaboración de los instrumentos y protocolos consultivos a las comunidades. Se analizaron los contenidos curriculares de educación ambiental en los diferentes niveles de la educación en Venezuela, informe elaborado por los profesores venezolanos, punto de partida para el estudio y viabilidad de una posible implementación de los resultados del proyecto en el currículo oficial.

- Fase 3. Diseño estratégico del sondeo y elaboración de instrumentos (marzo-junio de 2006). Desde

marzo hasta junio de 2006 se trabajó a través del área específica en la plataforma de colaboración del proyecto Ágora Virtual. En esta fase se discutió sobre las estrategias y el instrumento para la consulta a las comunidades indígenas del subsistema regional Amazonía-Orinoquía. Durante una estancia en Málaga (junio de 2006) se concretó definitivamente el instrumento de recogida de información, así como la estrategia a seguir y el protocolo de los entrevistadores. Se llegó a la conclusión de que era necesario abordar primero al grupo o comunidad en conjunto y después de forma individual a los voluntarios.

- Fase 4. La población consultada: primera consulta (junio de 2006). La estancia en las comunidades se producía con duración de un día o dos, según la amplitud de la población, el número de aldeas a visitar y la distancia de otras comunidades alejadas a las riberas de los ríos. En los pueblos visitados donde pasamos el protocolo y los cuestionarios fueron un total de 17 comunidades. Los cuestionarios recogían la opinión del grupo, aunque fueron rellenados por algunas personas, puesto que se cumplimentaron en reuniones de las comunidades convocadas para este tema. En total se recogieron las opiniones directas de más de 148 personas (ratificadas por las comunidades) de 12 etnias diferentes (Maco, Piaroa, Puinave, Ye'kuana, Kiwi, Baré, Curripaco, Wakerena, Baniva, Yeral, Yanomami y Criollo). Cada grupo local estableció la lista de los animales más importantes para la comunidad. Luego se elegía uno o varios animales para profundizar más sobre algunas de sus características, como, por ejemplo, la descripción de su aspecto y sus hábitos, la situación de las poblaciones de la especie en el territorio que rodea a la comunidad, la elaboración de propuestas para su conservación, el papel cultural de la especie y, finalmente, la realización de un dibujo del animal.

- Fase 5. Diseño y elaboración del material resultante de la primera consulta. El material preeditado elegido y que se llevó a consulta con las comunidades fueron los animales más emblemáticos según el primer sondeo, como son: el tapir o danto, la lapa, el báquiro y el venado. Desde una segunda consulta a las comunidades indígenas en el mes de julio 2007, se planificó la producción de un material definitivo que pudiera distribuirse por todas las comunidades.

- Fase 6. Segunda consulta y viaje al Alto Orinoco (junio de 2007). Durante este viaje se hicieron entrevistas con representantes de las siguientes entidades: Gobernación del Estado de Amazonas, Universidad Central de Venezuela, Ministerio de Ambiente (Venezuela), Ayuntamiento de San Fernando de Atabapo, Ayuntamiento de Maroa-Guainía y del Vicariato Apos-

tólico de Puerto Ayacucho. El viaje tuvo como principal objetivo la presentación de los materiales —en fase aún de creación y diseño— según la información recogida por las mismas comunidades indígenas (primer sondeo: julio de 2006) y el conocimiento científico que se posee en la actualidad. En ese momento se solicitó a las comunidades una segunda consulta y valoración de este material, para que manifestasen su acuerdo y posibles sugerencias de mejoras. Los maestros indígenas fueron los participantes más destacados, pues el material tenía como principal destino sus aulas. Los materiales en borrador hacían referencia sobre cuatro animales emblemáticos para las comunidades: el tapir, la lapa, el báquiro y el venado.

### 3. Resultados

Se dispone de una gran cantidad de datos sobre los problemas ambientales que azotan a esta zona, de los animales distribuidos y existentes en las comunidades, de los animales o plantas que significan o son importantes para la cultura de los pueblos, así como, los problemas ambientales y las posibles soluciones o medidas para mitigar sus efectos. Toda esta información fue extraída principalmente desde dos fuentes: 1) Información desde las entrevistas a las instituciones del Ministerio de Ambiente, Ministerio de Educación, zona educativa del Estado de Amazonas y asociaciones de indígenas; 2) Desde la recogida sistemática y muestra —presente en las orillas de los ríos más importantes de la zona: Orinoco, Ventuari, Manapiare, Brazo Casiquiare y Río Negro— de las comunidades visitadas.

a) Analizar los conceptos que poseen los pueblos indígenas sobre el medio ambiente y la sostenibilidad, especialmente en su relación con el papel cultural de las etnias. Para el tratamiento de los datos seguimos el siguiente protocolo de análisis que deviene de las cuestiones generales planteadas en la consulta como son los apartados siguientes:

- En cuanto a los animales identificados. La identificación de animales fue muy numerosa y diversa, más de 390 animales diferentes. Dentro de esta lista les pedíamos que señalaran los 10 que más significación tienen para ellos. Analizando a los 10 primeros animales más importantes para su cultura y presentes en su hábitat encontramos un total de 68 animales distintos identificados de un total de 290, de los cuales destacan por su mayor número de veces identificado los siguientes: lapa (26 veces), danto (25), báquiro (21), venado (20), picúa (15), pajuí (15), chacharo (12), pavón (11). Por orden de importancia de entre los diez primeros animales está la lapa con 12 y el Danto en 6 ocasiones en el primer puesto.

Por etnias diferentes, la selección del animal más importante era bien diferente en la especie elegida (aves, mamíferos, peces...) y en las razones para su elección. Éstas fueron las etnias con la elección del animal: baniva (mono, la lapa), piaroa (lapa, danto), maco (el loro, lapa y danto), piaroa (kuchui, danto), curripaco (cachicamo, mono, lapa y danto), wakerena (pavón y lapa), yeral (valentón y pavón), baré (babo, la lapa, arrendajo), ye'kwana (pajuí), puinave (babo), jiwí (la picúa), criollo (la lapa), piapoco, curripaco y algunos grupos jiwí (danto y la guacamaya).

- El valor de los animales según las etnias. La mayoría de los animales elegidos ofrecen consideraciones diferentes según cada grupo étnico; si un animal como la lapa era importante para una cultura porque podría valer como amuleto y prevención. Por ejemplo, para la lluvia según los piaroas, para iniciación de los jóvenes según los warekenas... esta relación podía o no animar a comerlos en algunos casos y en otros no, hecho que ha favorecido la conservación de los animales y un nicho ecológico según los casos. Las razones de su elección son de tipo cultural y alimenticio, perviniendo actualmente el conocimiento cultural y el tratamiento sobre el animal según su cultura en la historia con el conocimiento más actual y agnóstico (se observa el uso de los términos en este sentido de antes y ahora).

En algunos casos el animal posee un amplio repertorio cultural y de significados, como el caso del ave pajuí, que se utilizan sus plumas para decorar, como alimento ritual en momentos importantes como el ayuno; también sus huesos sirven de punta de flechas y es un animal de compañía. Para otros, como los baré, el arrendajo posee dotes interesantes para favorecer la inteligencia, sabiduría y buenas oportunidades en la vida. Es famosa por esto la sopa del mismo nombre que se ofrece a los niños pequeños desde los seis meses a cinco años.

Sin duda, la gran diversidad cultural ofrece significados bien distintos y singulares a los animales. Encontramos que cada animal es utilizado según las etnias de diferentes formas y consideración, si bien existe coincidencia en muchas etnias a la hora de explicar la creación de la vida. El árbol de la vida, nombre dado a una montaña o Tepuy Autana recoge una historia interesante sobre el surgimiento de la vida y el papel que tuvieron los animales en la misma. Curiosamente cada animal toma papeles diferentes y acciones bien distintas según cada grupo étnico, pero el hilo narrativo es muy parecido en todas, menos para los Yanomami quienes poseen una cosmovisión del mundo bien diferente.

- En cuanto a su situación, existe una opinión generalizada y conciencia en cuanto a la desaparición de ciertos animales y su dificultad para encontrarlos como «antes». Este es el caso de la lapa, el pavón, el danto... En algunos momentos del año suelen ser más propicios, pero aún así se considera más difícil de encontrar y conseguir. Esta situación es manifestada como preocupación tanto por lo importante que significa para su sostenimiento material como por las prácticas culturales que conlleva.

- Respecto a su descripción y conocimiento de la naturaleza, las descripciones son muy precisas y con detalles, importantes según para su ubicación y movilidad en el territorio; no se difiere mucho entre las explicaciones de unas u otras etnias, dando un sentido muy práctico y funcional a este conocimiento para su ubicación, desarrollo del animal y consecución. Con bastante explicación desde el conocimiento científico proporcionado en los niveles educativos para su clasificación, según especies.

- En lo que se refiere a las razones que provocan esta extinción de las especies, entre las razones de su desaparición está la caza, especialmente indiscriminada en ocasiones, y en otras, como mero deporte chocando frontalmente con el sentido tradicional. A esto se une el crecimiento de la población que obliga a cazar mucho más y que igualmente ocupa terrenos antes vírgenes, obligando al animal a abandonar este espacio. Hay alguna opinión que observa menos nacimiento y procreación en las especies. Nos llama la atención cómo la responsabilidad de este desequilibrio y caza indiscriminada recae en los otros grupos o gente fuera de la comunidad, manifestando poca capacidad autocrítica o de responsabilidad en la misma desaparición.

- Propuestas que plantean los pueblos indígenas para solucionar los problemas. Lo interesante de estas respuestas es que ofrecen una doble perspectiva: por un lado, es un recurso educativo porque permite trabajar desde estas respuestas en modelos de proyectos basados en investigación. De modo que facilita la búsqueda de la argumentación y de más datos que permitan comprobar la viabilidad de las propuestas, como profundizar en el aprendizaje de la propia problemática que pretende resolver. Por otro lado, es una evaluación de las acciones educativas, pues son datos que

muestran el nivel de conciencia y el alcance de los planes educativos ya puestos en marcha en esta región por el Ministerio de Educación, a la vez que son elementos a tener en cuenta para poder seguir con nuevas acciones.

Los resultados pueden aglutinarse en cuatro propuestas de mayor a menor número de elección: más información, educación y formación para su cuidado, prohibición y vigilancia, medidas de conservación y regulación de la caza, caza selectiva, y cría en cautividad.

b) Diseñar y elaborar materiales didácticos en los que se trabajen los conceptos de educación ambiental relacionados con el papel cultural de los grupos étnicos en la conservación de las especies. Diversos investigadores del grupo se reunieron en Puerto Ayacucho (Venezuela) con un personal interdisciplinario de la zona educativa donde participaron maestros indígenas

**En nuestra investigación hemos observado la importancia de que los maestros indígenas diseñen sus propios materiales. Sería interesante conocer, desde un punto de vista pedagógico, qué influencia tendrá en los maestros indígenas el irremediable consumo creciente de los materiales que existen en Internet y analizar, desde un punto de vista comunicacional, cómo son representados los grupos indígenas en estos materiales educativos de Internet.**

y personal del Ministerio. Aquí se diseñó la estrategia para el material definitivo de «Nuestra amiga la lapa». Se consideraron elementos propios del diseño de materiales textuales sin olvidar la literatura del diseño en soportes multimedia, con la idea de que más adelante también intentaríamos utilizar y diseñar materiales con el mismo contenido y en soportes multimedia (Area, 1994; Bartolomé, 2002; 2008; Salinas, Aguaded & Cabero, 2004).

Este fue el índice del material definitivo:

1) Presentación. Se explica de dónde viene esta información ( nombra todas las comunidades indígenas que participaron en el cuestionario 2006).

2) Conozcamos la lapa: la geografía (ubicación y descripción del hábitat), la economía (valoración alimenticia para los indígenas y no indígenas); la historia (origen de la lapa...); lengua (lectura del mito del «árbol de la vida» donde la lapa participa); las matemá-

ticas (lectura de estadísticas sobre la población de la lapa y ejercicios de consumo de lapa y proyección de impacto sobre su población, forma de la lapa, figuras geométricas desde la lapa, etc.).

3) La lapa y sus características: ¿qué es la lapa?

4) La lapa y los pueblos indígenas.

5) Situación actual de la lapa: ¡Aún hay tiempo de salvarla!

6) La lapa y sus compañeros: animales de la selva en peligro.

7) La leyenda del Tepuy Autana.

8) Juguemos con la lapa. Colorea la lapa, sopas de letras, canción sobre la lapa...

El producto final fue un cuaderno didáctico con 22 folios a cuatro colores, impreso y anillado. Se hicieron una producción en imprenta de unos 320 ejemplares aproximadamente que pueden bajarse desde la web proyecto<sup>3</sup> (ver apartado «Actividades 2007: Producción de materiales»). En los créditos del material se recogen los nombres de los maestros indígenas y equipo técnico participante en la producción. En la misma web y en el apartado «Participantes» se recogen todos los nombres de los indígenas. Entre ellos, docentes clasificados por comunidades y grupos étnicos que participaron en las dos consultas, y que de algún modo son autores indirectos del material.



Portada del cuaderno didáctico.

#### 4. Discusión

Encontramos similitudes en la forma de relacionarse los distintos grupos indígenas con la naturaleza, si bien también existe una gran diversidad cultural y de significados totalmente diferentes otorgados al medio ambiente según cada grupo. Este hecho nos ofrece una visión muy singular para la producción de materiales para todos los grupos con una misma historia, como es el caso del «árbol de la vida» (cosmovisión indígena) y su tratamiento diferenciado según cada lengua y grupo étnico.

Se han obtenidos datos suficientes como para diseñar un material que sea representativo para todas los grupos indígenas como ha sido el cuaderno de la lapa. Este está orientado a establecer un aprendizaje curricular base para el aprendizaje del castellano como lengua vernácula y el valor importante de las culturas de los grupos indígenas en general, pero no son materiales que estén diseñados para una cultura particular que desarrolle el bilingüismo. Por este motivo, se hace necesario, partiendo de estos resultados obtenidos, elaborar diferentes materiales en cada una de las lenguas indígenas y con los principios y lineamientos del plan multicultural del Ministerio. Llegado a este punto, se podría establecer estudios comparativos entre grupos indígenas diferentes y rasgos propios de los grupos étnicos para el diseño de materiales específicos.

El diseño del sondeo de la investigación presentada procuró abarcar un amplio territorio que fuera significativo de toda la subregión Amazonia-Orinoquia (Venezuela). Con tal fin se desplazó un grupo de investigadores, dividiéndose en pequeños grupos y distribuyéndose en el territorio a través de los ríos con estancias breves en las comunidades. Para estudios posteriores se recomendaría estancias más prolongadas en el contexto recortando la extensión geográfica; de modo que nos permitiera un estudio de mayor profundidad, especialmente en el uso y explotación didáctica de los materiales producidos, así como una mayor contextualización según cada grupo indígena; por ejemplo, traduciendo a las distintas lenguas.

La investigación llegó hasta el diseño y creación de los materiales, incorporando el conocimiento de los propios pueblos indígenas. No podemos quedarnos ahí y es necesario evaluar el impacto de estos materiales producidos y la experimentación de las propias aulas; al tiempo que estudiar más escenarios futuros donde Internet tendrá una importancia destacada. Si bien en el pasado y presente la radio tiene un poder importantísimo (Bortoli, 2008), como también la televisión (Aguaded, & Contín, 2004) para el desarrollo de los pueblos indígenas, con las posibilidades que recientemente existen de satélites para llevar Internet hasta el último rincón, se abren nuevas posibilidades para acercar los servicios educativos. Nuevas oportunidades que impulsan a la creación de redes sociales bajo el nuevo enfoque de la radio en Internet (González & Salgado, 2009).

Los individuos forman su identidad durante su existencia en estrecha relación con su contexto más inmediato y próximo. El sistema educativo pretende recrear esta identidad y fortalecerla. En una sociedad que cada vez más está globalizada (en la economía, en

el medio ambiente...), la educación también está siendo afectada por este fenómeno. Internet es un medio que facilita esta globalización y a la vez pone en cuestión las identidades de los individuos. Hasta estos momentos el territorio y su relación son importantísimos para la identidad de los grupos indígenas. Nos preguntamos qué sucederá y cómo afectarán a estas identidades «los nuevos territorios» y espacios virtuales que favorecen Internet. Si bien, la importancia del territorio es vital, para algunos antropólogos lo es mucho más la comunicación. Como nos indican López y Millones (2008: 20), «más allá de la diversidad del medio natural y de las etnias, se halla el poder constructor de la permanente comunicación humana». Siendo Internet un nuevo territorio y a la vez un nuevo medio de comunicación consideramos que cabe una línea interesante de investigación en este sentido.

En nuestra investigación hemos observado la importancia de que los maestros indígenas diseñen sus propios materiales. Sería interesante conocer, desde un punto de vista pedagógico, qué influencia tendrá en los maestros indígenas el irremediable consumo creciente de los materiales que existen en Internet y analizar, desde un punto de vista comunicacional, cómo son representados los grupos indígenas en estos materiales educativos de Internet; sin duda, temas muy interesantes que no hemos podido estudiar por las limitaciones de este proyecto. En cualquier caso, consideramos que en las crisis de identidad que se producen con Internet, debemos siempre buscar un camino intermedio, pues, como, dice Maalouf (1999: 48), no podemos obligar a elegir entre el «integrismo» y la «desintegración». De algún modo, cabe también preguntarse, como este autor plantea para otros contextos (Maalouf, 1999: 88), cómo los pueblos indígenas pueden desarrollarse en un mundo cada vez más globalizado: ¿modernizarse, en definitiva, sin perder su identidad? Está tanto en juego que no podemos perder el tiempo en falsas progresías que nos lleven a perder el norte desde dichos extremos.

En términos generales, podemos señalar que el proyecto significó un cambio de enfoque de investigación al partir desde las necesidades que planteaban los propios indígenas, al considerar a éstos como miembros de pleno derecho a definir los objetivos y procedimientos, y a seguir en la investigación en negociación con los investigadores del proyecto. Esta forma de trabajar ha significado una nueva manera de abordar los problemas de integración curricular, negociando los significados y diseño de los materiales a producir, aceptando los cambios para su cultura no como una imposición, sin herir la simbología cultural, sino todo lo

contrario, integrándola en lo que de positivo puede aportar, capacitándolos para que «salgan del olvido» y sean ellos los protagonistas de los cambios.

Para concluir, pensamos que las nuevas tecnologías poseen un papel importante en el desarrollo de los pueblos y en la sostenibilidad, pudiendo ser un motor de cambio mediante un «uso responsable y sostenible».

## Notas

<sup>1</sup> Población estimada para 2008: 146.029 habitantes. 184.250 km<sup>2</sup>. Ocupa una quinta parte del país. Capital: Puerto Ayacucho. El Estado de Amazonas ocupa una quinta parte de la superficie del país.

<sup>2</sup> [www.oei.es/decada/accion003.htm](http://www.oei.es/decada/accion003.htm)

<sup>3</sup> Ver objetivos generales del proyecto <http://aecid-06.agorasur.es/objetivos>

<sup>4</sup> <http://agoravirtual.info>

<sup>5</sup> Proyecto I+D con fondos FEDER titulado «Mejora de la Conservación de especies amenazadas y en peligro de extinción en el Parque Ornitológico El Retiro (Málaga, España)». En su fase de difusión de resultados se viajó a las comunidades del Alto Orinoco.

<sup>6</sup> Traducción de plataformas LMS a lenguas indígenas como el Baré en vías extinción y el Ye'kuana. Creación de una herramienta webquest para la producción de materiales por los maestros indígenas. Formación en red y presencialmente sobre creación de materiales y sesiones de trabajo y asesoramiento a los infocentros.

## Apoyos

Este proyecto fue financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID) dentro de dos convocatorias. Los títulos de dichos proyectos son: AECID (A/2511/05): Desarrollo, gestión de reservas naturales y promoción de la educación ambiental en ayuntamientos del Estado de Amazonas (República Bolivariana de Venezuela); AECID (A/4906/06): Utilización de las TIC para el desarrollo de los pueblos indígenas y uso social de su idioma (República Bolivariana de Venezuela). Hubiera sido imposible desarrollar este proyecto y alcanzar un modelo de colaboración sin la participación activa y comprometida de todos los indígenas, capitanes, misioneros, funcionarios del Ministerio de Educación y Ministerio de Medio Ambiente; y por último, las organizaciones indígenas. A todos ellos nuestro más sincero agradecimiento.

## Referencias

- AGUADED, J.I. & CONTÍN, S. (2004). Televisión e identidad indígena: una comunidad rural de la Patagonia Argentina. *Comunicar*, 22; 71-79.
- AREA, M. (1994). Los medios y materiales impresos en el currículum. En SANCHO, J. (Ed.): *Para una Tecnología Educativa*. Barcelona: Horsori.
- BARTOLOMÉ, A. (2002). *Multimedia para educar*. Barcelona: Edebé.
- BARTOLOMÉ, A. (2008). *El profesor cibernauta. ¿Nos ponemos las pilas?* Barcelona: Graó.
- BORTOLI, G. (2008). *La educación intercultural bilingüe en uno de los últimos pueblos arcaicos: los Yanomamis*. Conferencia. Málaga: Universidad de Málaga.
- BUENDÍA, L.; COLÁS, P. & OTROS (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- GRACIA, S. & RECART, H. (2005). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. (<http://so->



cioloco.tripod.com/observacion/metodos.htm) (20-10-09).

GONZÁLEZ, M.J. & SALGADO, C. (2009). Redes de participación e intercambios en la radio pública: los podcasting. *Comunicar*, 33; 45-54.

LÓPEZ AUSTIN, A. & MILLONES, L. (2008). *Dioses del Norte, dioses del Sur*. México DF: Era.

MAALOUF, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.

MOSONYI, E.E. (2003). *Situación de las lenguas indígenas en Ve-*

*nezuela*. Caracas: Casa Nacional de las Letras Andrés Bello,

MOSONYI, J.C. (2007). Estado actual de las investigaciones en las lenguas indígenas de Venezuela. *Boletín de Lingüística*, 27; 133-148.

SALINAS, J.; AGUADED, J.I. & OTROS (Eds.) (2004). *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid: Alianza.

ROS, J. (2004). Los indígenas olvidados. *Comunicar*, 22; 109-114.

¡POR LO MENOS  
LO VAMOS A  
COMUNICAR  
A TODO EL MUNDO!



**2010** salvar la  
**BIODIVERSIDAD**



2010  
AÑO  
INTERNACIONAL  
DE LA  
BIODIVERSIDAD

Enrique Martínez-Salanova '2010 para Comunicar

● María Romero y Carlos Fanjul  
Zaragoza y Castellón (España)

Recibido: 05-08-09 / Revisado: 23-09-09  
Aceptado: 17-10-09 / Publicado: 01-03-10  
DOI:10.3916/C34-2010-03-12

# La publicidad en la era digital: el microsite como factor estratégico de las campañas publicitarias on-line

Advertising in the Digital Age: the Microsite as a Strategic Factor  
in On-line Advertising Campaigns

## RESUMEN

El crecimiento exponencial e irreversible de la Web Social es un fenómeno innegable que está propiciando una serie de cambios en las fórmulas comunicacionales. Esa revolución de naturaleza global propone un nuevo modelo por completo democrático, en el que un usuario, sea cual sea su procedencia, status u ocupación, puede ser emisor y receptor de información a tiempo real. En esta coyuntura, la publicidad se ve obligada a redefinirse y adaptarse, teniendo que modificar sus estrategias y formatos para adecuarse al nuevo modelo. Las fórmulas tradicionales de elaboración de los mensajes comerciales no funcionan en el ámbito de Internet y su eficacia publicitaria es escasa. Sin embargo, la inversión en este medio crece año tras año, lo que demuestra la apuesta del mercado por las posibilidades comerciales de Internet. Este trabajo supone el estudio de un nuevo modelo publicitario en la Red: el microsite. Un formato que invita al usuario a vivir una experiencia sensorial a través del ordenador y que lanza mensajes comerciales de forma interactiva, sutil, pero contundente. Mediante el análisis de contenidos técnicos y semánticos de una muestra de estos espacios, se busca definir y destacar las principales características del microsite y reflexionar sobre el rol estratégico del mismo dentro de las campañas publicitarias on-line.

## ABSTRACT

The exponential and irreversible growth of the social web is an undeniable phenomenon that is provoking a series of changes in communication models. This global revolution proposes a new model that is completely democratic, in which a user, regardless of origin, status or occupation, can be the issuer and receiver of information in real time. This has forced advertising to redefine and adapt itself, modifying its strategies and formats in order to align to the new model. The traditional rules of elaborating commercial messages do not apply in the Internet environment, and their advertising efficiency is limited. However, investment in this medium increases year by year, the proof being the market's gamble on the commercial possibilities of Internet. This work studies a new advertising model on the Net: a microsite. This format invites the user to enjoy a sensorial experience through the computer which issues interactive commercial messages that are subtle but convincing. Through the analysis of the semantic and technical content of a sample of these slots, we seek to define and emphasize the principle characteristics of the microsite and to reflect upon its strategic role within on-line advertising campaigns.

## PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Publicidad on-line, microsite, interactividad, web 2.0, Internet, web social.  
On-line advertising, microsite, interactiveness, web 2.0, Internet, social web.

- ♦ María Romero-Calmache es profesora del Departamento de Publicidad y Relaciones Públicas de la Facultad de Comunicación de la Universidad San Jorge (Zaragoza) (mariaromercalmache@hotmail.com).  
♦ Dr. Carlos Fanjul-Peyró es profesor del Departamento de Comunicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales y Vicedecano de Publicidad de la Universitat Jaume I (Castellón) (fanjul@com.uji.es).

## 1. Introducción

La Web 2.0 se ha convertido en un fenómeno con diferentes dimensiones interrelacionadas que pueden ser objeto de estudio desde muchos campos del conocimiento. Se puede hablar de un todo parcelado cuyas partes no pueden analizarse desde una perspectiva individualista y cerrada. Se observa un fenómeno de carácter social con un desarrollo constante e irreversible, que se da en diferentes frentes a la vez. Sin embargo, existe una dimensión de la Red como canal comercial de especial interés para el ámbito publicitario, cuyos elementos y características permiten una relación marca-cliente no conocida hasta el momento. La audiencia del medio y su actual crecimiento lo convierten en un fenómeno de amplio interés publicitario. Se podría decir que se está produciendo una revolución social; la «democratización del cuarto poder» que en la actualidad se va abriendo caminos hasta llegar a millones de usuarios<sup>1</sup> en todo el mundo. Sin embargo, no es un fenómeno absolutamente nuevo. Comúnmente se habla de nuevas tecnologías haciendo referencia a los innovadores aparatos que inundan la vida del cosmopolita del siglo XXI. Pero, la incursión de otras tecnologías de la información y la comunicación, como es el caso la televisión, fue un proceso similar al de la Web 2.0: la investigación y el desarrollo de los artefactos necesarios, el lento proceso de lanzamiento, la progresiva aceptación fruto de las mejoras en la propia tecnología y finalmente el éxito comunicativo del que goza actualmente la televisión (Rodríguez y Ruiz, 2005).

Como en esos procesos, el de la Red requiere de un lapso temporal en el que se investigue y se adapten las tecnologías al usuario y se acerquen a él, de manera que el grado de penetración sea considerable. En la actualidad, el proceso de desarrollo de las tecnologías es mucho más veloz que su propia definición: el hardware se emplea y es centro de diferentes experimentos, antes de ser definido rigurosamente. Se habla de un ecosistema poco definido pero con infinitas posibilidades (Flores, 2009).

Este estudio pretende analizar y describir la Red como medio publicitario, partiendo de una de las características que más atractivo tiene para el creativo: la interactividad. Hasta la actualidad, y debido a la velocidad con la que progresa el medio, se han estado adecuando las formas publicitarias tradicionales al entorno web, desdeñando algunas de las cualidades de la Red. El mayor problema al que se enfrenta el sector publicitario es que los nuevos medios interactivos permiten al usuario huir de la publicidad intrusiva (Ferrer, 2001). Estudios recientes revelan que ya ni siquiera los

Adwords de Google funcionan como se esperaba y que las formas tradicionales de hacer publicidad no son aptas para el nuevo canal<sup>2</sup>. Se parte pues, de un contexto social, económico y temporal al que suele referirse como «sociedad del conocimiento» y que será descrito con mayor profundidad en puntos posteriores de este estudio.

## 2. Material y métodos

Para realizar el estudio se han analizado los diferentes componentes en los que se basa la Red como medio publicitario. Se ha establecido un proceso deductivo de manera que se pueda tener una visión de la naturaleza de Internet, desde lo global a lo particular. En primer lugar se procede a definir el concepto de «sociedad del conocimiento», entorno en el que se ha desarrollado el fenómeno cibernético; para seguir con un acercamiento al mercado en el que se mueve y a los hábitos de consumo actuales. A continuación, se muestran las principales formas y procesos publicitarios on-line y sus nuevas formas comunicativas que están marcando la actividad comercial del entorno. Finalmente, se estudia el microsite como formato publicitario siguiendo una metodología de análisis de contenidos técnicos y semánticos. El enfoque descriptivo de esta metodología permite definir las variables más específicas de este soporte. El análisis del discurso publicitario dentro de los micrositos eliminará ambigüedades y limitará las fórmulas comunicacionales propias del medio y concretas de la herramienta. Dada la inmensa cantidad de símbolos de diferente naturaleza que aparecen en la muestra seleccionada, se requerirá de una ordenación y cuantificación de los mismos para obtener datos más empíricos y metódicos.

### 2.1. La sociedad del conocimiento

Desde que autores como Stehr (1994) o Mansell y Wehn (1998) profundizaran sobre la «sociedad del conocimiento» en los años 90, se han desarrollado en este contexto cambios sustanciales en poco tiempo. El uso de las tecnologías para transmitir información y conocimiento es una realidad con progresión hacia la excelencia, la eficacia y la velocidad, en lo que parece ser un proceso irreversible.

El fenómeno de la «sociedad del conocimiento» cuenta con diferentes fuerzas que impulsan su desarrollo. Por un lado, el proceso «globalizador» en el que lleva inmersa la sociedad desde hace algunas décadas, propicia la interrelación entre economías y sociedades lejanas en conceptos y en espacio. Directamente relacionado, se encuentra el hecho de que las empresas están siguiendo una tendencia hacia la extensión para

cubrir esos mercados tan amplios; tendencia que exige un constante esfuerzo por optimizar las comunicaciones. Por otro lado, existe una directriz hacia el uso del conocimiento en la producción de bienes y servicios, impulsado por el fenómeno de las empresas TIC y de Internet, que favorecen las posibilidades de comunicación (Lara y Martínez, 2006).

En esta línea, una de las dimensiones principales de la sociedad del conocimiento y la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación es la participación. «Los recursos aportados por las innovaciones tecnológicas pueden emplearse en un contexto democrático, con un marco legal y social adecuado, que permita a los individuos y a las naciones igualdad de oportunidades para expresarse e intervenir en las decisiones de un mundo global» (Crovi, 2004: 2).

Una participación basada en un modelo comunicativo que ya ni siquiera es bidireccional, en el que tanto emisor como receptor son partes activas del proceso, alterándose de esta manera las relaciones entre los mismos y modificándose el modelo de comunicación (Cebrián, 2009). La sociedad del conocimiento propone un modelo revolucionario, simétrico y, en principio, idílico en el que la comunicación llega a todos los estratos sociales otorgando la oportunidad de un feedback que modifique, en cierta manera, las realidades sólo alcanzables para las clases influyentes. Sin embargo, esta participación no es algo nuevo. Las cartas al director o las llamadas a programas, tanto televisivos como radiofónicos, han sido común denominador de las fórmulas comunicativas de los medios masivos. Una fórmula que pretendía vender el sueño de la igualdad de espectadores respecto a comunicadores. Por contra, la incapacidad de los oyentes para influir con efectividad en los comunicadores ha persistido hasta el nacimiento de los medios realmente interactivos. Es esta participación la que convierte al proceso de inserción de la Red en los hogares del ciudadano del siglo XXI, en una auténtica revolución social.

## 2.2. La Red como medio publicitario

Si se considera como medio publicitario «above the line» cualquier «canal de comunicación de masas a través del cual se transmite un mensaje» (Santesmases, 2004: 724), la Red entraría a formar parte de los

conocidos como mass-media o medios de comunicación de masas. Al principio, la publicidad en Internet era muy básica y realizada por informáticos. Se limitaba a «informatizar» las formas tradicionales de publicidad masiva sin adaptarlas a todas características que este nuevo canal poseía. El desconocimiento del medio, la falta de experiencia publicitaria con el mismo, la inexistencia de especialistas en publicidad on-line y la inicial incredulidad en la eficacia comercial del mismo, provocaron que los primeros formatos publicitarios en la Red no tuvieran el impacto deseado ni la repercusión esperada. Sin embargo, pronto se tomó conciencia de que las propiedades de este medio difieren significativamente del resto de masivos, ya que ofrece un conjunto de posibilidades que los otros sólo pueden tener en parte. Había que conocer bien las posibilidades de la Red y crear unos formatos publicitarios adecuados a las características, tanto del canal como del usuario del mismo (Ferrer, 2001; Meeker, 2001). Es-

**La retórica y las estrategias publicitarias han cambiado para adaptarse a la Red. Los mensajes no van tan dirigidos a lo estrictamente comercial, sino a generar un sentimiento en el internauta (no siempre relativo a la marca o al producto). Se observa una publicidad completamente emocional y destinada a que sea el usuario el que elija permanecer en el sitio web.**

tas peculiaridades del medio y la adaptación de aplicaciones publicitarias al mismo son las que están catapultando a la Red como soporte publicitario, tal y como demuestran las últimas cifras de inversión comercial en Internet<sup>3</sup>.

La participación o interactividad es sólo una de las seis características aplicables a la Red como canal comercial y comunicativo que autores, como Camarero, Gutiérrez y Rodríguez (2000), afirman que existen. Los estudios sobre los componentes motivacionales que mueven al internauta hablan de la vertiente social e interactiva de la Red como factor decisivo a la hora de emplear el medio de forma habitual (Moral, 2009). Además, tiene vital relevancia el hecho de que el acceso a la web sea absolutamente voluntario, con lo que ello conlleva en cuanto a la concepción como medio. El usuario decide en todo momento qué ver y de qué huir. Se observa también la naturaleza universal de la

Red, por la que, en un solo clic, se puede tener acceso a información proveniente de cualquier parte del mundo, así como la capacidad del medio para transmitir valor añadido. Teniendo en cuenta el bajo coste por inserción en la web, es un canal con un amplio potencial para ampliar los mercados de empresas de todos los tamaños. Un caso ilustrativo es el de la administración de lotería La Bruixa d'Or, que a partir de la creación de su sitio web amplió su oferta de entidad local hasta un ámbito internacional. En la actualidad, prácticamente el total de sus ventas las realiza por Internet. (Rodríguez, 2008). Este carácter universal de la Red tiene su contrapartida en las serias dificultades a la hora de establecer universos dentro del público objetivo. No sólo es un canal heterogéneo y adscrito al anonimato, cuya infinidad de oportunidades hace difícil una categorización de los perfiles de usuario, sino que también presenta dificultades a la hora de establecer hábitos de consumo cibernético. Sin embargo, los esfuerzos por alcanzar métricas rigurosas parece que facilitarán, en un futuro, establecer perfiles mucho más detallados que los usados actualmente para otros medios. La versatilidad es la última de las características que favorecen a la Red como canal comercial. Se entiende versatilidad como la «posibilidad de que, a bajo coste, pueda procederse a una actualización diaria de la información y a un control en tiempo real de la página web. Frente a Internet todos los demás medios publicitarios resultan rígidos» (Camarero, Gutiérrez y Rodríguez, 2000: 160).

### 2.3. La Red como medio con un fuerte potencial económico

Los últimos datos económicos que se conocen sobre los medios en su dimensión comercial o publicitaria no son demasiado alentadores. En medio de una crisis económica a nivel mundial, el sector de la comunicación se resiente por las vicisitudes de su propia naturaleza.

Los últimos datos de Infoadex sobre inversión pu-

blicitaria aclaran contundentemente el panorama español actual. La evolución es claramente descendente tanto en medios convencionales como en no convencionales. Se ha pasado de un total de 16.121 millones de euros en 2007 a no llegar a 15 millones en 2008. Una tendencia negativa que han experimentado casi todos los medios. Sin embargo, Internet ha crecido un 26,5% respecto al año anterior. Teniendo en cuenta que el medio rey, la televisión, ha decrecido un 11% pasando de 3.357 millones de euros a no llegar a los 3.000, se puede afirmar que España se haya inmersa en un proceso de cambio en los sistemas comunicacionales. Estos datos de inversión vienen corroborados por otros estudios como el ofrecido por el Interactive Advertising Bureau en España<sup>4</sup>.

Por otro lado, la Asociación Europea de Publicidad Interactiva hizo pública la sexta edición de su estudio «Mediascope» en diciembre de 2008. De él se desprenden datos tan reveladores como que el 60% de la población europea se conecta a Internet una media de doce horas a la semana. Este dato es de especial relevancia si tenemos en cuenta que supera el relativo a la televisión. Internet ya sobrepasa en horas de consumo a la que, hasta hace poco, era la reina de los medios.

En lo relativo a los hábitos de consumo de la Red de redes, este informe incluye un ranking de las actividades que realizan los usuarios cuando navegan.

Se observa cómo la incursión en redes sociales se sitúa en tercera posición, sólo superada por dos actividades más populares y habituales: la revisión del correo electrónico y las búsquedas on-line.

Por otro lado, el estudio revela datos relativos a la actitud de los usuarios frente a la publicidad on-line. El 68% de los españoles se consideran neutrales, positivos o muy positivos respecto a los anuncios diseñados en función de sus hábitos de navegación on-line. También se incluyen datos que prueban la influencia de la Red en los procesos de decisión de compra tanto on-line como en la tradicional. Datos que corroboran un proceso de cambio hacia una sociedad de la comuni-

|                    | 2008     | %Inc.08/07 | 2007     | 2006     | 2005     | 2004     | 2003     |
|--------------------|----------|------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Diarios</b>     | 1507,9   | -20,4      | 1894,4   | 1.790,50 | 1.666,40 | 1583,7   | 1.496    |
| <b>Dominicales</b> | 103,9    | -22,2      | 133,5    | 123,2    | 119,3    | 110      | 105,9    |
| <b>Revistas</b>    | 617,3    | -14,5      | 721,8    | 688,1    | 674,6    | 664,3    | 601,2    |
| <b>Radio</b>       | 641,9    | -5,3       | 678,1    | 636,7    | 609,9    | 540,2    | 508,2    |
| <b>Cine</b>        | 21       | -45,4      | 38,4     | 40,6     | 42,8     | 40,7     | 47,6     |
| <b>Televisión</b>  | 3.082,10 | -11,1      | 3.468,60 | 3.188,40 | 2.951,40 | 2.669,90 | 2.317,20 |
| <b>Exterior</b>    | 518,3    | -8,8       | 568      | 529,1    | 493,9    | 474,3    | 454,1    |
| <b>Internet</b>    | 610      | 26,5       | 482,4    | 310,4    | 162,4    | 94,6     | 72,6     |
| <b>TOTAL</b>       | 7.102,50 | -11,1      | 7.985,10 | 7.307,00 | 6.720,70 | 6.177,80 | 5.603    |

Fig. 1. Datos de Infoadex 2008 sobre inversión en medios convencionales.

|                                 | Europa | España |
|---------------------------------|--------|--------|
| Búsquedas on-line               | 84%    | 63%    |
| Correo electrónico              | 79%    | 71%    |
| Redes Sociales                  | 41%    | 47%    |
| Mensajería Instantánea          | 36%    | 41%    |
| Radio on-line                   | 30%    | 27%    |
| TV, películas, videos           | 27%    | 32%    |
| Descarga de música              | 26%    | 37%    |
| Críticas profesionales          | 25%    | 15%    |
| Participación en foros          | 24%    | 22%    |
| Creación de perfiles personales | 20%    | 18%    |

Fig. 2. Actividades más realizadas por los internautas europeos y españoles.

cación, la información y el conocimiento, donde el hecho de que cualquier persona pueda ser comunicador y receptor de información a la vez, implica una golosa atracción a la que han sucumbido muchos incondicionales de los medios más antiguos.

#### 2.4. La publicidad on-line: estrategias y formatos

A diferencia de los medios masivos que transmiten de forma impersonal sus mensajes desde un único o un escaso número de emisores hacia una masa de receptores, Internet se presenta como un medio que permite una relación personal entre la marca y el consumidor<sup>5</sup>. Un medio en el que los mensajes se adaptan en función de una retroalimentación multidireccional.

Rodríguez (2008) define dos estrategias genéricas en Internet. Por un lado se habla de un proceso de aspiración en el que los esfuerzos de comunicación se dirigen a ganar la colaboración del público objetivo con el fin de establecer un vínculo que, además, lo atraiga al sitio web de la marca. Por otro lado, la estrategia de presión consiste en facilitar al usuario la información que éste solicite, elaborándola previamente en función de los objetivos comerciales.

De la misma manera, Rodríguez clasifica los diferentes formatos publicitarios usados habitualmente en varias categorías. Los formatos integrados serían aquellos mensajes publicitarios que están emplazados en una página web, en un mensaje de correo o cualquier soporte similar. El «banner» ha sido uno de los formatos más usados y toma forma de faldón cuyo hipervínculo redirige a la página web del anunciante. De la misma idea surgen los «robapáginas» y los «rascacielos» con la diferencia de que éstos están insertos en mitad del contenido. Suelen tener un carácter estático o presentar elementos animados para llamar la atención del usuario. Las últimas tendencias han hecho que se añada cierto grado de interactividad implicando al usuario, aunque siempre teniendo en cuenta que

debe ser un archivo de tamaño pequeño con el fin de que cargue rápido, antes de que el usuario pueda cerrarlo sin haber recibido el impacto publicitario.

Los enlaces de texto son una modalidad muy empleada en Internet. Google Adwords es el mayor proveedor de este tipo de ofertas en las que el anunciante contrata una serie de palabras clave relacionadas con su actividad o empresa. Cuando el usuario visita un buscador o cualquier sitio que sirva de soporte para Adwords, puede ver una serie de anuncios que suelen aparecer en el lateral

derecho o en la parte superior; que se refieren a empresas cuya actividad esté vinculada con la temática de la web. De esta manera, se ofrece información comercial al usuario, sin que resulte demasiado intrusiva. Otra técnica es la denominada «posicionamiento en buscadores» (Search Engine Optimization) y ofrece que una empresa aparezca en los primeros puestos de las búsquedas naturales, de manera que la probabilidad de ser visitadas aumenta considerablemente (Ferrer, 2001; Meeker, 2001).

Los formatos flotantes aparecen fuera del sitio web, se superponen de manera intrusiva generando un fuerte rechazo pues ralentizan la actividad de navegación. Constituyen un ejemplo claro de imposición del mensaje publicitario a un usuario que, por definición, es completamente libre para no aceptar este tipo de formatos. Intersticiales, ventanas emergentes (pops o pop-unders) y los layers son las clases más comunes. Suelen desplegarse antes de que la página a la que pretende acceder el usuario termine de cargarse.

El formato llamado «spot en línea» se basa en reproducir anuncios televisivos en la Red adaptando en cierto modo su contenido pues el usuario suele acceder a ellos de manera voluntaria. Es necesario, pues, que se le incite o se busque la manera de captar su atención. También el correo electrónico es usado para mandar información comercial en forma de imágenes o de texto (o ambas), reproduciendo ofertas publicitadas en otros medios (Férriz, Delso & Lozano, 2000).

El camino hacia el que parecen dirigirse las actuales estrategias publicitarias on-line se centra en una de las principales ventajas del medio: la interactividad. Captar al consumidor de manera que sea él mismo el que acuda a la Red para informarse y entretenerse, estableciendo con él una conexión y haciéndole participar de forma activa en el contenido publicitario. Uno de los elementos que más creatividad permite a la hora de realizar campañas interactivas es el microsite. Di-

señado con unos objetivos más concretos que el sitio web principal de la marca, el microsite permite afinar el mensaje hasta casi personalizarlo. Comparte apariencia corporativa y se suele mostrar de forma separada respecto a la web fundamental de la marca. Asimismo, permite redireccionar a otras páginas como blogs o redes sociales donde se puede generar una conversación fluida en comunidades creadas con anterioridad.

## 2.5. Interactividad y la Web 2.0

La conocida como Web 2.0 o Web Social, fundamentada en los servicios de blogs y redes sociales, aporta un diálogo basado en tres elementos: la inmediatez que casi roza la comunicación en tiempo real (es el caso de servicios como Windows Live Messenger), la naturaleza masiva debido a los procesos virales y la multidireccionalidad de los mensajes gracias a la interacción entre usuarios.

Teniendo en cuenta el proceso de cambio en los sistemas comunicacionales es necesario distinguir entre los tres tipos de procesos que señalan Berjano y Pinazo (2001): interpersonal, grupal y de masas. Partiendo del incremento de las técnicas que personalizan el mensaje publicitario on-line se puede decir que la tendencia está en buscar una comunicación «cuasi» interpersonal, basada en la relación de igual a igual. Los medios de comunicación interactivos ofrecen los canales necesarios para realizar esa comunicación, gracias a sus características especiales.

Aplicada a la publicidad, la interactividad daría lugar a un nuevo tipo de mensaje comercial basado en el diálogo, la rapidez, la cercanía, la diversión y la eficacia. Internet constituye un entorno en el que la interacción en ambos sentidos de la comunicación se basa en la bidireccionalidad. Espacios comunitarios ofrecidos desde el anunciante, una lista de correo o, sencillamente, un lugar donde intercambiar información y diálogo sobre los productos o servicios ofrecidos por la marca, son algunos ejemplos que podrían servir de soportes para mensajes claramente comerciales (Ferrer, 2001; Meeker, 2001).

Muchas empresas ya han comenzado a adaptarse a la nueva situación. Microsoft ha pasado de configurar experimentos grupales, en los que generaba una conversación con sus clientes para garantizar la excelencia de sus productos y su adecuación a las necesidades del mercado, a explorar la Red y lo que en ella se comenta. Esos eventos presenciales conllevan un coste elevado tanto en recursos económicos como humanos que han pasado a ser optimizados mediante campañas on-line, mucho más fructíferas que las anteriores<sup>6</sup>.

## 2.6. Hipótesis y metodología

En este contexto, se puede afirmar que la interactividad es la característica del medio publicitario cibernético más buscada en las campañas actuales. Por ello, este estudio considera que los micrositos serán uno de los elementos imprescindibles en la estrategia de campañas publicitarias on-line o como apoyo para acciones comunicacionales de naturaleza integral.

Con el fin de corroborar esta hipótesis y alcanzar los objetivos propuestos, se ha procedido a elaborar un detallado análisis de contenido. Se han seleccionado siete micrositos avalados por galardones como los del Festival El Sol, Premios Interactiva o los Premios Imán. Estos elementos forman parte de campañas integrales de comunicación para empresas de talla nacional e internacional, que han causado una gran expectación en el sector publicitario. La importancia de estos espacios radica en su eficacia como elementos para iniciar una relación marca-cliente o para dar más visibilidad a una campaña integral. Si bien no son protagonistas ni captadores de la atención en el momento del lanzamiento de la estrategia, sí son el elemento que permite fidelizar al usuario y obtener información sobre el mismo. La muestra elegida se reduce a siete espacios con objetivos y naturaleza dispares, pero cuya eficacia queda ratificada por los reconocimientos del sector recibidos. Las marcas a las que pertenecen los micrositos de la muestra son: Adidas, Cacique, Premios Imán (reconocimiento profesional a estrategias de marketing directo y digital en España), Nike, Punto Matic, Renault y Rexona/Unilever.

Para el análisis se han desarrollado dos tipos de estudios: en primer lugar, se ha realizado una evaluación heurística de los parámetros correspondientes a la usabilidad de las páginas, tomando como referencia el modelo propuesto por Hassan y Martín (2003). La International Standardisation Organization propone una definición del término «usabilidad» en su norma ISO 9241-11 (1998): «Usabilidad es la efectividad, eficiencia y satisfacción con la que un producto permite alcanzar objetivos específicos a usuarios específicos en un contexto de uso específico». Con este análisis se pretende comprobar hasta qué punto los micrositos están desarrollados por y para el usuario, de manera que las relaciones interactivas sean facilitadas al máximo.

En segundo lugar, tras analizar el plano técnico, se procede a investigar sobre el contenido semántico de naturaleza comercial o publicitaria: su inserción en la web en concreto, la utilización de soportes audiovisuales, materiales corporativos, el tono, los formatos (tradicionales o no), etc. Con ello se pretende tener un mínimo de rasgos empíricos que demuestren la ten-

dencia a establecer interacciones entre las marcas y sus usuarios.

### 3. Resultados

#### 3.1. Evaluación heurística de los micrositos analizados

Este método de evaluación divide los diferentes elementos de un sitio web de manera que se pueda comprobar que el usuario puede centrarse en sus objetivos o intenciones y no en entender cómo funciona la página. A mayor grado de usabilidad de la página, mayor y más efectiva será la interacción entre marca y audiencia a través del sitio web. Partiendo del objetivo comercial de todos los micrositos analizados, se han adaptado los elementos a estudiar de manera que se puedan concluir datos de interés publicitario.

- Cuestiones generales. En primer lugar, se analiza una serie de cuestiones generales relativas a la coherencia del sitio, a la visibilidad de unos objetivos definidos, el estilo o la facilidad de recuerdo de la URL de la web. En el 83% de los casos se muestran elementos que facilitan al usuario un conocimiento sobre lo que está viendo y le permiten recordarlo de manera simple, mediante slogans impactantes y sencillos.

- Identidad e información. En este apartado se estudia la visibilidad de elementos corporativos que permitan al usuario identificar detalles relativos a la marca. Se observa que el logotipo queda patente en todos los sitios estudiados, de manera que, aunque no se vean los colores corporativos o no se muestre el producto como tal, el internauta siempre tiene una referencia comercial que asocia la web a la marca.

- Lenguaje y redacción. El tono empleado en el 85% de los casos estudiados se corresponde a un lenguaje cercano al usuario. Teniendo en cuenta que, en ocasiones, el mensaje se muestra mediante señales de audio, cabe destacar una adaptación de la retórica publicitaria hacia planos cercanos, no imperativos y que apelan al sentimiento más que a la razón.

- Rotulado. El rotulado de un sitio web tiene como función dirigir al usuario mediante una jerarquía visual clara y concisa. Si se facilita la tarea al internauta de manera que no tenga que reconocer elementos desconocidos, se centrará por completo en el mensaje que se lanza desde la web. El uso de rótulos estándar, significativos y controlados es el común denominador de los sitios protagonistas del análisis.

- Estructura y navegación. En este apartado se han analizado los diferentes elementos que, una vez más, facilitan la navegación al usuario: enlaces reconocibles, grado de facilidad con la que el internauta puede predecir el comportamiento

de la página, «imágenes-enlace», sobrecarga de información... En el 95% de los elementos estudiados se muestra una predisposición del sitio hacia la correcta navegación. Se puede concluir que en todos los casos se ha realizado un esfuerzo por empatizar con la audiencia con el fin de poder transmitirles el mensaje de forma clara y contundente.

- Lay-out de la página. El aprovechamiento del espacio es otro elemento fundamental en el diseño web. Se comprueba cómo el 100% de los sitios analizados muestran sus mensajes más comerciales en las zonas de alta jerarquía informativa; en el 85% de los casos no existe sobrecarga informativa así como se muestra una interfaz limpia y, por último, el 71% de los micrositos aprovechan ampliamente el espacio de que disponen.

- Búsquedas y ayudas. En este aspecto se muestra un elemento altamente negativo: la inexistencia de menú de búsqueda o ayuda en el 100% de los casos estudiados. Este dato se debe a la simplicidad de los micrositos. Dado que la mayoría se basan en experiencias sensoriales, se puede afirmar que este elemento negativo no es tal si atendemos al escaso volumen de información y a la facilidad de navegación que presentan los sitios.

- Elementos multimedia. En el 100% de los casos se emplean imágenes o animaciones que aportan valor al mensaje además de estar perfectamente justificadas y ser comprensibles para el usuario. Este aspecto muestra un perfil de diseño adecuado a los objetivos y pensado para el usuario.

- Accesibilidad. El tamaño, tipo, alineación y efectos de las fuentes están adecuados al internauta en el 85% de los casos estudiados. Además los sitios son compatibles con diferentes navegadores de manera que el usuario no encuentra una dificultad en ninguno de estos aspectos.

Resultados de la evaluación heurística

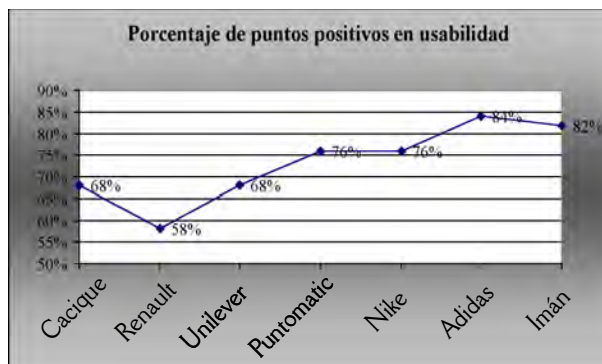


Fig. 3. Gráfico de trazabilidad de los datos porcentuales sobre usabilidad.



- Control y retroalimentación. Dentro de este apartado se pueden observar algunos aspectos negativos. Cuatro de los siete micrositos analizados requieren de la apertura de una ventana de navegador nueva para mostrar sus contenidos. Este hecho dificulta, en cierto modo, la navegación además de propiciar un aumento de la espera del internauta debido al peso de la aplicación. Sin embargo, en el 85% de los casos, el usuario tiene libertad para saltar de proceso en proceso, de manera que se acortan los tiempos de carga.

### 3.2. Evaluación del contenido publicitario-comercial

A continuación, se muestra el análisis de los principales factores publicitarios-comerciales ubicados no tanto en la forma, sino en el contenido de los micrositos seleccionados. En primer lugar se ha estudiado la estrategia publicitaria siguiendo el modelo propuesto por Rodríguez (2008). Se comprueba que el 100% de los casos se basan en una estrategia de aspiración que busca generar un vínculo con el cliente. Por otro lado, el tono general del mensaje publicitario de estos sitios es meramente emocional, sin redundar en características del producto y sí en sensaciones y vivencias. El uso de los formatos tradicionales de Internet queda restringido por completo. Ninguno de los sitios analizados emplea elementos intrusivos, ni integrados ni flotantes. Sin embargo sí se muestran elementos puramente interactivos como juegos o aplicaciones que emulan viajes o situaciones de la vida real.

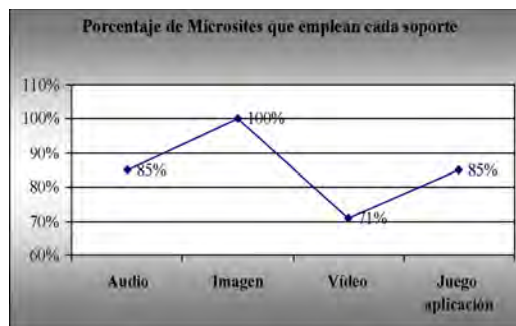


Fig. 4. Gráfico sobre los elementos empleados en los micrositos.

Resulta también relevante el aprovechamiento de todos los elementos positivos que ofrece la Red. En los micrositos analizados se observa el uso de formatos de audio, de vídeo, de imagen y de animación. Con ello se consigue una transmisión «multisensorial» del mensaje publicitario. Asimismo, se muestran los distintos porcentajes de uso del Social Media en las campañas

correspondientes a los micrositos. Se confirma que los elementos estrictamente interactivos (generación de experimentos guiados por el usuario o aplicaciones modificadas por el usuario, por ejemplo) son usados de forma generalizada. Por otro lado, también se hace uso de formularios o preguntas concretas para conocer al internauta respecto a un tema concreto o para establecer un vínculo directo. El uso de foros es el último elemento que se puede decir que se utiliza con cierta asiduidad, generando un diálogo entre los usuarios y una comunidad entorno a la campaña publicitaria.

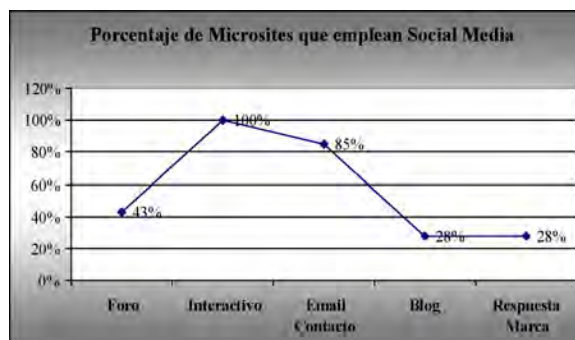


Fig. 5. Gráfico sobre el uso del Social Media.

Por último, cabe destacar los diferentes objetivos comerciales de estos micrositos. En el 57% de los casos se trata de campañas de seguimiento con productos ya lanzados, pero que necesitan de una visibilidad mayor. El resto de las campañas se corresponden con motivos de lanzamiento, promociones específicas y reposicionamiento de marcas.

### 4. Discusión

Cabe destacar la dificultad de establecer un trabajo riguroso en un ámbito tan poco desarrollado como la web. La confusión terminológica es amplia y entorpece la formulación de corpus teóricos desarrollados sobre las principales tendencias publicitarias on-line. La principal causa de este hecho es la necesidad de poner en marcha los elementos cibernéticos en el menor tiempo posible. Ello provoca que no se hayan definido antes de su puesta en funcionamiento. Asimismo, existe un vacío en cuanto a mediciones rigurosas de audiencias del medio. Actualmente se desarrollan diferentes metodologías que, por estar aún en estado embrionario, no se han tomado como datos fiables. Sin embargo, ya existe la posibilidad de segmentar en función de objetivos concretos, dadas las ingentes cantidades de información que dejan los usuarios sobre sí mismos en las redes sociales y la blogosfera.

Siguiendo esos patrones, no demasiado rigurosos, pero en cierta medida eficaces, las estrategias publicitarias se están modificando y adaptando al nuevo entorno. De esta manera se observa que, a pesar de que los anuncios televisivos tienen seguimiento por la audiencia en portales como Youtube, la verdadera eficacia está en sitios específicos generados con unos objetivos concretos y con un conocimiento real del proceso de navegación.

En esta línea, la retórica y las estrategias publicitarias han cambiado para adaptarse a la Red. Los mensajes no van tan dirigidos a lo estrictamente comercial, sino a generar un sentimiento en el internauta (no siempre relativo a la marca o al producto). Se observa una publicidad completamente emocional y destinada a que sea el usuario el que elija permanecer en el sitio web.

Los sitios web analizados se basan en la sencillez y en la empatía con el usuario. No en vano se ha alcanzado un 73,14% de media aritmética en la resolución positiva de las cuestiones sobre usabilidad. Esta sencillez va dirigida a permitir al internauta que se embriague del mensaje publicitario sin que éste sea estrictamente comercial. Por tanto, el usuario comprueba que existe una filosofía empresarial que es aplicable a su propio entender del mundo.

Existe una tendencia clara a establecer un vínculo directo con el cliente. En el caso de los micrositos analizados, esto se demuestra mediante formularios que se ofrecen al usuario a cambio de recibir información de su interés.

Se tiene un conocimiento real de las necesidades del público objetivo pues en cada uno de los micrositos analizados se muestran diferentes opciones para captar la atención y el tiempo. En la actualidad no existe una metodología específica y especial para establecer bases de datos sobre los usuarios de comunidades como redes sociales o blogosfera. Sin embargo, la tendencia es clara: la publicidad tiende a una personalización casi individualizada.

La ventaja competitiva de estos sitios radica en dos ejes: por un lado, la generación de una experiencia única y, por otro, la captación de usuarios mediante el ofrecimiento de descargas de elementos de su interés. Se ha comprobado cómo en numerosas páginas se ofrecen archivos de audio o vídeo y fondos de pantalla como obsequio por la participación en las aplicaciones de la web. Incluso son habituales los sorteos on-line siempre que se intervenga en el sitio. De esta manera también se logra generar un vínculo satisfactorio para las dos partes.

Por último, habría que destacar la tendencia cre-

ciente en la utilización publicitaria de todas las posibilidades que ofrece la Red. Se ha logrado superar la publicación del spot televisivo en un videolog, para pasar a campañas específicamente preparadas para Internet y basadas en la interacción con el usuario. El aprovechamiento de los elementos audiovisuales e interactivos permite que el mensaje publicitario sea más creativo y adaptado que nunca.

## Notas

<sup>1</sup> 18.4 millones de españoles se conectan regularmente a Internet todas las semanas. 9,3 millones son mujeres, un 16% más que en 2007 según el estudio «Mediascope» para 2008 de la Asociación Europea de Publicidad Interactiva.

<sup>2</sup> Estudio realizado por Baquía Knowledge Center mediante la tecnología Eye-Tracking de los Adwords de Google. (<http://baquia.com/actualidad/noticias/14578/los-jovenes-no-miran-la-publicidad-de-google>) (15/04/09)

<sup>3</sup> Informe de INFOADEX del 2008 y Dans, E. (2009). Internet supera a la televisión como soporte publicitario en UK. ([www.enrique-dans.com/2009/09/internet-supera-a-la-televison-como-soporte-publicitario-en-uk.html](http://www.enrique-dans.com/2009/09/internet-supera-a-la-televison-como-soporte-publicitario-en-uk.html)) (30-09-09).

<sup>4</sup> (<http://iabspain.net/ver.php?mod=noticias&identificador=33>) (20-06-09).

<sup>5</sup> «El 13% de las conversaciones en redes sociales versa sobre marcas». Dos estudios realizados por Zed Digital y la consultora The Cocktail Analysis establecen un perfil detallado del internauta y aseveran que la opinión más valorada (64,3% de los encuestados) sobre marcas es la del resto de usuarios de la Red.

<sup>6</sup> «En el transcurso de un año, más de 1.000 blogs de empleados de Microsoft pusieron de relieve a desarrolladores y gerentes de productos que hablaban con los clientes cada día, en lugar de sólo una vez al año. Actualmente, muchos empleados están leyendo docenas cada día para ver exactamente cómo están respondiendo los clientes a los productos y servicios de Microsoft» (Wright, 2007).

## Referencias

- ANTÚNEZ, J.L.; ORIHUELA, J.L. & ROJAS, I. (2007). *Blogs. La conversación en Internet que está revolucionando medios, empresas y a ciudadanos*. Madrid: ESIC.
- ASOCIACIÓN EUROPEA DE PUBLICIDAD INTERACTIVA (Ed.) ([www.eiaa.net](http://www.eiaa.net)) (20-04-09).
- BERGANZA, M.R. & RUIZ, J.A. (2005). *Investigar en comunicación*. Madrid: McGraw Hill.
- BERJANO, E. & PINAZO, S. (2001). *Interacción social y comunicación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- CAMARERO, M.C.; GUTIÉRREZ, A.M. & RODRÍGUEZ, A.I. (2000). Marketing directo vía Internet en las empresas españolas fabricantes de productos de consumo y comerciales, en BIGNÉ, J.E. (Ed.). *Temas de investigación de medios publicitarios*. Madrid, ESIC; 153-177.
- CEBRIÁN, M. (2009). Comunicación interactiva en los cibermedios. *Comunicar*, 33; 15-24.
- CROVI, D. (2004). *Sociedad de la información y el conocimiento. Entre lo falaz y lo posible*. Buenos Aires: UNAM/La Crujía Ediciones.
- FERRER, C.G. (2001). *La publicidad en Internet*. Madrid: Edimarc.
- FÉRRIZ, M.R.; DELSO, M.D. & LOZANO, F.J. (2000). En busca de una ventaja competitiva defendible: publicidad interactiva, en BIGNÉ, J.E. (Ed.). *Temas de investigación de medios publicitarios*. Madrid, ESIC; 177-197.

- FLORES, J.M. (2009). Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales. *Comunicar*, 33.
- GOSSENDE, J. & MACIÁ, F. (2007). *Posicionamiento en buscadores*. Madrid: Anaya.
- INFOADEX ([www.infoadex.com](http://www.infoadex.com)) (17-04-09).
- INTERACTIVE ADVERTISING BUREAU SPAIN ([www.iabspain.net](http://www.iabspain.net)) (17-04-09).
- JIMÉNEZ, R. & POLO, F. (2008). *La gran guía de los blogs*. Barcelona: El Cobre.
- HASSAN, Y. & MARTÍN, F.J. (2003). Guía de evaluación heurística de sitios web. En *No solo Usabilidad*, 2.
- LARA, P. & MARTÍNEZ, J.A. (2006). *La organización del conocimiento en Internet*. Barcelona: UOC.
- MARCELO, J.F. & MARTÍN, E. (2007). *La guía de bolsillo de los blogs*. Madrid: Pearson.
- MANSELL, R. & WEHN, U. (1998). *Knowledge Societies: Information Technology for Sustainable Development*. New York: Oxford University Press.
- McMILLAN, S.J. (2002). Exploring Models of Interactivity from Multiple Research Traditions: Users, Documents, And Systems, en LIEVROUW, L. & LIVINGSTON, S. (Eds.). *Handbook of New Media*. London: Sage: 162-182.
- MEEKER, M. (2001). *La publicidad en Internet*. Barcelona: Granica.
- MORAL, F. (2009). Internet como marco de comunicación e interacción social. *Comunicar*, 3; 231-237.
- NIELSEN (Ed.) (<http://es.nielsen.com>) (20-04-09).
- ORTEGA, E. (2004). *La comunicación publicitaria*. Madrid: Pirámide.
- RAFAELI, S. (1988). Interactivity: From New Media to Communication, en HAWKINS, R.P.; WIEMANN, J.M. & PINGREE, S. (Eds.). *Sage Annual Review of Communication Research: Advancing Communication Science: Merging Mass and Interpersonal Processes*, 16. Beverly Hills: Sage; 110-134.
- RODRÍGUEZ, I. (2008). *Marketing.com y comercio electrónico en la sociedad de la información*. Madrid: ESIC y Pirámide.
- RODRÍGUEZ, P. & RUIZ, A. (2005). La televisión: ¿caja tonta o caja mágica? *Comunicar*, 25.
- SANTESMASES, M. (2004). *Marketing. Conceptos y estrategias*. Madrid: Pirámide.
- STEHR, N. (1994). *Knowledge Societies: the Transformation of Labour, Property and Knowledge in Contemporary Society*. London: Sage.
- SVANAES, D. (2000). *Understanding Interactivity: Steps to a Phenomenology of Human-Computer Interaction*. NTNU, Trondheim, Norway. PhD.
- WRIGHT, J. (2007). *Blog Marketing*. México DF: Mc Graw Hill.

### Microsites analizados

- Adidas, «Impossible is Nothing» ([www.adidas.com/campaigns/iin/content/index.asp?adidas\\_cc=es](http://www.adidas.com/campaigns/iin/content/index.asp?adidas_cc=es)).
- Cacique, «La llamada» (<http://festivals.doubleyou.com/2006/cacique/es/main.html>).
- Nike, «Pau Gasol» ([www.paugasol.com](http://www.paugasol.com)).
- Premios Imán, «¡Y la madre que te parió!» ([www.lamadrequetepario.com](http://www.lamadrequetepario.com)).
- PuntoMatic, «Ellos también pueden» ([www.unmundosinmanchas.com](http://www.unmundosinmanchas.com)).
- Renault, «Descuentos sin asteriscos» (<http://217.116.2.35/re-nault/asteriscos/es>).
- Unilever/ Rexona, «¿Quién es Fermín?» ([www.quienesfermin.com](http://www.quienesfermin.com)).

● Jaume Sureda, Rubén Comas y Mercè Morey  
Palma de Mallorca (España)

Recibido: 23-04-09 / Revisado: 14-06-09  
Aceptado: 28-10-09 / Publicado: 01-03-10  
DOI:10.3916/C34-2010-03-13

# Menores y acceso a Internet en el hogar: las normas familiares

Internet Access by Minors at Home: Usage Norms Imposed by Parents

## RESUMEN

Este artículo analiza el establecimiento de normas por parte de los progenitores a sus hijos sobre la utilización de Internet en los hogares. Los datos se han obtenido mediante encuestación sobre una muestra representativa de los menores de las Islas Baleares de entre 6 y 16 años, habiéndose analizado las siguientes dimensiones: acceso de los menores a Internet desde el hogar; grado de autonomía o acompañamiento en la navegación; normativización impuesta en el hogar por parte de sus padres y madres; tipos de normas impuestas; relación entre normas y género; valoración de los menores de los conocimientos y habilidades de sus progenitores para navegar por Internet y, finalmente, el acompañamiento de los padres y madres a la hora de navegar por Internet. Se constata que poco más del 53% de los menores de entre 6 y 14 años, y del 62% de los de 15 y 16 años navegan a través de Internet sin que sus progenitores les establezcan limitaciones. Cuando establecen algún tipo de normas, éstas se refieren, principalmente, a restricciones de carácter temporal. Por tanto, se infiere que los padres y madres no son conscientes de los peligros de la Red o que, al menos, actúan de forma poco razonable. Ello muestra la necesidad de sensibilizar y formar a las familias para que asuman su responsabilidad educativa.

## ABSTRACT

This paper examines and discusses the rules and standards set by parents for their children on Internet usage at home. Data that supports the paper have been obtained by surveying a representative sample of children in the Balearic Islands aged between 6 and 16 years; the analysis dimensions are: access by minors to the Internet from home; location of the computer from which have online access; level of autonomy or accompaniment while surfing the Net; norms imposed by their parents; types of rules imposed; relationship between norms and gender; the minors' opinion and assessment of the knowledge and abilities of their parents on use of the Internet and, finally, the accompanying strategies of parents when their children access the Internet. The main results shows that just over 53% of minors between 6 and 14, and 62% of those between 15 and 16, surf the Internet without their parents' presence and free of any norms and/or limitations. Where standards are established, these are mainly to do with temporary restrictions. Therefore, it appears that parents are unaware of the dangers of the Internet or at least act irrationally. This shows the need for awareness and provision of skills, knowledge and abilities to enable parents to assume their responsibilities in the Internet usage of minors.

## PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Uso de Internet, menores, control parental, TIC, jóvenes, educación en medios.  
Internet usage, minors, parental control, ICT, youngsters, media literacy.

- ◆ Dr. Jaume Sureda-Negre es catedrático de Didáctica del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de las Islas Baleares (sureda.negre@gmail.com).
- ◆ Dr. Ruben Comas-Forgas es profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Facultad de Educación de la Universitat de les Illes Balears (rubencomas@uib.es).
- ◆ Mercè Morey-López es profesora del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de las Islas Baleares (merce.morey@uib.es).

## 1. Introducción

A pesar de que, por un lado, los riesgos a los que se exponen los menores a través de Internet<sup>2</sup> se modifican constantemente por la propia evolución de los recursos y posibilidades tecnológicas y, en segundo término, no son los mismos –ni se dan en los mismos niveles e intensidades– para los diferentes tramos de edad, éstos se pueden clasificar agrupándolos en cuatro grandes categorías: riesgos asociados a los contenidos a los que se puede acceder; riesgos asociados a los contactos que facilita la Red; riesgos asociados al uso comercial de Internet (Williams, 2001), y, finalmente, riesgos asociados a aspectos conductuales: adicciones, habilidades de socialización, etc. (Sureda & Comas, 2004). Sobre cada uno de estos ámbitos –cuyos límites de separación son muy difusos– existe ya una amplia tradición investigadora que ha sido analizada y sistematizada en tres recientes trabajos (Lobe, Livingstone & Haddon, 2007; Livingstone & Haddon, 2008; Hasebrink, Livingstone, & Haddon, 2008). Para hacer frente a estos riesgos se han puesto en marcha cinco tipos de estrategias o medidas de carácter general (Livingstone, 2007): la primera, centrada en adaptar la legislación a las nuevas circunstancias; la segunda, preocupada por conseguir que los elementos estructurales de la Red sean cada vez más seguros; la tercera, basada en concienciar a la sociedad de la importancia del tema de la seguridad de Internet; la cuarta, preocupada por alfabetizar en relación a los nuevos medios y, finalmente, la quinta, centrada en fomentar el control y conocimiento de los padres y las madres sobre el uso de Internet por parte de sus hijos e hijas. Las familias juegan un papel importante para potenciar las oportunidades que Internet ofrece a los menores y minimizar sus peligros.

A pesar de su importancia, la investigación sobre el papel de los padres y las madres en este escenario es, en la mayor parte de países, exigua (Livingstone & Haddon, 2008). También en España, son escasos los trabajos de base empírica que proporcionan datos sobre cómo los progenitores encaran y mediatizan la relación de sus hijos con Internet. Llama la atención la escasez de estudios que contemplen esta dimensión –hemos localizado siete cuyas principales características se resumen en la tabla 1– cuando, por el contrario, han proliferado las iniciativas orientadas a formar e informar a los progenitores con la finalidad de hacer de Internet un medio más seguro y fiable para sus hijos.

De la «Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la información y comunicación en los hogares españoles, 2007» (INE, 2007)<sup>3</sup>, en uno de los siete trabajos que hemos identificado, se desprende

que el control familiar sobre el uso de Internet por los menores es muy elevado; en el 82'3% de las viviendas españolas se controla el acceso de los niños y niñas a determinados sitios o contenidos web; de forma mayoritaria (en el 86'4% de los hogares) mediante el control de horarios y restricciones a webs visitadas y, en menor medida (45'2% de los casos), mediante programas o herramientas de filtrado.

El Eurobarómetro 248 (European Commission, 2008), realizado en la segunda mitad del 2008 con progenitores de menores de entre 6 y 17 años, dibuja un escenario de control dominado más por el acompañamiento que por las normas. El 85% de progenitores de nuestro país afirma hablar frecuentemente con sus hijos sobre sus actividades en Internet (el porcentaje para el conjunto de los 27 países europeos es del 74%); el 74% afirma que siempre o muy frecuentemente permanece cerca de su hijo cuando navega por la Red (61% en el conjunto de Europa) y el 57% afirma que siempre o muy a menudo se sienta con su hijo cuando éste navega por Internet (36% en el conjunto de Europa). Curiosamente, los progenitores españoles son de los que, en mayor proporción (48% frente al 25% de media para el conjunto de Europa) dicen no imponer restricciones a sus hijos a la hora de navegar por la Red.

Los estudios con datos obtenidos a partir de las respuestas de los menores y no de los adultos invitan a conclusiones no tan optimistas. Es el caso de los que se señalan en una investigación de enfoque cualitativo desarrollada en 2007 en 29 países europeos (European Commission, 2007). En España se realizaron cuatro grupos de discusión con menores de entre 9 y 14 años analizando, entre otras cosas, su percepción acerca de los riesgos asociados al uso de Internet y del teléfono móvil. Se concluyó que los menores españoles perciben un escaso control en el uso de Internet por parte de sus padres; control que, cuando se establece –según el parecer de los miembros de los grupos de discusión–, se reduce a límites de tiempo siendo, además, a menudo arbitrario.

Otro trabajo remarcable, también de enfoque cualitativo (en este caso basado en 6 grupos de discusión con jóvenes, de entre 12 y 17 años), es el realizado por Garitaonandia y Garmendia (2007). En esta investigación se señala que los progenitores se preocupan muy poco por el uso que sus hijos e hijas hacen de Internet y que, además, cuando establecen normas éstas se refieren más al tiempo de acceso a la Red que al contenido de las páginas que visitan o de las relaciones que mantienen: «El control de los padres sobre el uso que hacen los jóvenes de Internet es escaso (...). Da la

impresión –por las declaraciones de los jóvenes– que los padres se preocupan poco y que se enteran bastante poco también de lo que hacen sus hijos en Internet. Su máxima preocupación y control es sobre el tiempo de uso» (Garitaonandia y Garmendia, 2007: 22).

En una aproximación de enfoque cuantitativo realizada con menores de entre 8 y 16 años de Asturias (Internet y familia, 2007)<sup>4</sup>, se recoge que el 44'1% de los encuestados afirma que sus padres han establecido algún tipo de norma a la hora de utilizar Internet. Este porcentaje es de un 49'8% entre las chicas y de un 38'9% entre los chicos. La principal restricción se refiere a la visita a páginas de sexo o violencia (50'9%), seguida de la limitación del número de horas de conexión (49%) y de la prohibición a dar datos personales a través de Internet (46'2%). Es importante remarcar que los menores tenían que contestar a una pregunta de respuesta limitada a siete posibles alternativas.

Otro trabajo de enfoque cuantitativo es el realizado con una muestra de familias españolas con adolescentes y jóvenes de edades comprendidas entre los 12 y los 21 años con acceso directo a Internet en sus hogares. Una de las dimensiones analizadas hace referencia a las normas y pautas de uso de Internet de los jóvenes y adolescentes. Según las respuestas de los jóvenes, a un 29% de ellos sus padres les ha impuesto algún tipo de norma para poder navegar por Internet desde casa. A los que así respondieron, se les instó a que contestaran qué tipo de normas les habían sido impuestas. El 78'2% señaló la prohibición de acceder a la Red a determinadas horas del día, el 47'1% no hacerlo más de unas horas al día y un 2'3% no utilizarlo los fines de semana. También se analizaron qué tipo de prohibiciones o limitaciones tienen a la hora de conectarse a Internet. Según los datos obtenidos, las principales acciones más vetadas por los padres son las relacionadas con la revelación de datos personales a algún desconocido (54%). En orden decreciente, los padres prohíben la participación en chats (17'2%), bajarse películas (10'3%), usar correo electrónico (6'9%), bajarse juegos o jugar (5'7%) y el envío de mensajes instantáneos (2'3%) (Sotomayor, 2008).

Más reciente es la encuesta realizada por el INTECO (2009) a una muestra representativa de las familias

españolas con hijos de entre 9 y 16 años que utilizan Internet desde el hogar. Según los resultados obtenidos, el 27'6% de los padres y madres pregunta siempre o casi siempre a los menores acerca de lo que hacen en Internet; lo más frecuente es que la supervisión sea ejercida algunas veces (67'4% en opinión de los padres y 56'8% según sus hijos). En lo referente a la imposición de normas, el 70'4% de los progenitores señalaron su existencia mientras que este porcentaje baja al 67'4% cuando son los hijos e hijas quienes proporcionan la información. El establecimiento de horario es la medida coercitiva más importante.

Teniendo en cuenta los precedentes anteriormente comentados, con este artículo se pretende proporcionar nuevos datos empíricos que ayuden a entender mejor el control –y también la ayuda– que los progenitores establecen sobre sus hijos e hijas a la hora de

**Los datos referidos a la valoración que los menores hacen del conocimiento y habilidades de sus progenitores sobre Internet remarcan la extrema dificultad con la que se enfrentan los padres y las madres para poder abordar de forma eficaz el control sobre sus hijos. Por otra parte, también refuerzan la conveniencia de una alfabetización mediática de los progenitores para que, con la autoridad del conocimiento, puedan acompañar eficazmente a sus hijos e hijas.**

navegar por Internet. Los resultados que se presentan están basados en respuestas de menores de entre 6 y 16 años de las Islas Baleares y se centran en las siguientes dimensiones de análisis: acceso de los menores a Internet desde el hogar, ubicación del ordenador desde el cual acceden; grado de autonomía o acompañamiento en la navegación; normativización impuesta en el hogar por parte de sus padres y madres; tipos de normas impuestas; relación entre normas y género; valoración de los menores de los conocimientos y habilidades de sus progenitores para navegar por Internet y, finalmente, el acompañamiento de los padres y madres a la hora de navegar por Internet.

Hemos optado por el grupo de edad 6-16 puesto que la mayoría de estudios analizados no han tenido en cuenta a los más pequeños. Por otra parte, y también contrariamente a la mayoría de trabajos de enfoque cuantitativo realizados en España, a la hora de

intentar averiguar el tipo de normas establecidas planteamos una pregunta abierta con la pretensión de no influir sobre las respuestas de los menores.

## 2. Metodología

Los datos se han obtenido mediante dos encuestas aplicadas a dos muestras representativas de otras tantas poblaciones: por una parte, el alumnado de educación primaria y primer ciclo de la educación secundaria obligatoria (ESO) de Baleares (un universo de 76.636 alumnos) y, por otra parte, el alumnado de segundo ciclo de la ESO (20.369 alumnos). Las dos muestras se seleccionaron siguiendo un procedimiento polietápico, estratificado (unidades insulares y ciclos educativos) por conglomerados con selección de las unidades primarias del muestreo (centros educativos) de forma aleatoria proporcional, y de las unidades secundarias (unidades en el centro) por afijación proporcional según el ciclo educativo, y de las unidades finales (alumnado) por cuotas. En el caso de la primera población la muestra estuvo formada por 801 unidades de análisis y en el de la segunda por 500. En ambos casos el error muestral es del 3'4%, estimado para un nivel de confianza del 95%. Al alumnado de entre 6 y 8 años se le aplicó el cuestionario mediante entrevista mientras que a todos los demás fue autoaplicado. El trabajo de campo se realizó entre los días 8 y 26 de octubre de 2007 (Sureda & al., 2008; 2009).

## 3. Resultados

El porcentaje de menores que tienen acceso a Internet desde su casa es muy elevado: el 75'8% en el caso de los comprendidos entre los 6 y los 14 años y el 91'8% entre los de 15 y 16<sup>5</sup>.

La propia habitación es el espacio de su hogar desde el cual la mayoría de menores acceden a Internet; el 29'3% en el caso de los de 6 a 14 años y el 46'8% en el de 15 y 16.

|                          | 6-14 años | 15-16 años |
|--------------------------|-----------|------------|
| En la propia habitación  | 29'3%     | 46'8%      |
| En el estudio            | 20'7%     | 21'6%      |
| En el comedor            | 9%        | 5'6%       |
| En otro lugar de la casa | 16'9%     | 18'2%      |
| NC                       | 24'1%     | 7'8%       |

Tabla 1. Ubicación del ordenador desde el cual los menores acceden a Internet (%).

Desde su casa, los menores acceden de forma prioritaria a Internet en solitario: así lo manifiesta el 73'9% de los encuestados comprendidos entre los 6 y 14 años y el 92'4% de los de 15 y 16. Cuando navegan acompañados suele ser con un amigo (el 0'2% de los de 6 a 14 años y el 26'3% de los de 15 y 16 afirman hacerlo a menudo o muy a menudo), ocasionalmente con los hermanos y casi nunca o nunca (55'5% los de 6-14 años y 76% los de 15 y 16) con sus padres o madres.

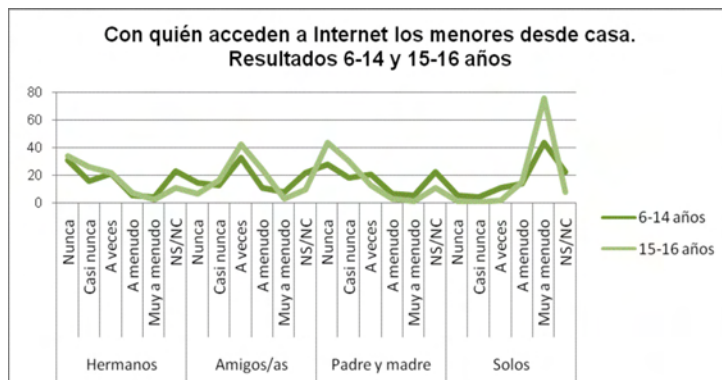


Figura 1. Grado de autonomía o acompañamiento en la navegación por Internet (%) Respuestas a la pregunta ¿Con quién accedes a Internet desde casa?

Cuando se preguntó a los menores sobre si en su casa les imponían restricciones o normas a la hora de utilizar Internet (recuérdese que nos referimos a alumnos de entre 6 y 14 años) el 36'6% de los que contestaron afirmaron que sí. En el caso del grupo de 15 y 16 años este porcentaje era un poco inferior, situándose en el 30'2%. En la figura 3 proporcionamos los datos diferenciándolos por género sin que haya resultados estadísticamente significativos que permitan conclusiones al respecto.

Las respuestas a la pregunta abierta sobre el tipo de normas establecidas por los progenitores a la hora de navegar por Internet pueden clasificarse en 8 grandes grupos (tabla 2). La más citada, tanto por uno como por otro grupo de edad, hace referencia a limitaciones de carácter temporal, como por ejemplo: permitir la conexión a la red sólo un determinado número de horas al día o semana, sólo los fines de semana o, por el contrario, solamente los sábados y domingos. A estas limitaciones temporales se refieren casi 4 de cada 10 menores de entre 6 y 14 años que dijeron tener que seguir normas y poco más de seis de cada diez de los de 15 y 16.

El segundo grupo de normas más citado por los menores de entre 6 y 14 años hace referencia a limitaciones de acceso a páginas inapropiadas según sus

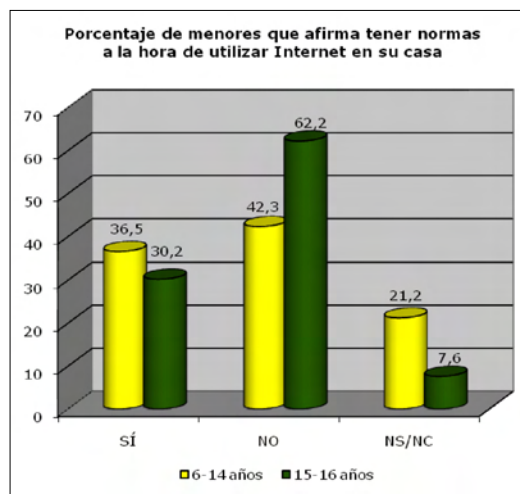


Figura 2. Existencia de normas sobre el uso de Internet en el hogar (%).

padres: a esta restricción se refieren casi dos de cada diez. Para los de 15 y 16 años, la segunda norma con una mayor frecuencia de imposición no hace referencia a los contenidos sino a limitaciones dependientes de su comportamiento en otros ámbitos, básicamente el académico: casi dos de cada diez afirman que para conectarse a Internet en casa, antes tienen que haber hecho sus deberes escolares.

La prohibición de contactar con personas desconocidas es una norma impuesta a poco más de 3 de cada 10 menores de entre 6 y 14 años, mientras que entre los de 15 y 16 años esta proporción no llega a

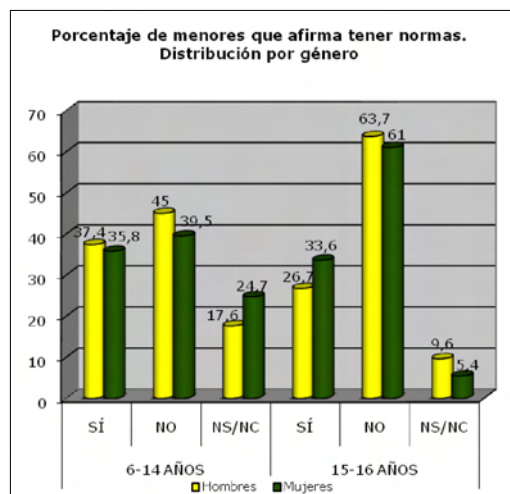


Figura 3. Existencia de normas sobre el uso de Internet en el hogar (%) según género.

dos de cada diez. La prohibición de entrar en páginas de pago o comprar a través de Internet es mayor entre los de 6-14 años (2'4%) que entre los de 15-16 (0'60%).

La regulación del uso de Internet mediante instrumentos técnicos, como los programas de filtraje, son escasamente citados por los menores encuestados.

Otro de los aspectos analizados para entender mejor la relación de los menores con Internet y la mediación de sus progenitores es la valoración que hacen de los conocimientos y habilidades de sus padres para navegar por Internet. Los menores de entre 6 y 14

años consideran que en su hogar nadie alcanza su nivel de conocimientos sobre Internet. Creen que ellos manejan Internet mucho mejor que sus padres. Por otra parte, el 75,4% de los jóvenes de entre 15 y 16 años valoran sus conocimientos y habilidades para navegar por Internet como buenos o muy buenos mientras que creen que sus padres son menos hábiles a la hora de utilizar la Red.

#### 4. Discusión

El porcentaje de menores que afirman que sus progenitores les imponen normas a la hora de acceder a Internet en su casa (el 36'6%

| Tipos de normas                                                                                                               | Grupo de edad 6/14 (Nº de respuestas 331) | Grupo de edad 15/16 (Nº de respuestas 167) |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------------------|
| <b>Limitaciones temporales</b>                                                                                                | 127 (38,37%)                              | 106 (63,47%)                               |
| * Limitaciones temporales genéricas <sup>2</sup>                                                                              | 32                                        | 18                                         |
| * Distinción entre días laborables y fines de semana <sup>7</sup>                                                             | 26                                        | 12                                         |
| * Determinado nº de horas al día/semana <sup>8</sup>                                                                          | 56                                        | 41                                         |
| * Limitaciones en función de turnos familiares <sup>9</sup>                                                                   | 3                                         | 10                                         |
| * Limitaciones de horarios <sup>10</sup>                                                                                      | 10                                        | 25                                         |
| <b>Limitaciones según el comportamiento</b>                                                                                   | 60 (18,13%)                               | 28 (15,57%)                                |
| * Después de haber finalizado sus tareas domésticas <sup>11</sup>                                                             | 10                                        | 1                                          |
| * Después de haber finalizado sus tareas escolares <sup>12</sup>                                                              | 43                                        | 25                                         |
| * Después de tener comportamientos positivos <sup>13</sup>                                                                    | 7                                         | 0                                          |
| <b>Limitaciones a la hora de entrar en páginas inapropiadas, para mayores de edad, pornográficas, peligrosas<sup>14</sup></b> | 66 (19,94%)                               | 16 (9,58%)                                 |
| <b>Prohibición de entrar en páginas de pago y/o ventas<sup>15</sup></b>                                                       | 8 (2,42%)                                 | 1 (0,60%)                                  |
| <b>Prohibiciones relativas a contactar con desconocidos<sup>16</sup></b>                                                      | 10 (3,02%)                                | 3 (1,80%)                                  |
| <b>Prohibición de navegar sin los padres<sup>17</sup></b>                                                                     | 6 (1,81%)                                 | 0                                          |
| <b>Prohibición de descargar archivos<sup>18</sup></b>                                                                         | 7 (2,11%)                                 | 4 (2,39%)                                  |
| <b>El ordenador tiene filtros<sup>19</sup></b>                                                                                | 2 (0,60%)                                 | 2 (1,20%)                                  |
| <b>Otras normas</b>                                                                                                           | 45 (13,60%)                               | 9 (5,39%)                                  |
| * Pedir permiso <sup>20</sup>                                                                                                 | 13                                        | 2                                          |
| * Uso del ordenador limitado a ciertas acciones <sup>21</sup>                                                                 | 9                                         | 4                                          |
| * Limitaciones en el manejo del ordenador <sup>22</sup>                                                                       | 14                                        | 0                                          |
| * Normas relacionadas con hábitos saludables <sup>23</sup>                                                                    | 0                                         | 1                                          |
| * Tener cuidado con las páginas con virus <sup>24</sup>                                                                       | 9                                         | 2                                          |

Tabla 2. Normas que establecen aquellos progenitores que ponen limitaciones a sus hijos/as a la hora de conectarse a Internet desde el hogar familiar.



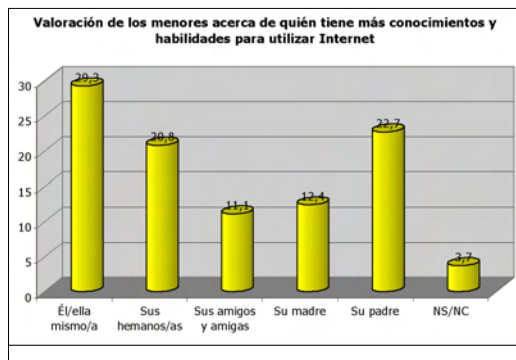


Figura 6. Valoración de los menores de entre 6-14 años acerca de quién tiene más conocimientos y habilidades para Internet.

de los comprendidos entre los 6 y los 14 años y el 30'2% de los de 15 y 16) son considerablemente inferiores a los obtenidos en otros trabajos realizados en España. Es el caso, por ejemplo, del estudio del Inteco (2009) con jóvenes de entre 9 y 16 años y que presenta unos porcentajes que casi doblan los que hemos obtenido: el 67'4% afirmó verse obligado a seguir normas impuestas por los padres y madres. Los datos obtenidos en nuestro estudio están más en consonancia con los de la encuesta realizada en Asturias en el año 2006 con menores de entre 8 y 16 años. En este caso, el 44'1% de los encuestados afirmaba que sus progenitores les establecían normas (Internet y familia, 2006). En otro trabajo (Sotomayor, 2008), con datos aportados por jóvenes de entre 12 y 21 años, el porcentaje baja al 29%'25. Evidentemente, como ya hemos señalado, cuando son los adultos los que responden las encuestas, los porcentajes suben de forma considerable'26. Si se hace caso a lo que manifiestan los mayores, se controlaría el acceso a Internet (INE, 2007) en un 88% de hogares españoles con menores de entre 10 y 15 años, y en el 55% de los hogares con niños y niñas de entre 10 y 13 años se utilizarían programas de filtraje'27 (European Commission, 2006).

Referente a los datos sobre diferencias de género, también es remarcable la coincidencia de los porcentajes obtenidos en nuestro estudio con los de los ya realizados anteriormente: mientras que, por ejemplo, Tezanos (2007: 1)'28 señalaba que, en los jóvenes que afirmaban que sus progenitores les habían impuesto algún tipo de norma, un 49,4% eran chicos y el 50,6% restante eran chicas; en nuestro estudio dicho porcentaje es del 49,1% para los jóvenes y 50,9% para las chicas.

Los resultados de nuestro trabajo ahondan en la idea de que la principal preocupación de los padres y madres españoles es el tiempo que invierten sus hijos en Internet y, en menor medida, los contenidos a los

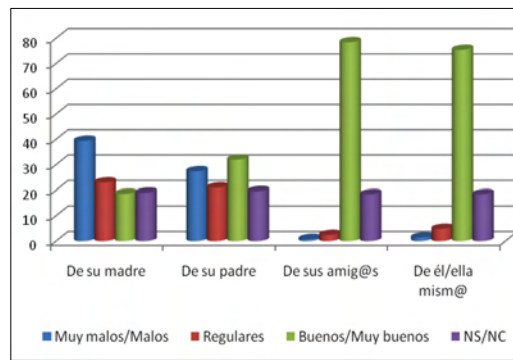


Figura 7. Valoración de los menores sobre los conocimientos y habilidades para navegar por Internet.

que pueden acceder. Este hecho ya se había puesto de manifiesto en el trabajo de de Garitaonandia y Garmendia (2007) y, también, en el de Sotomayor (2008). Una preocupación mayor por el control del tiempo en detrimento de los contenidos también se había manifestado en una encuesta realizada en el 2008 en los 27 países de la Unión Europea: el 79% de los encuestados afirmaban que no permitían que sus hijos estuvieran mucho tiempo navegando por Internet mientras que sólo el 49% afirmaban prohibirles el acceso a determinadas páginas'28 (European Commission, 2008)'29. Hay trabajos que contradicen este dato: es el caso, por ejemplo, del realizado en el 2006 en el Reino Unido (OFCOM, 2006) o en el 2007 en los EEUU (Rankin, 2007). En el primer caso, el porcentaje de padres y madres de menores de entre 8 y 15 años que dicen controlar los contenidos triplica a los que afirman limitar el tiempo de acceso. En el segundo caso –referido a padres y madres de jóvenes de entre 12 y 17 años– el 68% afirma controlar los contenidos y el 55% el tiempo de acceso. Este mayor control sobre los contenidos que sobre el tiempo de navegación también se puso de manifiesto en una encuesta a menores de entre 9 y 16 años de Noruega, Suecia, Dinamarca e Irlanda'30 realizada en el 2003 (National Centre for Technology in Education, 2003). En el caso de Irlanda estos datos fueron refrendados en una segunda encuesta realizada en el 2006: el 51% manifestaron tener prohibido el acceso a determinadas páginas de Internet desde su casa mientras que sólo el 36% afirmaban tener limitado el tiempo de acceso a la Red (National Centre for Technology in Education, 2006). La escasa regulación del uso de Internet mediante instrumentos técnicos como los programas de filtraje también había sido puesto de manifiesto en trabajos desarrollados en otros contextos (Livingstone & Helsper, 2008: 6).

De los datos obtenidos, cabe remarcar las limitaciones impuestas en el uso de Internet dependiendo del

buen o mal comportamiento de los menores; en el caso de los de entre 15 y 16 años son estas limitaciones las segundas más citadas y las terceras entre los de 6-14 años. Estas restricciones sugieren que las normas en relación al uso de Internet son aplicadas no tanto por una preocupación de los progenitores por la seguridad a la hora de navegar por la Red como por haber encontrado en el interés de sus hijos por Internet un elemento que, mediante la recompensa o el castigo, ayude a controlarlos. Consideramos no sólo la conveniencia de profundizar en la investigación de este hecho, sino también de considerarlo a la hora de desarrollar programas formativos sobre Internet con las familias.

Los datos referidos a la valoración que los menores hacen del conocimiento y habilidades de sus progenitores sobre Internet remarcen la extrema dificultad con la que se enfrentan los padres y las madres para poder abordar de forma eficaz el control sobre sus hijos. Por otra parte, también refuerzan la conveniencia de una alfabetización mediática de los progenitores para que, con la autoridad del conocimiento, puedan acompañar eficazmente a sus hijos e hijas.

El escaso porcentaje de menores que afirma navegar en Internet con sus padres, así como el tipo de normas que los menores dicen que se les impone, apunta a que en nuestro país la estrategia de regulación parental más utilizada es la mediación restrictiva (limitaciones temporales y de acceso a páginas consideradas inapropiadas) y la de recompensa (limitaciones según comportamiento).

Los resultados obtenidos en este trabajo pueden ayudar a perfilar mejor los contenidos de los programas formativos para padres y madres orientados a capacitarlos para hacer de Internet un medio más seguro para sus hijos e hijas, sin olvidar jamás que «el mayor riesgo de Internet no está derivado de su uso, sino de su «no uso, ya que Internet se ha convertido en la herramienta básica de intercambio de información...» (Miranda de Larra, 2005: 14). Las indicaciones de Fuenzalida (2008) referidas al medio televisivo son pertinentes de cara a orientar actuaciones formativas dirigidas a las familias vinculadas al uso de Internet por parte de los menores: «Ellos (los padres y madres) —en lugar de recibir sermones aterradores y culpabilizantes sobre los daños que supuestamente provocaría la TV a sus hijos— deberían ser motivados a un visionado familiar mediador para resaltar los valores positivos representados en el texto televisivo» (Fuenzalida, 2008)<sup>31</sup>.

### Apoyos y notas

<sup>1</sup> Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto XarxaseguralB (www.xarxasegura.net) financiado por el Instituto Balear de

Innovación y Tecnología (IBIT), la Fundación Sa Nostra; y la Oficina de Defensa del Menor de Baleares.

<sup>2</sup> Se debe señalar que dichos riesgos no están presentes únicamente a través de Internet, aunque éste sea el tema de estudio en el que nos centraremos en este artículo. Cabe destacar que «Hoy, la televisión, los videojuegos, los móviles, Internet constituyen un complejo de medios de comunicación y de diversión, que expone a la infancia a unas influencias más directas y más universales que los medios más tradicionales, y que ponen al alcance de los menores unas posibilidades de entretenimiento, y también de información, más incontables» (Camps, 2009: 140).

<sup>3</sup> En la encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la información y la comunicación en los hogares del año 2008 no se incluyó ningún ítem para analizar las estrategias de regulación y control del uso de Internet por parte de los menores.

<sup>4</sup> La encuesta del Principado de Asturias se realizó con una población con edades comprendidas entre los 8 y los 16 años, mientras que la realizada en el conjunto de España se centró en una muestra de adolescentes y jóvenes de entre 12 y 21 años. En la encuesta de Asturias se planteaban las siguientes posibles limitaciones impuestas por los progenitores: visitar webs de sexo o violencia; conectarse más de X horas al día; dar datos personales a través de Internet; participar en chats; utilizarlo para jugar; utilizar Internet fuera del fin de semana; utilizarlo sin que ellos estén presentes (Internet y familia, 2006: 24). En el cuestionario aplicado a una muestra del conjunto de España se señalaban estas posibles respuestas: No navegar en determinadas horas; no navegar más de unas horas al día; no participar en chats; no utilizar Internet los fines de semana. También se preguntaba si los padres prohibían dar los datos personales; usar el correo electrónico; usar el Messenger; bajar juegos y jugar; bajar películas y música. Finalmente, se preguntaba si el ordenador de su dormitorio o cuarto de estudio con el que navega por Internet están bloqueados o filtrados los correos electrónicos, los chats, los Messenger, las páginas pornográficas, las páginas de exaltación de la violencia, las páginas racistas (Tezanos, 2008: 4).

<sup>5</sup> Las Islas Baleares es, después de Madrid, la Comunidad Autónoma de España con mayor porcentaje de usuarios de Internet; a mediados del 2008 era del 52'2%, sólo superado por la Comunidad de Madrid con un 53'5%. Los datos se refieren a personas mayores de 14 años (AIMC, 2008).

<sup>6</sup> En este subapartado se han incluido los comentarios del tipo «no mucho tiempo», «estar un tiempo determinado» o «no estar todo el día conectada».

<sup>7</sup> Bajo esta clasificación se hallan expresiones como «excepto los fines de semana», «de lunes a viernes» o «sólo me puedo conectar los fines de semana, viernes o festivos».

<sup>8</sup> En este subapartado se han incluido frases como «una hora como máximo», «me controlan el tiempo», o «estar conectado entre 30 y 60 minutos».

<sup>9</sup> Se han incluido aquí expresiones de los menores tales como «no conectarme al mismo tiempo que mi padre» o «establecer un horario entre mi hermano y yo».

<sup>10</sup> En este subapartado se incluyen comentarios como «a las once se apaga el ordenador», «máximo a las 21:30h», «a partir de las 10 no puedo conectarme» o «sólo me puedo conectar de 16 a 18 horas».

<sup>11</sup> Aquí se han incluido respuestas del tipo «hasta que no arreglo mi habitación» o «ayudar a mi madre».

<sup>12</sup> Se han clasificado en este subapartado respuestas del tipo «antes tengo que hacer los deberes» o «me puedo conectar un ratito si antes he acabado los deberes».

<sup>13</sup> Este subapartado engloba comentarios del tipo «descansar antes de conectarme», «comérmelo todo» o «sí me porto bien».

<sup>14</sup> Se incluyen en esta categoría respuestas como «no visitar páginas de mayores», «no entrar en páginas porno» o «no entrar en páginas de sexo ni palabrotas».

<sup>15</sup> Se han clasificado bajo esta denominación comentarios del tipo «no comprar cosas», o «no hacer compras por Internet ni entrar en sitios que cueste dinero».

<sup>16</sup> En esta categoría se incluyen comentarios del tipo «conocer con quién hablo», «no chatear con personas desconocidas» o «no poner la webcam a gente desconocida».

<sup>17</sup> Aquí se incluyen respuestas como «mi padre me pone el msn», «sólo me puedo conectar cuando mis padres están en casa» o «sólo cuando está mi padre».

<sup>18</sup> Esta subcategoría engloba comentarios como «no descargar cosas» o «no bajar cosas de Internet».

<sup>19</sup> Se han incluido comentarios, en este subapartado, como: «mi padre tiene una contraseña», «tenemos el programa canguro net» o «han bloqueado algunas páginas».

<sup>20</sup> En este subapartado se han englobado frases como «pedir para conectarme antes de hacerlo» o «no entrar en Internet sin permiso».

<sup>21</sup> Se incluyen aquí comentarios como «sólo conectarme para cosas importantes», «no puedo emplear el MSN por aburrimiento, sólo para enviar mensajes concretos» o «sólo usar Internet para enviar e-mails y hacer trabajos».

<sup>22</sup> En esta categoría se incluyen comentarios como «no comer cerca del ordenador», «no romperlo» o «no apretar según qué botones». Dichos comentarios, pese a que los menores los han incluido como normas impuestas en sus hogares a la hora de utilizar el ordenador, serían susceptibles de englobarse dentro de «instrucciones de uso del ordenador».

Se ha incluido en este subapartado el comentario «no estar muy cerca del ordenador».

<sup>24</sup> Bajo esta categoría se han incluido comentarios como «no entrar en páginas de virus», «cerrar la página web si avisa de virus» o «no descargar virus».

<sup>25</sup> Téngase en cuenta que este porcentaje se refiere a «jóvenes españoles que usan Internet más de dos horas diarias en un espacio privado».

<sup>26</sup> Sobre la diferente perspectiva entre padres e hijos véase Livingston & Bober (2006).

<sup>27</sup> Los datos corresponden al conjunto de países de la Unión Europea.

<sup>28</sup> Cabe remarcar que los ámbitos en los que un mayor porcentaje de padres y madres afirman controlar a sus hijos e hijas es el de su intimidad y el económico: el 92% afirma prohibir a sus hijos el proporcionar datos personales; el 84% manifiesta imponer restricciones a las compras online y el 83% tiene prohibido contactar con desconocidos.

<sup>29</sup> En un anterior Eurobarómetro realizado en el año 2006 (European Commission, 2006) el porcentaje de padres que afirmaban controlar el tiempo de acceso de sus hijos a Internet era prácticamente el mismo que el de los que decían controlar los contenidos (55% frente al 53%).

<sup>30</sup> Los menores de Islandia no siguieron esta misma tónica: el 28% afirmaron que tenían normas referidas al tiempo de acceso a Internet y el 22% que tenían prohibido entrar en determinadas páginas.

<sup>31</sup> Cabe apuntar la conveniencia de estudiar, profundizar y debatir sobre el control de los contenidos de Internet, tal y como se ha hecho para el campo televisivo (Ruiz & Salguero, 2008; Sopena, 2008).

## Referencias

AIMC (2008). *Audiencia de Internet (Abril-mayo 2008)*. Madrid: Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación

(AIMC) ([www.aimc.es/aimc.php?izq=audiencia.wf&op=dos&pag\\_html=si&dch=03internet/32.html](http://www.aimc.es/aimc.php?izq=audiencia.wf&op=dos&pag_html=si&dch=03internet/32.html)) (25-02-09).

CAMPS, V. (2009). La educación en medios, más allá de la escuela. *Comunicar*, XVI (32); 139-145.

EUROPEAN COMMISSION (2006). *Eurobarometer Survey on Safer Internet. Special Eurobarometer 250*. Bruselas: European Commission ([http://ec.europa.eu/information\\_society/activities/sip/docs/eurobarometer/eurobarometer\\_2005\\_25\\_ms.pdf](http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/docs/eurobarometer/eurobarometer_2005_25_ms.pdf)) (20-02-09).

EUROPEAN COMMISSION (2007). *Safer Internet for Children. Qualitative Study in 29 European Countries. National Analysis: Spain*. Bruselas: European Commission ([http://ec.europa.eu/information\\_society/activities/sip/docs/eurobarometer/qualitative\\_study\\_2007/spain.pdf](http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/docs/eurobarometer/qualitative_study_2007/spain.pdf)) (12-02-09).

EUROPEAN COMMISSION (2008). *Towards a Safer Use of the Internet for Children in the EU - a Parents' Perspective (flash eurobarometer 248)*. Bruselas: European Commission ([http://ec.europa.eu/public\\_opinion/flash/fl\\_248\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_248_en.pdf)) (13-02-09).

FUENZALIDA, V. (2008). Cambios en la relación de los niños con la televisión. *Comunicar*, XV (30); 49-54.

GARITAONANDIA, C. & GARMENDIA, M. (2007). *Cómo usan Internet los jóvenes: Hábitos, riesgos y control parental* ([www.ehu.es/eukidsonline/INFORME%20FINAL-INTERNET.pdf](http://www.ehu.es/eukidsonline/INFORME%20FINAL-INTERNET.pdf)) (05-02-09).

HASEBRINK, U.; LIVINGSTONE, S. & HADDON, L. (2008). *Comparing Children's On-line Opportunities and Risks across Europe: Cross-national Comparisons for EU Kids On-line*. Londres: EU Kids Online ([www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline/Reports/ReportD3-2CrossnationalComparisonFINAL4.pdf](http://www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline/Reports/ReportD3-2CrossnationalComparisonFINAL4.pdf)) (06-02-09).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2007). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares* ([www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2F25%2Fp450%2Fa2007%2F&file=pcaxis&L=0&divi=&his=](http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2F25%2Fp450%2Fa2007%2F&file=pcaxis&L=0&divi=&his=)) (12-03-09).

INTECO (2009). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación ([www.inteco.es/Seguridad/Observatorio/Estudios\\_e\\_Informes/Estudios\\_e\\_Informes\\_1/Estudio\\_ninos](http://www.inteco.es/Seguridad/Observatorio/Estudios_e_Informes/Estudios_e_Informes_1/Estudio_ninos)) (15-03-09).

LIVINGSTONE, S. (2007). Los niños en Europa. Evaluación de los riesgos de Internet. *Telos*, 73 ([www.campusred.net/TELOS/articulo-locuaderno.asp?idarticulo=2&rev=73](http://www.campusred.net/TELOS/articulo-locuaderno.asp?idarticulo=2&rev=73)) (-02-09).

LIVINGSTONE, S. & BOBER, M. (2006). Regulating the internet at home: Contrasting the perspectives of children and parents, en BUCKINGHAM, D. & WILLET, R. (Eds.). *Digital Generations. Children, Young People, and New Media*. Londres: Routledge; 93-114.

LIVINGSTONE, S. & HADDON, L. (2008). Risky Experiences for Children On-line: Charting European Research on Children and the Internet. *Children & Society*, 22(4); 314-3.

LIVINGSTONE, S. & HELSPER, E. (2008). Parental Mediation of Children's Internet Use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4); 581-599 ([www.accessmylibrary.com/coms2/summary\\_0286-36506676\\_ITM](http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-36506676_ITM)) (12-03-09).

LOBE, B.; LIVINGSTONE, S. & HADDON, L. (2007). *Researching Children's Experiences On-line across Countries: Issues and Problems in Methodology*. Londres: EU Kids Online Network ([www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline/Reports/ReportD4.1MethodologicalIssuesCover.pdf](http://www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline/Reports/ReportD4.1MethodologicalIssuesCover.pdf)) (12-02-09).

MIRANDA DE LARRA, R. (2005). *Los menores en la red: Comportamiento y navegación segura*. Madrid: Fundación AUNA ([www.fundacionorange.es/documentos/analisis/cuadernos/los\\_menores\\_red.pdf](http://www.fundacionorange.es/documentos/analisis/cuadernos/los_menores_red.pdf)) (01-02-09).

NATIONAL CENTRE FOR TECHNOLOGY IN EDUCATION (2003). *Safety Awareness Fact and Tools. Children's Study Investigating On-*

- line Behaviour. National Centre for Technology in Education ([www.ncte.ie/documents/SAFTexecsummaryMay26.pdf](http://www.ncte.ie/documents/SAFTexecsummaryMay26.pdf)) (-02-09).
- NATIONAL CENTRE FOR TECHNOLOGY IN EDUCATION (2006). *Webwise 2006. Survey of Children's Use of the Internet. Investigating On-line Risk Behaviour*. National Centre for Technology in Education ([www.webwise.ie/article.aspx?id=4526](http://www.webwise.ie/article.aspx?id=4526)) (-02-09).
- OFCOM (2006). *Media Literacy Audit. Report on Media Literacy Amongst Children*. Londres: OFCOM ([www.ofcom.org.uk/advice/media\\_literacy/medlitpub/medlitpubrss/children/children.pdf](http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/children/children.pdf)) (12-03-09).
- RANKIN, A. (2007). *Parents and Teen Internet Use*. Washington: Pew Internet & American Life Project ([www.pewinternet.org/pdfs/PIP\\_Teen\\_Parents\\_data\\_memo\\_Oct2007.pdf](http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_Teen_Parents_data_memo_Oct2007.pdf)) (12-03-09).
- RUIZ, J.A. & SALGUERO, M. (2008). Responsabilidad social y autorregulación de las cadenas televisivas sobre la infancia. *Comunicar*, XV (30); 113-117.
- SOPENA, J. (2008). La regulación audiovisual: argumentos a favor y en contra. *Comunicar*, XV (30); 119-124.
- SOTOMAYOR, E. (2008). Normas y pautas de uso de internet de los adolescentes y jóvenes españoles. En TEZANOS, J.F. (Ed.). *Internet y las familias*. Madrid: Sistema; 107-142.
- SUREDA, J. & COMAS, R. (2004). The Use of New Technologies Amongst Minors in the Balearic Islands, en *AARE-Australian Association for Research in Education. Conference Papers*. Melbourne: AARE ([www.aare.edu.au/04pap/for04246.pdf](http://www.aare.edu.au/04pap/for04246.pdf)) (25-02-09).
- SUREDA, J. & OTROS (2008). *Les TIC i els menors a les Illes Balears*. Palma: Ibit.
- SUREDA, J. & OTROS (2009). *Les TIC i els joves a les Illes Balears*. Palma: Ibit.
- WILLIAMS, N. (2001). *Are We Failing our Children? An Assessment of Internet Safety*. Londres: Childnet International ([www.childnet-int.org/downloads/childnet-safety-initiatives.pdf](http://www.childnet-int.org/downloads/childnet-safety-initiatives.pdf)) (12-03-08).
- VARIOS (2006). *Internet y Familia. Estudio sobre seguridad en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación entre los menores*. Oviedo: Gobierno del Principado de Asturias ([www.internetyfamilia.com/superportal/export/sites/default/bibliotecaVirtual/enlaces\\_internos/Estudio\\_Internet\\_Seguro\\_Asturias.pdf](http://www.internetyfamilia.com/superportal/export/sites/default/bibliotecaVirtual/enlaces_internos/Estudio_Internet_Seguro_Asturias.pdf)) (13-02-09).



Enrique Martínez-Salanova '2010 para Comunicar

● Carmen Fonseca y Lorena García  
Huelva (España)

Recibido: 23-06-09 / Revisado: 07-09-09  
Aceptado: 17-10-09 / Publicado: 01-03-10

DOI:10.3916/C34-2010-03-14

# Aprender español en USA: los medios de comunicación como motivación social

Studying Spanish in the USA: Mass Media as Social Motivation

## RESUMEN

Los medios de comunicación desempeñan un papel fundamental como vehículos transmisores de la cultura; de hecho, se han convertido en herramientas de fácil acceso para el aprendizaje de una lengua extranjera, no sólo por la transmisión de una información directa sino también indirecta. Los medios de comunicación que emiten o se publican en español han unificado la lengua en un español básico neutro, favoreciendo mejores competencias lecto-escritoras y un aumento de la autoestima de la población hispana, a la vez que la han visibilizado. El objeto fundamental de esta investigación es analizar lo que ha motivado a estudiantes estadounidenses hacia el estudio del español como segunda lengua. Para ello se ha indagado el número y los tipos de medios de comunicación de habla hispana que existen en los estados de los que procede la población encuestada, así como el uso que hacen de ellos los estudiantes participantes en este estudio. La adaptación del cuestionario de Ramírez (1992) ha permitido establecer la competencia sociocultural del alumnado estadounidense visitante. El análisis de las encuestas realizadas a estudiantes estadounidenses con estancias en dos universidades españolas revela, además, que sienten una alta motivación social, es decir, creen que el poder trabajar y asistir a la población hispana les va a permitir una posible salida profesional. Los mass-media de habla hispana muestran la importancia que está adquiriendo el español en contextos más formales de la vida americana y hacen de nexo entre culturas. Han conquistado también como audiencia a estudiantes de español como lengua extranjera que los consideran fuente de riqueza lingüística y cultural.

## ABSTRACT

Mass media have a central role in transmitting culture. In fact, they have become handy relevant tools for learning a foreign language due to their ability to transmit both direct and indirect information. Mass media that broadcast or publish in Spanish have helped to unify the language in a basic neutral Spanish, fostering better reading and writing competences and self-esteem increase among the Hispanic population, at the same time making this population more visible. The main aim of this study is to analyze what motivates North American students to select Spanish as a foreign language. For this purpose, the number and types of mass media published in Spanish in the geographic context of the survey informants have been studied, as well as the use the students make of media. Furthermore, an adaptation of the questionnaire by Ramírez (1992) has been employed to establish the socio-cultural competence of North American students studying at two Spanish universities. The analysis of the survey results reveals that mass media have a high impact on the social motivation to learn Spanish as a foreign language of these students, that is to say, the possibility of working with and assisting the Hispanic population is rated as a main career opportunity. Mass media show the importance that Spanish is acquiring in other formal contexts of American life and constitute a nexus between cultures. They have also conquered students of Spanish as a foreign language as an audience, as they consider media an important source of linguistic and cultural input.

## PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Aprendizaje del español, medios de comunicación, motivación social, competencia socio-cultural.  
Spanish language learning, mass media, social motivation, socio-cultural competence.

◆ Dra. Carmen Fonseca-Mora es profesora del Departamento de Filología Inglesa de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Huelva (fonseca@uhu.es).

◆ Lorena García-Barroso es periodista y profesora de español como lengua extranjera (logabar@hotmail.com).

### 1. La dimensión social del español: motivaciones para el estudio de una lengua extranjera

Desde comienzos del siglo pasado, el español ha atraído la atención de un gran número de investigadores preocupados por asuntos que se encuadran dentro del área social del lenguaje (Ammon, Dittmar & Mattheier, 2006). Tanto es así que, actualmente muchos lingüistas, antropólogos y sociólogos centran su interés sobre el español como un sistema lingüístico que existe en un marco social y que es empleado por los hablantes a distintos niveles según la intención comunicativa, la zona geográfica y el contexto social en el que se encuentren (Almeida, 2003).

El español se ha convertido en uno de los idiomas que más terreno ha ganado a nivel mundial durante los últimos años. Es una de las lenguas con mayor número de hablantes (la tercera en el mundo, tras el chino mandarín, en primer lugar, y el inglés en segunda posición) y con mayor difusión geográfica. Las posibles causas de este fenómeno son numerosas y tienen que ver con factores históricos, con los cambios recientes ocurridos en el periodo de la Modernidad, con los avances científicos y tecnológicos afianzados en la incipiente era de la digitalización, con el ritmo vertiginoso en que se realizan intercambios de mercancías e información y, por último, con los procesos de globalización y «glocalización» (movimiento de protesta contra lo global para reafirmar lo local). Como resultado, los movimientos migratorios incrementan y el flujo de personas que se trasladan de un lugar a otro es constante y dinámico (López Morales, 2006). Durante este proceso resulta evidente que se produzcan pérdidas y reafirmaciones de identidad frente a la comunidad lingüística dominante al observar cómo los grupos étnicos carecen de la centralidad de poder y ven amenazadas sus costumbres y tradiciones culturales. En este sentido, la lengua actúa como una seña de identidad que en contextos multiculturales: facilita la inserción de un miembro a la comunidad hegemónica, permitiendo la cohesión grupal; define la «otredad», convirtiéndose en un factor de posicionamiento con respecto a los otros; y transmite la cultura oral y escrita de un colectivo, de forma que se perpetúe su legado cultural para las futuras generaciones.

Los medios de comunicación desempeñan una función primordial en este fenómeno aculturación de sus audiencias. Bravo (2008: 64-65) afirma al respecto que «lo importante de los medios de comunicación hoy no es su número, sino la pluralidad y sobre todo el grado de penetración en nuestra vida cotidiana y la familia, contribuyen a desdibujar la estratificación social, acogen una cierta diversidad cultural, asumen el im-

pacto de la inmigración y producen una cierta renovación en el hablante, contribuyen a anular la estratificación por sexo y pueden ser un instrumento en la educación».

Una vez señalado esto, este estudio se plantea como una reflexión sobre lo que ha motivado a estudiantes estadounidenses hacia el estudio del español como segunda lengua. Se analiza el grado de integración y de competencia cultural y comunicativa que ha desarrollado un grupo de alumnos norteamericanos que estudian español como lengua extranjera en dos universidades andaluzas. En definitiva, se trata de observar el posible efecto de los medios de comunicación en la elección de estudiantes estadounidenses para el aprendizaje del español, haciendo hincapié en la importancia y repercusión que esta lengua comporta en este país por el predominio progresivo y la rápida expansión de comunidades hispanas que han propiciado el inminente auge del español, no sólo en la vida familiar, sino también en los discursos políticos, en los negocios, en el sistema educativo, en los medios de comunicación y en la publicidad (Bravo, 2008). Es por esta razón por la que se ha incluido un conjunto de ítems que preguntan sobre lo que hacen los estudiantes para mejorar su español y se les pide que valoren sus capacidades para ver un programa de televisión en español o leer un artículo de prensa en español, así como la frecuencia con la que lo hacen en su lengua materna o en la extranjera. Es decir, si utilizan medios de comunicación de habla española con la finalidad de mejorar tanto sus competencias lecto-escritoras como socioculturales.

Al referirnos a la motivación que tienen, también queremos destacar que el aprendizaje con éxito de una lengua extranjera es algo que depende más de lo que estimula al alumnado que del número de años de estudio de la lengua extranjera en sí (Fonseca-Mora, 2005). De modo, que como citamos más adelante, no tiene el mismo valor aprender español para una persona que considera que eso constituye una posible salida profesional ya que va a trabajar con latinos inmigrantes, que aprender español para ir de viaje en alguna ocasión a un país de habla hispana. El estudio de la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera concreta es una temática compleja y controvertida (Noel, 2001). El debate se centra entre aquellos que defienden una orientación intrínseca y aquellos que abogan por una instrumental para lograr una mejora social. Así, Csizér y Dörnyei (2005), por citar algunos de los autores más relevantes en este tipo de estudios, analizan la estructura interna de este constructo a partir de un estudio con 8.593 adolescentes húngaros y

concluyen que uno de los factores determinantes para la elección de una lengua extranjera es la necesidad de integración en una comunidad de hablantes. Segalowitz y Freed (2004) revisan la motivación desde la influencia del contexto social y situacional en la mejora de la fluidez oral de la adquisición del español de alumnado estadounidense. Entre sus resultados destacan las estancias en países de la lengua extranjera que se estudia. Una relevante corriente de investigadores (Grolnick, Deci & Ryan, 1997) defiende que la motivación extrínseca se debe a las contingencias del entorno, es decir, a las posibilidades de conseguir un trabajo u otro tipo de recompensa externa. Ninguno de estas investigaciones lo relacionan específicamente con los medios de comunicación, que sin embargo, en el caso del español en Estados Unidos, poseen una fuerte influencia social y cultural como indican los estudios de medios de comunicación hispánicos mencionados con anterioridad. La relación que existe entre las preferencias y capacidades de desarrollar hábitos o costumbres diarias, como pueden ser leer la prensa o escuchar la radio en español, está conectada con el grado de motivación social que tenga cada individuo y que en definitiva es lo que le impulsa a realizar este tipo de tareas cotidianas en otro idioma.

## 2. El papel de los medios de comunicación de habla hispana en Estados Unidos

Los medios de comunicación de habla hispana ejercen una gran influencia en la unificación del español, en sus costumbres, sus valores culturales y su unidad lingüística. Barnach (1980: 80-81) señala que ya en la década de los ochenta, el número de medios de comunicación social, sobre todo prensa y televisión, era relativamente importante, teniendo en cuenta que su crecimiento desbancó de la primera posición a los medios de comunicación alemanes, más modernos y poderosos. En cuanto a sus características, la escasa calidad de los mass media hispánicos tuvo que ver con la preferencia de los hispanohablantes por los medios de habla inglesa, en los que encontraban una posibilidad de aprender inglés e integrarse en la sociedad norteamericana. Esta peculiaridad reflejaba que la funcionalidad de los medios de comunicación en principio no residía en su concepción como vehículos transmi-

sores de la identidad cultural, sino que sólo eran una prueba más del poder del español como lengua de comunicación entre la población hispana en numerosas ciudades estadounidenses. A pesar de esta realidad, como apunta Santamaría (1987: 157-161), ya entre los años ochenta y noventa el influjo de la televisión hispana en Estados Unidos se dejó notar entre los hispanohablantes y anglohablantes. De hecho, existían varias cadenas de televisión hispana, donde buena parte de la programación procedía de compañías iberoamericanas, y las grandes cadenas estadounidenses como la ABC, CBS o la NBC emitían durante una determinada franja horaria programas de servicio público en español.

**Se trata de observar el posible efecto de los medios de comunicación en la elección de estudiantes estadounidenses para el aprendizaje del español, haciendo hincapié en la importancia y repercusión que esta lengua comporta en este país por el predominio progresivo y la rápida expansión de comunidades hispanas que han propiciado el inminente auge del español, no sólo en la vida familiar, sino también en los discursos políticos, en los negocios, en el sistema educativo, en los medios de comunicación y en la publicidad.**

Los medios de comunicación ponían en marcha procesos lingüísticos que emitían no sólo el lenguaje de un determinado sector de la población estadounidense (la hispana), sino patrones culturales, formas de vida e ideologías de poder. Los medios condicionaban la variación de la lengua. El fuerte prestigio sociolingüístico de los mismos servía para expandir tendencias actuales de notable repercusión sobre las actuaciones lingüísticas de los hablantes. Bajo este panorama social, empezaron a aparecer multitud de periódicos y emisoras de radio de habla hispana, mientras las cadenas de televisión, que ya existían, se preparaban para enfrentarse a sus rivales (García Marcos, 1999: 204).

Una de las características más notable, que afecta a todos los medios ya sean prensa, radio o televisión, es el uso del «español neutro». La finalidad es conseguir un español homogéneo y su unificación a nivel mundial. Este tipo de lenguaje intenta utilizar una lengua común a todos los hispanohablantes independientemente de la procedencia y del origen. El objetivo es conseguir que ningún espectador o lector sea capaz de



detectar la variedad de lengua que está escuchando o leyendo. Para poder realizar esta hazaña con éxito, es importante controlar la entonación, las reglas gramaticales y la competencia léxica de los periodistas. Si efectivamente se quiere transmitir un mensaje neutro, hay que saber seleccionar bien los términos comunes a la lengua. El «español neutro» de los medios de comunicación también se conoce con el nombre de «español internacional» o «español estándar» (Gómez, 2003: 5; Bravo, 2008).

Pero hay que tener en cuenta que este proceso de pretender usar una modalidad única de español sólo es viable en los medios nacionales. La contrapartida a esta idea se sitúa en los medios locales. El afán de supervivencia de estos últimos ha condicionado el uso del español, quedando reducido a las diversas variedades. Factores como la composición de la comunidad lingüística y étnica o el nivel de competencia sociocultural limitan la capacidad y el poder de los medios que no cuentan con demasiados recursos (Crommett, 2003: 3).

Los medios de comunicación han conseguido logros lingüísticos muy importantes para la comunidad hispanohablante. Por un lado, han unificado la lengua de forma general en un español básico, que ha servido a la población hispana para adquirir unas mejores competencias en cuanto al habla y a la escritura en español (Gimeno & Gimeno, 2003). Por otro, la aparición continua de medios de comunicación cuya lengua es el español ha provocado un aumento de la autoestima y un fuerte deseo por parte de los hablantes de conocer mejor su lengua (Vilar 1996: 16), pero, sobre todo, una visibilización de esta población. Existen numerosos periódicos, emisoras de radio y televisiones, que se producen y gestionan exclusivamente en Estados Unidos y están pensados fundamentalmente para la población de habla española. El surgimiento de estos medios actúa como nexo de enlace con las diferentes culturas del mundo hispánico que existen en el país. En realidad, su aparición tiene que ver con el sentimiento de pertenencia a una etnia determinada. Por este motivo, la lengua principal de difusión es el español; sin embargo, paulatinamente han ido conquistando también como audiencia a los estudiantes de español como lengua extranjera, ya que ven en ellos una fuente de «input» tanto lingüístico como cultural.

Sin duda alguna, el espacio que han ganado los medios de comunicación es muy importante. Prueba de ello, es la creación de la National Association of Hispanic Journalists (NAHJ), en la que se agrupan los principales diarios, radios y televisiones en español

de este país (Gómez, 2003). Los mass media generan una fuerte motivación, un sentimiento de orgullo de la cultura y de los orígenes de la población hispana. Además, ofrecen más oportunidades para conseguir trabajo. En la actualidad, la difusión del español a través de los medios ha llevado a los grandes grupos de comunicación a crear portales de noticias y entretenimiento en Internet.

Por último, la difusión de programación en español ha supuesto el aumento de la preferencia en el sistema educativo por la enseñanza del castellano en vez de otras lenguas minoritarias, acarreado como consecuencia una mayor admiración y un mayor respeto por parte de los anglohablantes (Vilar 2008). Distintos estudios muestran también que el uso de estos medios en el aula puede fomentar múltiples competencias (Luna, 2008) que se correlacionan con factores socioculturales (Marcellán & Agirre, 2008).

La rápida expansión del mundo hispánico en la que los medios de comunicación desempeñan un papel preponderante ha invadido la lengua, el pensamiento, las costumbres y tradiciones locales de una cultura hegemónica como la estadounidense. La tendencia actual hacia lo español se ha manifestado en diferentes facetas de la vida social de los estadounidenses. El español como lengua co-oficial ha adquirido un estatus de notoriedad, que se refleja en su inclusión como materia obligatoria dentro de los planes de estudio de las carreras universitarias y los ciclos de formación de grado medio y superior.

### 3. Estudio sociocultural de estudiantes estadounidenses en universidades españolas

#### 3.1. Población del estudio

Los convenios de colaboración entre universidades españolas y norteamericanas aumentan cada vez más. Esto se debe en gran parte a la demanda de estudiantes estadounidenses que quieren venir a España para mejorar su nivel de español. En este estudio fueron encuestados sesenta estudiantes norteamericanos que asistían a las clases de literatura española o hispanoamericana durante el curso 2007/08 en las Universidades de Huelva y Sevilla.

El objeto fundamental de esta investigación es el de poder analizar lo que les ha motivado hacia el estudio del español como segunda lengua. Para ello se ha revisado la literatura, se ha confeccionado un cuestionario sociolingüístico y cultural que permita conocer la importancia de los aspectos culturales en la adquisición del español y la influencia del contexto en el que viven como una razón más para estudiar español. Este instrumento sociolingüístico es un cuestionario valida-

do, adaptado del que ya utilizó Ramírez (1992) en una investigación que realizó sobre el español de Estados Unidos para medir la competencia sociolingüística de diversas comunidades de habla hispana de la ciudad de Nueva York. La estructura del cuestionario se organiza en torno a cuatro grandes apartados: datos personales, competencia sociocultural, preferencias idiomáticas y motivación social. A excepción del primer bloque (datos personales), el resto está formado por preguntas cerradas con respuestas de elección múltiple

El análisis de una serie de variables sociales consideradas como rasgos definitorios de este grupo social tiene implicaciones para esta investigación. En primer lugar porque este colectivo de estudiantes utiliza unos rasgos lingüísticos que los diferencia del resto de su comunidad de habla (ya que la mayoría de ellos ha estudiado español durante varios años frente a millones de estadounidenses que lo desconocen por completo); y en segundo lugar, porque a pesar de que dentro de este grupo social sus miembros utilizan el mismo sistema lingüístico, no lo hacen con las mismas normas de uso (Almeida 2003: 110).

En este sentido, Gumperz (1974: 203-224) e Hymes (1974: 269-293) añaden que la producción, la organización y la interpretación de los mensajes se ven afectados por el conocimiento cultural y pragmático de una lengua.

Por estos motivos, antes de analizar los datos obtenidos a partir del cuestionario sociolingüístico y cultural, obtendremos un perfil que estará determinado por las variables sociales de la edad, la clase social, el sexo y la procedencia geográfica.

### 3.2. Clase social, edad y sexo

En cierta manera, la clase social influye a la hora de adquirir una segunda lengua al existir un paralelismo entre la posición que ocupa un individuo en la jerarquía social y el uso y la accesibilidad de las formas lingüísticas. Es decir, las diferencias

entre los grupos sociales se hacen más notables según el tipo de estratificación que exista en la comunidad de habla. Atendiendo a estas afirmaciones, Norwich<sup>1</sup> (Chambers & Trudgill 1980: 68) diferencia cinco grandes grupos sociales que oscilan entre clase trabajadora baja y clase trabajadora alta. En nuestro caso, la clase o red social que predomina según esta taxonomía es la clase media media (85%) y la clase media baja (15%). El criterio que hemos aplicado para determinarla es la situación socio-profesional de los padres de los alumnos encuestados. Según los datos extraídos de la primera parte del cuestionario sociolingüístico, el 85% de los alumnos (clase media media) respondieron a la pregunta «profesión de tu padre y tu madre» con carreras y títulos universitarios para los dos sexos (maestros, profesores, arquitectos, abogados, médicos, enfermeros, economistas, ingenieros, etc), mientras que el 15% (clase media baja) restante contestó que sólo uno de los dos cónyuges poseía un título universitario y que el otro no trabajaba. La edad de los alumnos participantes en nuestro estudio oscila desde los

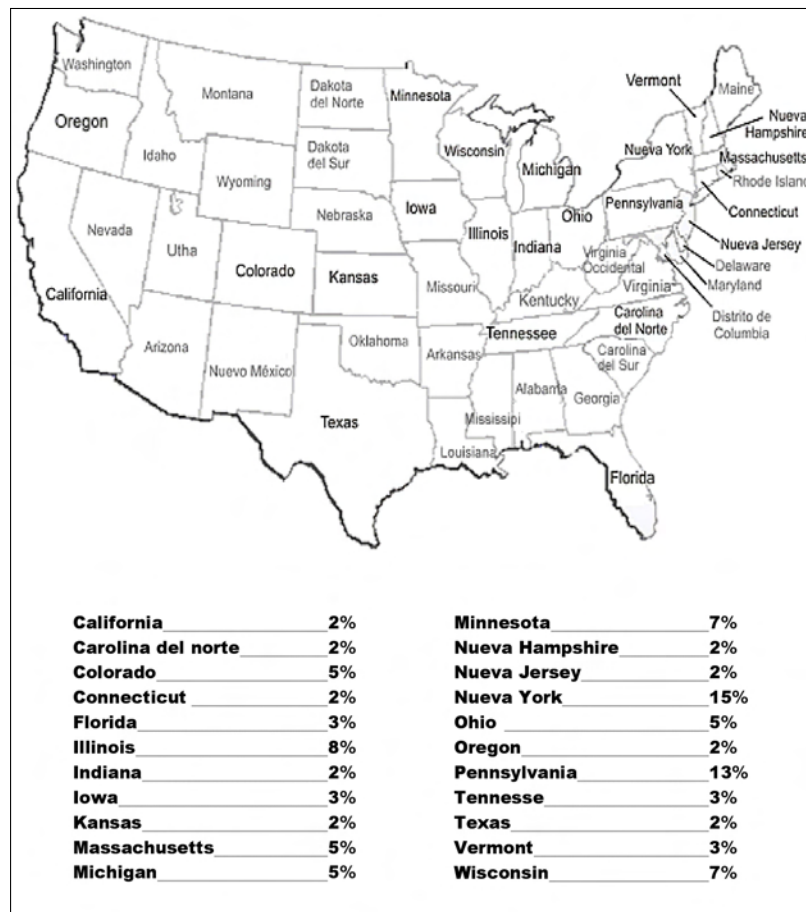


Tabla 1. Porcentajes de alumnos por Estado.

18 años y los 24. La mayoría son mujeres (un 67%) frente a la menor colaboración de los hombres (un 33%). En situaciones de aculturación lingüística (como sucede en nuestro caso), las mujeres tienen la tendencia a desarrollar determinadas estrategias que favorecen el proceso de aculturación lingüística de forma más rápida y eficaz que el de los hombres.

### 3.3. Procedencia geográfica

La última de las variables sociales que nos queda por analizar es la procedencia geográfica, que a menudo aparece confundida con la variable social de la etnia<sup>2</sup>. Algunos autores la consideran de menor importancia para los estudios monolingües, porque no hay variabilidad en la lengua. Lo cierto es que los individuos que emigran de un lugar a otro llevan consigo determinados rasgos lingüísticos que han adquirido en su comunidad de habla de origen. La durabilidad y la permanencia de estos rasgos dependen de factores muy diversos como son la edad, la actitud lingüística, la clase social e, incluso, la motivación, entre otros. A pesar de que todos los alumnos, que han respondido el cuestionario sociolingüístico, son de Estados Unidos, hay que tener en cuenta que la superficie geográfica de este vasto país es aproximadamente de más de nueve millones y medio de kilómetros cuadrados. Esta mega-extensión significa que no es lo mismo vivir en la costa este que en la oeste ni en el norte o en el sur. La distancia geográfica implica diferentes concepciones de la vida y, por tanto, diferentes actitudes hacia la adquisición del español como lengua extranjera. El mapa –de la página anterior– está diseñado con la finalidad de mostrar los porcentajes de alumnos de cada estado del que proceden.

La procedencia geográfica de una comunidad de habla influye a la hora de definir y analizar cómo ha sido el proceso de adquisición de español de estos estudiantes. Como señalábamos anteriormente, las circunstancias socio-culturales de cada estado han actuado a favor o en contra de un proceso de enseñanza de la segunda lengua (la española) de forma más rápida y eficaz. Del mismo modo, que la edad, la clase social y el sexo/género influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español, la procedencia geográfica adquiere un valor muy importante a la hora de interpretar los datos.

Según el mapa de la página anterior, los estados que cuentan con mayor representación de estadounidenses, que cursan sus estudios en las universidades de Huelva y Sevilla durante este año académico, son Nueva York (con un 15%), Pennsylvania (13%), Illinois (con un 8%), Wisconsin (7%) y Minnesota (7%). A

pesar de que Nueva York<sup>3</sup> sea uno de los estados con más alto índice de población hispana en el país, el resto de estados, que han salido con mayor participación en nuestro cuestionario, no cuenta con demasiados hispanohablantes. Existen otras regiones como California, Florida y Texas (que en nuestro cuestionario tienen escasa representación) que son más propensas a la concentración de grandes núcleos urbanos en los que la mayor parte de la población residente es hispana. Esta consideración debemos tenerla en cuenta a la hora de interpretar las respuestas de los alumnos. No tiene el mismo sentido y significado aprender español como segunda lengua en una zona de fuerte afluencia hispana que en otra que no lo es. La mayor parte de estos estados se sitúa al noreste del país. Por un lado, observamos que estas zonas no son limítrofes con un país de habla hispana; por otro, este relativo aislamiento de los países hispanos incide directamente en la concepción, que tienen sus habitantes, sobre el español.

La procedencia de los padres es otro factor de interés. El 83% de los padres son de USA, mientras que tres son matrimonios procedentes de Japón, Irán y Letonia; un 5% son parejas mixtas formadas por americanos y latinoamericanos y también sólo un 5% de los progenitores son ambos hispanos.

### 3.5. Medios de comunicación de habla hispana de los Estados de los que procede el alumnado

La revisión de los medios de comunicación de habla hispana existentes en el entorno de los lugares de procedencia del alumnado encuestado revela una gran diversidad y pluralidad lingüística y cultural de los mismos. Sólo en California se publican más de 40 periódicos, y se gestionan cuatro emisoras de radio y diez cadenas de televisión, seguidas en algo menos de cantidades de medios en los estados de Florida, Texas y Nueva York. Mientras que en todos los demás estados existen algunos periódicos y pocas radios o televisiones, en Iowa, Nueva Hampshire y Vermont no hay medios de comunicación que emiten en español, si bien son localizables muchas otras cadenas y medios de comunicación escritos en la web.

### 4. Competencia sociocultural y aspectos sociales en la adquisición del español como segunda lengua

El proceso de enseñanza-aprendizaje del español difiere de unas culturas a otras. Resulta evidente que no tiene el mismo significado aprender español en un país mongol, que en un país norteamericano. Del mismo modo, es igual de insignificante saber español en un contexto en el que la lengua española sólo se pue-

de aplicar en determinadas facetas de la vida social, como por ejemplo el trabajo que desempeña un guía turístico de Turquía, que saber español en un contexto en el que diariamente la información que se transmite y los actos de comunicación, que se producen, tienen un sesgo panhispánico, por ejemplo la rutina de la vida social de los estadounidenses.

La adquisición de una segunda lengua es un proceso complejo. Como señala Moreno (2000: 11), hay que tener en cuenta una serie de factores que intervienen. 1º) La «lengua meta» o lengua extranjera a la que se pretende llegar a través del conocimiento de todos sus niveles y que conlleva una cultura específica.

2º) El sujeto del aprendizaje, que es clave en este proceso. De él dependerá que la adquisición de la lengua se realice desde la dimensión cognoscitiva o afectiva y también la configuración de creencias, de identidades y de actitudes lingüísticas. Por ello es necesario indagar también la motivación social de los estudiantes estadounidenses que han venido a las Universidades de Huelva y Sevilla.

3º) Tiene que producirse dentro de un contexto social, en el que el aprendiz establece contacto con los elementos de esa comunidad de forma directa o indirecta y también con los elementos personales y no personales. En este sentido, hay que tener en cuenta las características sociales de los individuos y los rasgos sociales del grupo donde el individuo está adquiriendo la lengua. En nuestra investigación, el contexto social donde los estudiantes norteamericanos están adquiriendo el español se corresponde con las Universidades de Huelva y Sevilla, pero también con el contexto exterior al mundo universitario, es decir, el contexto de la vida cotidiana, que se organiza en torno a las ciudades y a los entornos donde se mueven.

Otro elemento relevante es el señalar que un 56% de este alumnado no ha cursado ningún año de aprendizaje bilingüe, inglés y español, en la escuela americana, si bien todos han recibido formación en español como lengua extranjera.

Muchos autores consideran que la competencia sociocultural de un individuo forma parte de su competencia comunicativa. La competencia sociocultural se define como la capacidad de un hablante para poder comunicarse a través de una segunda lengua, teniendo en cuenta que existen unos marcos de referencia cultural propios de esa comunidad de habla y distintos a otras culturas. La competencia sociocultural actúa en tres ámbitos definidos: el de los referentes culturales,

el de las convenciones sociales de una lengua y el de los comportamientos no verbales (Llobera, 1995: 45). El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) la establece como conocimiento sociocultural, que los alumnos deben aprender porque va más allá de los estereotipos culturales previamente fijados.

En nuestro cuestionario sociolingüístico, la competencia sociocultural se mide a través de dos módulos de preguntas, que remiten al primer y segundo campo de actuación: el de los referentes culturales de la lengua, es decir, los medios de comunicación, y el de las convenciones sociales de la misma.

Con respecto a su interacción con los medios, la tabla 2 aporta los datos extraídos del conjunto de ítems que preguntan sobre lo que hacen los estudiantes para mejorar su español.

| N=60                                                                            | Muy bien | Bien | Regular | Nada |
|---------------------------------------------------------------------------------|----------|------|---------|------|
| Soy capaz de leer un periódico o una revista en español                         | 25%      | 68%  | 7%      | 0%   |
| Soy capaz de escribir e-mails y cartas en español                               | 30%      | 62%  | 8%      | 0%   |
| Soy capaz de comprender las noticias en español cuando escucho la radio hispana | 12%      | 50%  | 12%     | 0%   |
| Soy capaz de comprender las noticias en español cuando veo la TV hispana        | 15%      | 62%  | 23%     | 0%   |

Tabla 2. Competencia sociocultural estudiantes estadounidenses relacionada con los medios de comunicación.

En general, podemos observar que el alumnado se siente bastante capaz de interactuar con los medios. Teniendo en cuenta las características sociales de las que hablábamos anteriormente, estos resultados son significativos a la hora de describir la competencia sociolingüística de este colectivo de estudiantes estadounidenses, la capacidad de comprensión de noticias de periódicos, radio o televisión es elevada llamando también la atención que un 92% valora positivamente su capacidad de interactuar por escrito a través de correos electrónicos o cartas.

El segundo módulo de preguntas busca conocer sus preferencias idiomáticas a la hora de la lectura, la de escuchar música o la de seleccionar cadenas televisivas. El siguiente gráfico muestra los porcentajes obtenidos en esta categoría.

| N=60                     | En español | En español e inglés | En inglés | En otros idiomas |
|--------------------------|------------|---------------------|-----------|------------------|
| Prefiero escuchar música | 3%         | 67%                 | 17%       | 13%              |
| Prefiero ver televisión  | 3%         | 60%                 | 35%       | 2%               |
| Prefiero leer            | 3%         | 55%                 | 40%       | 2%               |

Tabla 3. Preferencia de idiomas de estudiantes estadounidenses relacionada con los medios de comunicación.

Si bien un porcentaje menor prefiere leer, ver la televisión o escuchar música en inglés, la mayoría opta por hacerlo en ambas lenguas beneficiándose así del contexto lingüístico y cultural que les aporta. Del aná-

lisis de los datos, deducimos que la predisposición de este grupo social a adquirir conocimientos sociales y culturales del español como lengua extranjera es bastante positiva. Los resultados de la primera pregunta dejan patente que las capacidades de estos estudiantes son adecuadas como para que se puedan desenvolver en una situación de comunicación intercultural. Las respuestas al segundo módulo de preguntas confirman que sus deseos por adquirir la base cultural del español son importantes pues, como hemos visto antes, a través de los medios de comunicación se proyectan muchos símbolos e ideas culturales de un país. Este último apartado se relaciona con la alta motivación social que tiene el español para ellos.

| N-60                                |     |
|-------------------------------------|-----|
| Motivos familiares                  | 2%  |
| Conocimiento de diferentes culturas | 5%  |
| Razones laborales                   | 32% |
| Adaptación a la población hispana   | 49% |
| Factores afectivos                  | 12% |

Tabla 4. Motivación social para aprender español.

Para comprender íntegramente los datos de esta tabla, hay que saber que:

- Los motivos familiares se refieren a que en la familia del encuestado hay algún miembro que habla español.
- El conocimiento de diferentes culturas significa que los encuestados han respondido que estudian español para hablar más de una lengua y poder viajar por países de habla hispana.
- Las razones laborales aluden a que el encuestado considera importante hablar español en su profesión porque tratará con gente hispana.
- La adaptación a la población hispana hace referencia a que el encuestado ha hecho alusión al gran número de población hispana que habita en Estados Unidos.
- Los factores afectivos indican que el encuestado ha destacado su pasión por la lengua y la cultura hispanas.

Otra parte que contempla el cuestionario sociolingüístico estudia la puesta en práctica de la competencia comunicativa que tienen los alumnos encuestados. La valoración de su propia competencia comunicativa indica que el nivel de competencia comunicativa de estos estadounidenses es alto.

A pesar de que el 40% piensa que su español hablado es fácil, los demás ítems muestran que son capaces de intervenir en un acto de comunicación con sol-

tura, y, por tanto, poseen competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. En este sentido, podemos señalar que el desarrollo de la competencia comunicativa de este grupo social es significativo.

## 5. Conclusiones

La finalidad de este trabajo de investigación no es otra más que la de servir como preámbulo para posteriores estudios, cuyos intereses vayan más allá de la lengua como sistema lingüístico estricto y formal. La conexión entre motivación para el estudio de una determinada lengua extranjera y la pluralidad de los medios de comunicación de habla hispana en Estados Unidos permite observar la influencia del contexto mediático. Influye en el nivel de aculturación lingüística al que han llegado los estudiantes universitarios participantes en este estudio ya que el alcance que el español ha conseguido no sólo se observa en la vida familiar, sino también en la política, en los negocios y en el sistema educativo. En concreto, el 81% de los encuestados cree que el trabajar y asistir a la población hispana les va a permitir una posible salida profesional, ya que los medios han ayudado a visibilizar la importancia del español. Los medios de comunicación generan una fuerte motivación social, ayudan a difundir la cultura y los orígenes de la población hispana. Además, ofrecen más oportunidades para el desempeño de una actividad laboral, sirva como ejemplo la difusión del español a través de los medios en portales de noticias y entretenimiento en Internet. Son también una herramienta de fácil acceso para los estudiantes de español como lengua extranjera, ya que acercan lengua y cultura, dos elementos indisolubles en cualquier lengua.

## Notas

<sup>1</sup> Norwich realizó un estudio sobre las variables sociolingüísticas según la clase social en diferentes comunidades de hispanohablantes. Descubrió que los grupos sociales más altos tenían una pronunciación más estandarizada en detrimento de los grupos de clase baja que tenían una pronunciación más próxima al lenguaje coloquial.

<sup>2</sup> Existe otra variable social que es la etnia. No la hemos descrito en este artículo, porque consideramos que, a pesar de que algunos alumnos encuestados tienen orígenes hispanos, la mayoría de los estudiantes conforma un grupo homogéneo que comparte un nombre común que expresa la identidad grupal y posee un origen histórico propio. A pesar de la importancia del factor étnico en los estudios sociolingüísticos por el valor de la información que suele aportar, nos hemos decantado por la explicación de otras variables sociales, que son más trascendentes para llegar a la hipótesis inicial del planteamiento de este estudio.

<sup>3</sup> En Nueva York existen barrios exclusivos de inmigrantes procedentes de países latinoamericanos en los que únicamente se habla español.

## Referencias

- AMMON, U.; DITTMAR, N. & MATTHEIER, K. (2006). *Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society*. Nueva York: Mouton de Gruyter.
- ALMEIDA, M. (2003). *Sociolingüística*. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- BARNACH, E. (1980). *La lengua española en Estados Unidos*. Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.
- BRAVO, E. (2008). *El español internacional*. Madrid: Arco/Libros.
- CHAMBERS, J.K. & TRUDGIL, P. (1998). *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CSIZÉR, K. & DÖRNYEI, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal* 89, 1; 19-36.
- CROMMETT, C. (2003). *El español y los medios de comunicación en Estados Unidos, ¿cultura de inmigración o cultura étnica? El español en los medios de comunicación de Estados Unidos*. Centro Virtual Cervantes.
- FONSECA-MORA, M.C. (2005). Individual Characteristics of Secondary School Students, in MCLAREN, N.; MADRID, D. & BUENO, A. (Eds.). *TEFL in Secondary Education*. Granada: Universidad de Granada; 79-110.
- GARCÍA MARCOS, F. (1999). *Fundamentos críticos de sociolingüística*. Almería: Universidad de Almería.
- Gimeno, F. & Gimeno, M. V. (2003). *El desplazamiento lingüístico del español por el inglés*. Madrid: Cátedra.
- GÓMEZ, A. (2003). *El español internacional y la prensa hispana en Estados Unidos: la posible y necesaria unidad del español en los medios estadounidenses. El español en los medios de comunicación en Estados Unidos*. Centro Virtual Cervantes.
- GROLNICK, W.S.; DECI, E.L. & RYAN, R.M. (1997). Internalization within the family: the self-determination theory perspective, in GRUSEX, J. & KYCZYNSKY, L. (Eds.). *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*. Nueva York: John Wiley; 135-161.
- GUMPERZ, J. (1974). Linguistic Anthropology in Society. *American Anthropologist*, 76, 4; 785-798.
- HYMES, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LÓPEZ MORALES, H. (2006). *La globalización del léxico hispánico*. Madrid: Espasa-Calpe.
- LLOBERA, M. & OTROS (1995). *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- LUNA, M.R. (2008). La enseñanza audiovisual para el fomento de competencias múltiples. *Comunicar* 31; 469-475.
- MARCELLÁN, I. & AGIRRE, I. (2008). El valor educativo de los medios: correlaciones socioculturales. *Comunicar* 31; 529-535.
- MORALES, A. (2001). *El español en Estados Unidos. Medios de comunicación y publicaciones* ([http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_01/default.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_01/default.htm)) (22-11-09).
- MORENO, F. (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros.
- NOEL, K.A. (2001). New orientation in language learning motivation: towards a model of intrinsic, extrinsic and integrative orientations and motivation, in DÖRNYEI, Z. & SCHMIDT, R. (Eds.) *Motivation and Second Language Acquisition. (Technical Report 23: 43-68)*. Honolulu University of Hawai, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- RAMÍREZ, G.A. (1992). *El español de los Estados Unidos. El lenguaje de los hispanos*. Madrid: Mapfre.
- SANTAMARÍA, J. (1987). *El lenguaje español en la televisión hispana de Estados Unidos. Primera reunión de academias de la lengua española sobre el lenguaje y los medios de comunicación (Octubre de 1985)*. Madrid: R.A.E.
- SEGALOWITZ, N. & FREED, B.F. (2004). Context, Contact, and Cognition in Oral Fluency Acquisition: Learning Spanish in at Home and Study Abroad Contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26; 173-199.
- VILAR, M. (1996). *La prensa en los orígenes de la enseñanza del español en los Estados Unidos (1823-1833)*. Murcia: Universidad de Murcia.
- VILAR, M. (2008). *El español, segunda lengua en los Estados Unidos. De su enseñanza como idioma extranjero en Norteamérica al bilingüismo*. Murcia: Universidad de Murcia.



Enrique Martínez-Salanova 2010 para Comunicar

●Yaditzzy Valencia y Verónica García  
Villahermosa (México)

Recibido: 15-05-09 / Revisado: 29-06-09  
Aceptado: 31-10-09 / Publicado: 01-03-10  
DOI:10.3916/C34-2010-03-15

¿De regreso al origen?

# La escritura simbólica y el lenguaje escrito en los usuarios del Messenger

Back to Basics? The Symbols and Written Language of Users of Messenger

## RESUMEN

El presente estudio es el resultado de un trabajo de tesis de comunicación en el que se aborda el tema de la utilización del lenguaje en el Messenger y sus posibles repercusiones en los manuscritos de los estudiantes de nivel medio superior. Es un estudio desarrollado entre adolescentes usuarios del Messenger, que utilizan la gama de símbolos y signos que les proporciona esta herramienta, para sustituir la escritura que comúnmente se usa en los manuscritos. La metodología es del enfoque cualitativo y se trata de un estudio comparativo basado en el modelo de comunicación referencial. El trabajo empírico se realizó entre un total de 16 jóvenes de dos escuelas diferentes de nivel medio superior, cuya edad está entre los 15 y 17 años, los cuales a su vez se integraron en dos grupos de ocho sujetos para el estudio en una primera etapa y otros ocho en una segunda. Básicamente se diferenciaron los que utilizan con mucha frecuencia el Messenger y los que lo utilizan muy poco, o no lo utilizan. Las técnicas de recolección de datos fueron: observación durante sesiones de chat, escritos a máquina (ordenador) y manuscritos. La técnica para la interpretación de los datos fue de análisis de contenido. Los resultados sugieren que existe escasa relación entre la utilización de signos y símbolos en el Messenger y la calidad en la redacción de los textos, particularmente en los manuscritos.

## ABSTRACT

This work presents the results of a postgraduate thesis on communication, particularly the use of language. Messenger is one of the most popular ways for communicating by signs and symbols. This study was carried out on junior high school students in state education. This research explores the possible impact on junior high school students' written work due to their use of Messenger. To address this question, the referential communication model with the qualitative approach was used in order to carry out a comparative study. Data were gathered from 16 junior high school students between 15 and 17 years of age who were paired into two groups for each part of the investigation. The research showed that it was possible to categorize the students into three groups: those who constantly use Internet, those who do not constantly use Internet and the rest who do not use it. The end results reveal that there is little relationship between the use of signs and symbols on Messenger and the quality of written work presented by junior high school students.

## PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Messenger, chat, lenguaje, manuscritos, símbolos y signos, emoticones.  
Messenger, chat, language, handwritten, signs and symbols, emoticons.

- ◆ Yaditzzy Valencia-Cerino es conductora en el Sistema de TV por cable de Tabasco (México) y administrativo del Gobierno del Estado de Tabasco (yavace22@hotmail.com).
- ◆ Dra. Verónica García-Martínez es profesora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en la División Académica de Educación y Artes (veronica.garcia@daea.ujat.mx).



## 1. Introducción

El lenguaje es un producto cultural que no se exime de la influencia de la tecnología, particularmente de Internet, que es un espacio donde confluyen una gama de signos y símbolos que son creados o usados por los internautas con el fin de economizar en el uso de los idiomas y como una forma de suplir a la comunicación no verbal utilizada en las mediaciones corporales. Son los jóvenes quienes utilizan el medio para establecer interacciones cada vez con mayor frecuencia. En México, el 28.3% de los usuarios del ordenador son jóvenes de preparatoria y el 93.4% de esos mismos lo usan con una frecuencia diaria a semanal; el grupo mayor de usuarios se encuentra en los jóvenes de 12 a 17 años de edad (28.6%) por lo que representa el grupo de estudio más importante. El correo electrónico (40.1%) y el chat (21.4%) son dos de las aplicaciones más recurrentes entre los internautas (Campbell et al., 2006), y su utilización crece de manera exponencial. La creencia que las mediaciones tecnológicas afectan a los jóvenes es un tema que genera atención en los estudiosos del impacto de la tecnología en la sociedad. Han surgido dos posturas: la que confiere a estas prácticas (especialmente Internet) la responsabilidad de «pervertir» la cultura (valores, lenguaje) y la que considera que la «enriquece». Con relación en el lenguaje sucede lo mismo, existe la creencia de que mediaciones como el teléfono celular, el correo electrónico o el chat inciden negativamente en su uso, ya que provocan que las personas deformen las palabras con el propósito de agilizar la escritura y el envío de los textos por estos medios. Pero también hay quienes creen en el surgimiento de nuevos lenguajes que no quebrantan las reglas de la buena expresión, y sí agregan capital cultural.

El presente estudio aborda la utilización de estas mediaciones y su posible influencia en los manuscritos de los estudiantes de bachillerato; el objetivo es inferir si la utilización frecuente de los signos y símbolos que sustituyen las palabras en el Messenger afecta a la utilización del lenguaje en sus escritos. Las preguntas de investigación son: «¿La utilización frecuente del MSN y los emoticones en el lenguaje de los jóvenes en el Messenger, influencia el momento de realizar un texto?, ¿están los bachilleres utilizando la escritura que usan en el MSN en sus manuscritos?, ¿esta práctica impacta la ortografía?». La hipótesis que se construyó para guiar el estudio fue que la deformación del lenguaje escrito es una consecuencia del abuso de las aplicaciones del MSN, especialmente los emoticones, y esto afecta la escritura de los jóvenes. Para responderlas se realizó un trabajo empírico cuasi experiment-

tal bajo el paraguas de un diseño metodológico inspirado en el modelo de comunicación referencial entre estudiantes de educación media superior y se interpretó bajo la guía del análisis de contenido de los mensajes generados.

En la primera parte de este documento se abordan algunos conceptos clave, como Internet, Messenger, los emoticones, y posteriormente algunas particularidades de la teoría de signos y símbolos. Posteriormente se detalla el método utilizado en la investigación así como las técnicas aplicadas en la recogida de datos. Por último se da cuenta de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, de una manera sintética, y por último, se ofrece la discusión respecto de estos resultados.

## 2. Internet, la pizarra de los intercambios simbólicos

«¿Hasta qué punto los hábitos de lectura y escritura, que sabemos constitutivos de nuestra identidad y subjetividad, se verán transformados y modificados por su emergencia?». Piscitell (2005) señala que Internet representa la imprenta del siglo XXI, y considera que las acusaciones de responsabilizar a los medios audiovisuales del caos y la violencia individual y colectiva son injustas. Falta mucho por estudiar para saber si esas nuevas formas de inscripción e intercambio de ideas enriquecen la cultura o por el contrario, la perverten. Lo cierto es que actualmente, sobre todo los jóvenes son los usuarios más entusiastas<sup>1</sup>. Escriben y borran en la inmensa pizarra que es Internet desde las ideas más básicas, hasta los pensamientos más complejos, y publican su vida y obra en cientos de mini espacios, como el Facebook, por ejemplo.

Internet tiene cada vez más y más aplicaciones para el intercambio simbólico de los cibernautas, uno de ellos el más popular quizá es el Messenger (MSN), aplicación de mensajería instantánea que permite el intercambio de mensajes entre dos personas geográficamente distantes. Cada vez, son más las representaciones simbólicas que se incorporan en estos diálogos sincrónicos conocidos como chat, una de ellas son los emoticones, que proporcionan economía a las conversaciones. La palabra es un neologismo que surge de fundir las palabras en inglés «emotions» (emociones) e «icons» (iconos) y además de servir para expresar gestos básicos, los emoticones permiten dibujar algunas situaciones un tanto más complejas (Gruss, 2001).

## 3. Teoría de los símbolos y el lenguaje de los emoticones

Los emoticones representan una especie de jerga, aunque hay quienes le confieren estatus de «nuevo lenguaje». De acuerdo con Morris (1994), los lengua-

jes pueden tener varios grados de riqueza en la complejidad de su estructura en la gama de cosas que definen y en los propósitos para los que resultan idóneos. Los filólogos consideran que el lenguaje se remonta a la época de las cavernas, cuando los hombres dibujaban la caza de los animales con la intención de lograr la presa, esa es la manifestación del primer lenguaje escrito. Con la utilización de algunos lenguajes figurativos (como los emoticones) se plantea la cuestión de que si vamos a un camino de retorno al origen de la anotación de ideas, a la escritura figurativa de nuestros antepasados (Frutiger, 2000). Este autor advierte que esa regresión sólo puede darse a expensas de un empobrecimiento y una esquematización del propio lenguaje, y responde provisionalmente a esta cuestión: no sola sino en el lugar apropiado, «la imagen le será cada vez más indispensable a la comunicación humana».

En la historia de la humanidad, se ha utilizado la figura del ser humano como modelo y muestra de perfección, y en muchas ocasiones se utiliza como algo simbólico<sup>2</sup>. Paulus (1984) señalaba que es sabido que en las sociedades humanas las expresiones faciales y corporales, auténticas o afectadas varían mucho según la cultura y se doblan a convenciones que las hacen parecerse a un verdadero lenguaje. Éste sería el caso de los emoticones, que tienen la función de acercar a dos individuos físicamente distantes, en una convención no verbal que denota una descarga emotiva; en este acercamiento, estamos ante la presencia de un contexto extraverbal que, en palabras de Cosieu (Escandell, 2002), se refiere al conjunto de circunstancias no lingüísticas que se perciben directamente, o que son conocidas por el hablante, es decir todo aquello que física o culturalmente rodea el acto de enunciación<sup>3</sup>.

Los emoticones reemplazan una serie de emociones e ideas que los sujetos que los utilizan desean transmitir sin necesidad de tener que usar los signos de puntuación. Todo esto proviene de una misma función que puede llamarse «función representativa o simbólica» (Paulus 1984: 7). Para Guiraud (2004), los signos y símbolos pueden tener por función la representación de una realidad compleja... Lo característico del símbolo es no ser nunca completamente arbitrario; no

está vacío, ya que existe un lazo natural entre el significante y el significado. Esta representación natural está centrada en la experiencia y conocimiento de los sujetos sobre las expresiones humanas gestuales en este caso y que le dan sentido a la intención del que emite el mensaje. La codificación del mismo es un acuerdo entre los usuarios, el signo que reconocen, la relación entre el significante y el significado y la respetan en el empleo del signo (Idem).

Saussure (2000) consideraba que la lengua tiende a permanecer, a ser estable, a defenderse de la innovación, que es producto de la sociedad y se adquiere como una herencia, donde las vinculaciones con el

**«¿Hasta qué punto los hábitos de lectura y escritura, que sabemos constitutivos de nuestra identidad y subjetividad, se verán transformados y modificados por su emergencia?». Piscitell (2005) señala que Internet representa la imprenta del siglo XXI, y considera que las acusaciones de responsabilizar a los medios audiovisuales del caos y la violencia individual y colectiva son injustas. Falta mucho por estudiar para saber si esas nuevas formas de inscripción e intercambio de ideas enriquecen la cultura o por el contrario, la pervierten.**

pasado son más fuertes que la innovación o la libertad de expresión. Sin embargo, advirtió respecto a los desplazamientos, mutaciones, que afectaban la relación significado-significante.

#### 4. Materiales y métodos

##### 4.1. Método de investigación

El diseño del estudio está inspirado en el modelo de comunicación referencial, cuyos componentes básicos se concretan en lo que Girbau (2002) considera los tres componentes básicos de todo diseño experimental: emisor, receptor y tarea. Las tareas referenciales se pueden agrupar en cinco clases: instruccionales y direccionales, de relatos, de resolución de problemas, toma de decisiones y expresión de opiniones. Nuestro estudio es cuasi-experimental, lo cual también es una característica de este modelo, está orientado a un tipo de tarea instruccional y direccional, dado que en ella se emiten una serie de instrucciones sobre las acciones que el receptor debe llevar a cabo; otra característica es la importancia de la comparación en la

comunicación referencial, ejercicio que es fundamental en el presente estudio.

Nuestro referente es el lenguaje verbal utilizado en los textos<sup>4</sup> generados por el receptor, siguiendo las instrucciones del emisor: dictados manuscritos y mecanografiados por los sujetos de estudio. Para el análisis de los mismos, se observará su contenido (análisis textual) en un nivel sintáctico, relacionándolo con el pragmático (Navarro & Díaz, 1999), ya que nos interesa la forma o superficie del texto, y el modo en que el contexto<sup>5</sup> influye en la construcción del mismo<sup>6</sup>. Para lograrlo, utilizamos una estrategia intensiva, la cual integra en el texto todos los elementos presentes (palabras), reconstruyendo sus relaciones sistemáticas; se trata de un corpus de textos pequeños e individualizados, producidos por sujetos diferentes pero sin agregarlos (ibidem)<sup>7</sup>. Otro criterio de análisis es la estrategia intertextual, la cual busca determinar el sentido virtual de un texto por medio de su relación con otros textos del mismo u otros autores, y siguiendo un método discriminativo, el cual convierte a cada texto en dominios analíticos diferentes, con vistas a realizar comparaciones entre los mismos.

En resumen, y de acuerdo a las clasificaciones que aportan Piñuel y Gaitán (1999), el tipo de análisis de contenido que se aborda en este estudio, según sus objetivos es verificativo o explicativo, dado que se trata de probar si las hipótesis planteadas no son contradictorias o si son empíricamente verdaderas o probables. Según las fuentes del material de análisis son primarios, puesto que son de primer autor; según el diseño de análisis es vertical (o intensivo, por el número reducido de corpus de documentos); según el parámetro de medición es cuantitativo, porque más que interpretar el sentido «oculto» de los textos, se verifica la forma en que se construyen de manera reiterada entre los sujetos, y de acuerdo a las unidades de registro y unidades de análisis es un estudio de componentes léxicos, particularmente de palabras clave, para lo que vamos a entender como palabra «la unidad expresiva más pequeña y con significado entre dos blancos, sin detenernos en mayores especificaciones» (Piñuel y Gaitán, 1999: 529).

#### 4.2. Unidades de análisis

Se consideraron estudiantes de educación media superior como primer criterio, de los cuales se conformaron dos grupos de control. El primero se destacó por utilizar de manera frecuente el MSN, y el segundo por la poca o nula utilización de este medio (segundo criterio). Otras unidades fueron los textos producidos a mano y a máquina por los sujetos, elaborados a tra-

vés de dictados, así como impresiones de sus charlas en el Messenger.

#### 4.3. Técnicas de investigación

- Cuestionario. Este se elaboró con el propósito de seleccionar a aquellos sujetos susceptibles de participar en el estudio, contaba sólo con cinco preguntas dirigidas a obtener información sobre la frecuencia de exposición al medio.

- Hoja de observación. Se diseñó un formato con el propósito de anotar las observaciones respecto a la manera en que los jóvenes iniciaban la conversación utilizando signos y símbolos (emoticones), el tipo de símbolos que utilizaban los interlocutores y las fallas del lenguaje escrito durante la charla.

- Impresión de textos originados en el MSN.

- Dictado manuscrito. Dictado a mano que se les aplicó a los estudiantes seleccionados, en este caso a los dos grupos, el experimental (mucho uso) y el de control (poco o ningún uso). El escrito se pensó con palabras susceptibles de escribirse con la escritura rápida utilizada durante las conversaciones en el chat.

- Dictado en computadora. El mismo dictado manuscrito, utilizando la computadora.

Se les aplicó el ejercicio a ambos grupos.

#### 4.4. Metodología

El trabajo empírico se desarrolló en dos partes: una durante la segunda mitad de 2008 y una réplica en la primera de 2009. En la etapa inicial se conformaron dos grupos con estudiantes de uno de los Colegios de Bachilleres de Tabasco (COBATAB), ubicado en la ciudad de Villahermosa; para seleccionarlos se les aplicó a una clase de tercer semestre (de aproximadamente cuarenta alumnos), un cuestionario que permitiera identificar sus hábitos en cuanto al uso del Messenger (MSN). Se seleccionaron cuatro jóvenes que son usuarios muy frecuentes del MSN y cuatro cuya utilización del medio era escasa o nula. En la segunda etapa se replicó el experimento utilizando los mismos instrumentos y procedimiento, solo que en otro colegio de bachilleres, de la ciudad de Macuspana.

Se les pidió a los estudiantes del grupo experimental que permitieran acompañarlos a un cibercafé para observarlos durante su conversación por medio del MSN; en algunos casos prefirieron que el acompañamiento fuera en su hogar, ya que la mayoría de ellos tienen Internet. Se observaron sus gestos y reacciones al hablar con la otra persona y hacer las anotaciones en la hoja de observación. La charla de los estudiantes con sus interlocutores en el chat, tardó entre de 30 a

45 minutos, aunque se tenía previsto una hora, sin embargo no se concretó este tiempo, ya que el otro participante abandonaba antes la conversación. Se debe considerar sin embargo, que el tiempo efectivo es menor a los 30 ó 45 minutos que dura la conexión entre dos blancos, dado que los estudiantes requieren de tiempo para contestar, y a veces puede ser un lapso prolongado. Terminada la sesión, se imprimió la conversación, para tener evidencias sobre si se utilizaron o no símbolos en la charla (como emoticones), y las palabras que se deformaron.

Posteriormente, con ambos grupos se convinieron citas para poder hacerles el dictado que era el mismo que se les pidió escribieran a mano, ya que se deseaba tener más referencias sobre su escritura, y corroborar que, a pesar que la computadora tiene corrección automática, las fallas o errores prevalecen y se reproducen en el lenguaje que utilizan en el chat.

Finalmente se analizaron los contenidos de los corpus de los textos generados: en el MSN, y dictados (manuscrito y computadora). Para este ejercicio se conformaron dos grupos con los dieciséis estudiantes seleccionados, independientemente si procedían del primer colegio o del segundo. El análisis comparativo se ejecuta sobre la base de estos dos grandes grupos. El total de los productos generados por los estudiantes se constituyeron en los insumos que nos permitieron obtener los resultados que presentamos en la siguiente sección.

## 5. Resultados

Para efectos de facilitar la presentación de los resultados, se toma como grupo 1 al conformado por el total de los jóvenes (de ambas escuelas) que utilizan frecuentemente el Messenger (MSN) y el grupo 2, al total de estudiantes que utilizan poco o nada el MSN (a los cuales sólo se les aplicó el dictado).

- En relación con las conversaciones en el Messenger sostenidas por el grupo 1, se observó: Un sujeto inicia la plática saludando y el otro sujeto ni siquiera inicia la conversación con un saludo, simplemente recurre a una oración que continúe alguna charla anterior o bien una pregunta, ya que son personas que constantemente están en comunicación por el chat. Se observó que los jóvenes, efectivamente, utilizan mucho los emoticones, además les agradan las letras de diferentes tamaños y colores y manejan otras aplicaciones como estrellas, símbolos o dibujos ornamentales. Es constante que abrevian las palabras utilizando figuras, como la del oso en palabras que tienen esta terminación, por ejemplo.

En algunas conversaciones, se observó que los

interlocutores además de usar abundantemente emoticones, sustituyen palabras y deforman el lenguaje. Uno de los jóvenes, conversó con una persona que en todo momento hizo uso de figuras en la charla, lo cual la hacía poco entendible.

- Con relación a los textos generados por el grupo 1 durante la sesión por el Messenger: Se observaron faltas de ortografía en las conversaciones de los sujetos, los signos de puntuación no los utilizan correctamente –y a veces ni los utilizan– y deforman el lenguaje ya que escriben palabras sustituyendo letras como la «s», «q», «k», «h» como por ejemplo: q ase cho (¿qué has hecho?), nda (nada), yegarle (llevarle), tonces (entonces), sorro (zorro), olles (oye). Estas abreviaciones de palabras –o deformación del lenguaje– parecen originarse por la necesidad de enviar con la mayor rapidez posible la respuesta al interlocutor, dependiendo de la plática que se estuvo generando. Aunado a esto, con frecuencia utilizan nuevas expresiones que efectivamente, acortan las palabras durante la charla pero que parecen deformar el lenguaje. Por mencionar algunas son: sip, nop, ekivocast, karitas, stas, t, k, q, oies.

Algunos que utilizan mucho las aplicaciones (tipografía diversa, colores, signos) también son quienes más recurren a esta técnica de «economía lingüística», aunque al parecer, es para llamar la atención y hacer divertida la conversación, pero no todos los sujetos piensan igual, a algunos, les incomoda el uso excesivo de estos lenguajes por parte de su interlocutor, ya que no les permite comprender lo que desea transmitir.

- En relación con los dictados aplicados a los grupos 1 y 2: En ambos grupos de análisis, los estudiantes, a pesar de la escasa o nula utilización de símbolos en el MSN, deforman el lenguaje, y eso provoca faltas de ortografía muy notorias. Por otro lado, a pesar que algunos utilizan un lenguaje «fuera de lo común» en el MSN, en sus dictados no cometen tantos errores como en las charlas sostenidas por este medio, ya que prevalecen en los textos escritos fuera del contexto virtual, las nociones de ortografía que les imbuyeron en la escuela. Esto es notorio, particularmente porque algunas palabras que escribían mal en sus conversaciones en el chat, en el dictado estaban correctamente escritas.

El manejo incorrecto del lenguaje, no se remite a las palabras sino que se extiende a los signos de puntuación, pareciera haber un desconocimiento de su uso, o un desprecio por el mismo.

Los documentos elaborados a mano, difirieron de los realizados en la computadora en los grupos 1 y 2. En el caso de los documentos producidos con la máquina, los estudiantes de ambos grupos, se tomaron la

libertad de aplicar técnicas para ahorrar tiempo y esfuerzo (sustitución de letras, falta de puntuación etc.), y siguieron presentando faltas de ortografía a pesar del corrector ortográfico de Word. En el dictado a mano, los estudiantes del grupo 2 mostraron una leve superioridad en cuanto al uso del lenguaje, aunque muestran problemas de acentuación y algunas palabras que confunden porque no saben si es «s» en lugar de «c» o si lleva «h» o no.

El análisis comparativo de los contenidos de ambos grupos se resume en la siguiente tabla.

| SUJETOS                                              | Grupo 1                                                                  | Grupo 2                                                            | Ejemplos                                              |
|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Errores ortográficos                                 | Errores ortográficos en ambos dictados (manuscrito y a máquina)          | Errores ortográficos son menos notorios, sin embargo existen       | Nunk, llabava, eterogeneo                             |
| Mal uso de las «B», «S», «H», «Q»                    | Utilización incorrecta de las letras.                                    | Utilización incorrecta de las letras.                              | Llebava, hiba, haz                                    |
| Deformación de palabras                              | Constante sustitución de las letras para acortar las palabras            | Si se nota la sustitución de letras o cambio de ellas en palabras. | Ps, q, calmat, stas                                   |
| Incorrecto uso de signos de puntuación               | Omisión de signos de interrogación, admiración, acentos, puntos y comas. | igual                                                              | Hola Juan como has estado<br>Calmate no te atormentes |
| Llevar palabras de conversaciones en chat a dictados | En algunos casos                                                         | Generalmente no, pero existen casos.                               | X, as, bn                                             |

Tabla 1. Análisis comparativo de estudiantes de los grupos 1 y 2.

Pareciera que hay una muy leve diferencia entre los estudiantes de ambos grupos, que también se aprecia en la tabla siguiente:

|                                                     | GRUPO 1: Usuarios frecuentes MSN | GRUPO 2: poca utilización MSN |
|-----------------------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|
| Número de palabras mal escritas en total            | 149                              | 144                           |
| Número errores signos de puntuación en total        | 183                              | 139                           |
| Promedio de errores en dictado a máquina por sujeto | 12                               | 18                            |
| Promedio de errores en dictado a mano por sujeto    | 15                               | 15                            |

Tabla 2. Análisis comparativo de estudiantes de los grupos 1 y 2.

## 6. Discusión

Nos encontramos frente a dos posturas opuestas, tal como los apocalípticos o integrados de Eco, o los tecnofóbicos (Sartori) y tecnofílicos (Piscitelli).

Algunos de los que abordan el asunto de los nuevas formas de comunicación como lenguaje, dentro del espectro del Internet (Rocha, 2004; Noguera, 2006; Gómez, 2007) coinciden en que es un tema polémico, ya que hay tanto detractores, que consideran que estas formas no solo deterioran, sino van minando las lenguas, como defensores, que apoyan el derecho de los sujetos a «crear estos nuevos lenguajes. ¿En aras de qué?

### 6.1. Optimistas vs. pesimistas

Yus (2001), que acuña el término de «ciberpragmática», y quien es citado por muchos de los que estudian el tema, expresó que «la ortografía no es el fuerte de los más jóvenes y, si utilizan de forma sistemática el chat y el texto de móvil para comunicarse y escribir, la abundancia de abreviaturas les perjudicará más. El temor es que el idioma fuera de los espacios virtuales, se impregne de los resultados de esta transformación en el lenguaje» (Parrilla, 2006). Sin embargo, existen algunos estudios (Noguera, 2006) que apuntan a que el

chat no deforma el estado actual del lenguaje y que la redacción de textos no tiene consecuencias negativas en la competencia ortográfica de los jóvenes, ni resta eficacia comunicativa a sus textos (Gómez, 2007), en virtud de que esas discrepancias —aparentes errores en la escritura de palabras—, no se producen por desconocimiento de las reglas, sino que son intencionales. A

esta misma conclusión llegó Merchant (2001), quien realizara un estudio entre jóvenes inglesas usuarias del MSN. Su trabajo fue cualitativo e incluyó entrevistas, observación y revisión de escritos. En el Idioma inglés sucede lo mismo que en el español: los jóvenes sustituyen, cortan, modifican las palabras y van creando nuevas formas de expresión que incluso llegan a ser ininteligibles para los adultos. Para Merchant, ésta es una nueva fuente de inventiva humana para el intercambio social, y no

representa una amenaza para el idioma, ya que, existen los códigos tradicionales de los grupos dominantes —profesores, padres— que se encargan de preservar el idioma de este tipo de influencias. Pese a que se advierta que el chat presumiblemente no es responsable directo de la modificación o deterioro de las reglas ortográficas, sí puede potenciarla, debido a la actitud negativa que prevalece en los estudiantes, que considerarían a la ortografía como un elemento poco importante de acuerdo al propósito de la comunicación.

La lectura que haríamos, de acuerdo a los resultados de nuestro estudio, sería menos optimista, dado que, se logró advertir una leve diferencia en la escritura

ra y ortografía entre los usuarios frecuentes y los no frecuentes, lo que puede estar advirtiéndolo de un menosprecio por reproducir la lengua con todas sus formalidades en los escritos, que no es una preocupación en el espacio virtual pero sí en el académico. Esto es visible particularmente en el uso de los signos de puntuación (183-139), que son prescindibles en las conversaciones entre usuarios del MSN, y que muy bien pueden estar substituyendo por estas formas iconográficas de expresión, utilizadas desde el inicio de la cultura. Por otro lado, en el uso de la máquina para escribir se advierte que los usuarios frecuentes son más diestros al momento de usar la máquina y cometen menos errores, lo que puede estar hablando de una competencia que se adquiere en este sentido. Por lo demás, no parece haber diferencias sustanciales.

## 6.2. En el nombre del juego

¿En aras de qué se construyen este tipo de manifestaciones, que pueden parecer un atentado contra las formas preestablecidas de lenguaje escrito? La principal defensa es el aspecto lúdico impreso en esta práctica (Noguera, 2006; Parrilla, 2007) que parece conceder a los individuos la canonija de manejar el lenguaje a placer, en una suerte de hedonismo. El placer de hablar con alguien libre de formalidades y con la posibilidad de volver al lenguaje figurativo del que nos habla Frutiger (2000). La otra justificación es la «evocación de la oralidad» que se hace con el uso de los emoticones, con la que se pretende substituir a la espontaneidad de la palabra hablada, esa dimensión extraverbal de Cosieu, que deviene en la simulación de la velocidad del lenguaje oral a través del uso de signos y símbolos (Noguera, 2006). ¿Hay diferencias entre los estudiantes que utilizan continuamente estas nuevas formas de expresión en la escritura electrónica y los que no las usan?

Gómez (2007) señala que en los textos electrónicos son frecuentes las faltas ortográficas, pero también las heterográficas<sup>8</sup>, prácticamente inexistentes en los textos en papel. En los estudiantes observados, también fueron muchos más los errores incurridos en el texto a máquina que en los manuscritos, esto denota que la condición de aceleración que les imprime el uso del ordenador durante sus sesiones del chat, puede estar manifestando también en sus escritos realizados por este medio.

## 6.3. ¿Sacrificios lingüísticos o búsqueda de nuevas formas?

¿Cuál es el fin último de la utilización de cierto tipo de signos y símbolos en sustitución de las palabras

y la ortografía? ¿Es únicamente la economía de tiempo y esfuerzo? Esto es algo que tendría que someterse a una discusión más profunda, dado que las respuestas en el chat no son todo lo veloces que se pretende, nuestros estudiantes tardaban un lapso largo en contestar y en recibir respuesta, aunque no todos permanecían ociosos, algunos tenían varias ventanas abiertas de chat o se dedicaban a visitar páginas, aunque volvían una y otra vez a abrir la ventana para leer una respuesta que no llegaba. Queremos, por último, destacar el concepto de «netiquette» que se comienza a utilizar en la «jerga internauta» y que denota las buenas maneras que se usan en la red (Rocha, 2004); también tendría otra connotación según pudimos observar, ya que, muchos de los jóvenes, prefieren en lugar de iconos, utilizar letras estilizadas, coloridos y otros elementos de diseño que no son precisamente signos o símbolos. Esto contraviene la no arbitrariedad del símbolo, pues, de acuerdo a Guiraud (1972), lo característico del símbolo es no ser nunca completamente arbitrario; no está vacío, ya que existe un lazo natural entre el significante y el significado, y la utilización de elementos visuales que no tienen precisamente significado y significado –aunque posean una psicología–, sino una función distintiva del sujeto, que, siempre desea ser el centro de la atención (volviendo al hedonismo). Se ven desplazados los símbolos por elementos más superficiales pero que al parecer dan más «carácter» al usuario, como si quisiera tener su etiqueta.

Hasta el momento, aunque hay estudios que se están orientando a develar este tema, hacen falta muchos ejercicios para constatar qué es lo que pasa en este espacio simbólico que es la red, cómo permea nuestra vida, nuestras prácticas, nuestras relaciones, no sólo entre las personas, sino con los productos culturales, como lo es el lenguaje escrito.

## 7. Conclusiones

¿Cuáles son las implicaciones educativas de este tipo de usos? ¿Debemos preocuparnos los docentes? En realidad todavía hay opacidad en esto. Gross (2004) sostiene que en esta época de avances tecnológicos el papel del profesor debe cambiar, de ser una persona capaz de distribuir información a orquestar aprendizajes complejos. Esto es alarmante, dado que, como señala Merchant (2001), los profesores conforman uno de los grupos que se encargan de defender los conocimientos y el idioma de las influencias derivadas de las innovaciones. Sin embargo, ¿podemos pensar en un docente con habilidades para hacer frente a las embestidas del avance tecnológico? Los adolescentes usan formas de comunicarse que alteran la normalidad orto-

gráfica o sintáctica, sin aparentes repercusiones, sin embargo, como señala Gros (2004), los avances de la tecnología se incorporan en la educación sin que haya una reflexión y un estudio sobre las repercusiones educativas de los medios, y los cambios cognitivos no son rápidos y una alteración llegará no por el hecho de usar ordenadores de vez en cuando, sino cuando haya una verdadera apropiación de la tecnología.

## Notas

<sup>1</sup> De acuerdo al INEGI (2007) en México, por ejemplo, el 61% de usuarios de Internet son menores de 25 años. De la población entre 12 y 17 años, 44.2% es usuaria de Internet, éste es el grupo que presenta la mayor proporción de internautas. En el grupo de 18-24 años, la proporción es significativa: 38.1% son usuarios de Internet.

<sup>2</sup> Para Frutiger (2000) lo simbólico puede entenderse como «la no definible posibilidad expresiva de una representación».

<sup>3</sup> Escandell aclara la definición de enunciado como la presión lingüística que produce el emisor desde el punto de vista físico, y que no es más que un estímulo una modificación del entorno, sea éste auditivo o visual.

<sup>4</sup> Entenderemos en este caso como texto a la cristalización de un proceso (aspecto) de comunicación lingüística (verbal) entre sujetos, operado en un determinado contexto (Navarro y Díaz, 1999: 182).

<sup>5</sup> La enciclopedia virtual libre (Wikipedia) señala que el contexto debe entenderse como situación, ya que puede incluir cualquier aspecto extralingüístico: situación comunicativa, conocimiento compartido por los hablantes, relaciones interpersonales, etc. En este caso, podemos hablar de una situación comunicativa (mediación tecnológica, MSN) así como conocimiento compartido por los hablantes, ya que el lenguaje utilizado en el MSN es un tipo de construcción social ampliamente difundida y aceptada.

<sup>6</sup> Morris propone tres niveles de análisis, que son el sintáctico, semántico y pragmático. Navarro y Díaz (1999) señalan que para que se considere análisis de contenido, debe haber la presencia de una relación entre por lo menos dos de ellos.

<sup>7</sup> Navarro y Díaz señalan que cuando se plantea este tipo de estrategia el análisis de cada texto debe generar unos resultados que ulteriormente podrían ser comparados con los correspondientes a otros textos, pero en principio, todos los textos han de mantener su individualidad en el proceso de análisis, lo que es el caso del presente diseño.

<sup>8</sup> Las heterografías son desviaciones intencionadas de la norma ortográfica que no se producen por desconocimiento, sino por discrepancias ocasionales con la norma académica (Martínez de Souza, citado por Gómez, 2006).

## Referencias

ESCANDELL, V.M. (2002). *Introducción a la Pragmática*. Madrid: Ariel.

FIORINO, L. (2008). *Comentario: Tech Talk: Caritas, el inicio de una nueva lengua* ([http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qn4183/is\\_20080502/ai\\_n25393337](http://findarticles.com/p/articles/mi_qn4183/is_20080502/ai_n25393337)) (13-10-08).

FRAGA, E. (2008). Análisis de la transformación de la escritura alfabética en los sistemas de mensajería instantánea. En VARIOS: *Conectados, hipersegmentados y desinformados en la era de la globalización*. Argentina, Universidad Católica de Salta.

FRUTIGER, A. (2000). *Signos, símbolos, marcas, señales*. Barcelona: G. Gili.

GIRBAU, M.D. (2002). *Psicología de la comunicación*. Barcelona: Ariel.

GÓMEZ, C.A. (2007). La ortografía y los géneros electrónicos. *Comunicar*, 29, XV; 157-164.

GROS, B. (2004). De cómo la tecnología no logra integrarse a la escuela... a menos que cambie la escuela. *Jornada Espiral' 04*. Universidad de Barcelona ([www.espiral.xtec.net/antigaespiral/jornada-2004/begonagros.pdf](http://www.espiral.xtec.net/antigaespiral/jornada-2004/begonagros.pdf)) (01-09-09).

GRUSS, L. (2001). Los emoticones, el otro lenguaje. *La Nación*. ([www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota\\_id=212700](http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=212700)) (20-04-09).

GUIRAUD, P. (2004). *La semiología*. Madrid: Siglo XXI Editores.

HERNÁNDEZ, S.R.; BAPTISTA, P. & COLLADO, C. (2006). *Metodología de la investigación*. Madrid: Mc Graw Hill.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA (INEGI) (2008). *Estadísticas a propósito del Día Mundial del Internet* ([www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2008/Internet08.doc](http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2008/Internet08.doc)) (20-04-09).

MERCHANT, G. (2001). Teenagers in Cyberspace: an Investigation of Language Use and Language Change in Internet Chatrooms. *Journal of Research in Reading*, 24, 3; 293-306.

MORRIS, C. (1994). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Paidós.

NAVARRO, P. & DÍAZ, C. (1999). Análisis de contenido, en DELGADO, M. & GUTIÉRREZ, J. (Coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis; 177-224.

NOGUERA, V.J. (2006). La oralidad del chat en estudiantes universitarios. *Alter Texto*, 7, 4; 81-98.

PARRILLA, E.A. (2006). Alteraciones del lenguaje en la era digital. *Comunicar*, 30, XV; 131-136.

PAULUS, J. (1984). *La función simbólica del lenguaje*. Barcelona: Herder.

PIÑUEL, J.L. & GAITÁN, J.A. (1999). *Metodología general, conocimiento científico e investigación en la comunicación social*. Madrid: Síntesis.

PISCITELLI, A. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Madrid: Siglo XXI.

ROCHA, S.M. (2004). El lenguaje de los jóvenes en el chat. *Estudios sobre Culturas Contemporáneas*, X, 19; 109-140.

Saussure F. (2000). *Curso de Lingüística General*. Madrid: Akal. WIKIPEDIA (<http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>).

YUS, F. (2001). *Ciberpragmática. Entre la compensación y el desconcierto*. Observatorio para la CiberSociedad ([www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=42](http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=42)) (01-11-09).

● **Honorio Salmerón, Sonia Rodríguez y Calixto Gutiérrez**  
Granada (España)

Recibido: 05-05-09 / Revisado: 29-07-09

Aceptado: 24-10-09 / Publicado: 01-03-10

DOI:10.3916/C34-2010-03-16

# Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual

Methodologies to Improve Communication in Virtual Learning Environments

## RESUMEN

Los principales avances educativos y el actual auge de los modelos de formación se deben a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, así como a la aplicación de elementos pedagógicos provenientes de aproximación sociocultural. Desde este enfoque educativo, la comunicación es un elemento esencial en los procesos de aprendizaje y enseñanza, por tanto, estas herramientas, entendidas como artefactos tecnológicos de producción cultural, ofrecen un excelente soporte innovador, permitiendo contar con entornos virtuales de aprendizaje, como las ofrecidas por las plataformas para el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador (CSCL) que favorecen la comunicación, la mediación y la construcción compartida del conocimiento (co-construcción). La comunicación virtual es uno de los aspectos esenciales en la formación a distancia como también lo es la formación semipresencial (blended learning), que comienza a adquirir un importante papel en contextos presenciales que utilizan estos entornos como instancias complementarias destinadas a extender la clase fuera de las fronteras del aula. En este sentido, es relevante un aporte de las diversas experiencias telemáticas de aprendizaje que usan modalidades de aprendizaje cooperativo o colaborativo en entornos virtuales. En el trabajo que presentamos se organizan y describen experiencias de aprendizaje cooperativo y colaborativo mediado por ordenador con estudiantes de diferentes niveles educativos. Los resultados y conclusiones de dichas experiencias evidencian una mejora de habilidades sociales, habilidades comunicativas, motivación y rendimiento académico independientemente del tipo de modalidad de aprendizaje compartido.

## ABSTRACT

The main advances in education and the current expansion of training models are due to the incorporation of information and communication technologies (ICTs), as well as pedagogical elements arising from the socio-cultural approach. Communication is an essential element in the processes of teaching and learning in this educational approach. Therefore, ICTs offer us an excellent innovative support, allowing use to make use of such virtual learning environments as Collaborative Computer-Assisted Learning (CSCL), which enables communication, mediation and knowledge construction. Virtual communication is one of the essential elements in blended learning, and it is even starting to play an important role in traditional teaching environments. In this regard, we consider that a contribution from different teaching and learning experiences in virtual scenarios (Synergeia; BSCW; Moodle...) is necessary. In this article, we describe several cooperative and collaborative computer-mediated learning experiences with students of different educational levels. The results and conclusions on Collaborative Computer-Assisted Learning experiences reveal an improvement in motivation, academic performance and the development of social and communication skills, regardless of the use of cooperative (cooperative learning techniques) or collaborative learning.

## PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Comunicación, aprendizaje colaborativo, entornos virtuales, aprendizaje interactivo, blended learning.  
Communication, collaborative learning, virtual environments; interactive learning.

◆ Dr. Honorio Salmerón es catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Granada (honorio@ugr.es).

◆ Sonia Rodríguez-Fernández es profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Granada (soniarf@ugr.es).

◆ Calixto Gutiérrez-Braojos es becario FPU del MEC en la Universidad de Granada (calixtogb@ugr.es).



## 1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha asumido en todos sus niveles los virajes de la sociedad informacional (Castells, 2002) y un nuevo paradigma basado en la formación por competencias para una sociedad del conocimiento, capaz de educar equitativamente en la diversidad (Gisbert, 1998) y formar ciudadanos cada vez más autónomos para el aprendizaje permanente en colaboración. Con esos planteamientos se empieza hacer uso de las ventajas proporcionadas por nuevas herramientas tecnológicas que conllevan innovaciones educativas tanto en la gestión de programas educativos, en procesos de orientación universitaria (Salmerón, 2003) o en el diseño curricular, con metodologías de enseñanza que facilitan el desarrollo de competencias.

En ese marco las tecnologías de la información y comunicación (TIC), aplicadas a la formación y educación, originan un amplio abanico de posibilidades en los procesos de enseñanza/aprendizaje (Clares, 2000; Cortina-Pérez, 2008; Garrison & Anderson, 2005; Lara, 2001; Prado, 2001) como artefactos tecnológicos de producción cultural (Newman, Griffin & Cole, 1996) que facilitan un contexto (Monereo, 2007) singular y virtual en el que se establecen relaciones que no requieren de una relación presencial (Tirado, 1998) permitiendo representar la información, comunicarla y co-construir el conocimiento. Con su inclusión en la educación se impulsan modalidades de enseñanza-aprendizaje no presenciales y semipresenciales o blended learning, (b-learning), bien estáticas (e-learning o on-line learning y t-learning)<sup>1</sup> o dinámicas (m-learning). Estas últimas son un perfeccionamiento de las primeras en las que no sólo se rompe con las barreras espacio-temporales, sino que también se permite el acceso a la red de aprendizaje desde cualquier lugar.

Queremos destacar las ventajas del b-learning cuando se combina con métodos de enseñanza especialmente basados en aprendizaje colaborativo/cooperativo como modalidad que consideramos bastante adecuada porque proporciona al alumnado un contexto virtual de aprendizaje entre iguales con interacciones educativas de calidad. También porque posibilita, en mayor medida que el resto de modalidades, que el alumnado co-construya el conocimiento y se apropie de otros selfs (Monereo, 2007); o lo que es lo mismo facilita la transformación de lo interpsicológico en intrapsicológico.

El e-learning hace referencia a procesos de formación y aprendizaje que utilizan la red (Internet o intranet) como tecnología de distribución de la informa-

ción de dos formas bien diferenciadas: como depósitos de información a los que alumnado y profesorado pueden acceder a/sincrónicamente o como herramientas construidas con el fin de (o para) mejorar las oportunidades de interactividad propias de métodos de enseñanza activa que requieren especialmente de interacción para la co-construcción del conocimiento. La adopción de una u otra declaran o no, el carácter y calidad educativa de la intervención. El uso exclusivo de estas herramientas para acumular información, a la que el alumnado pueda acceder, no es en sí una acción pedagógica. Sólo adquieren valor pedagógico cuando las interpretamos como artefactos mediadores entre el docente y el alumnado o entre iguales que proporcionan un contexto educativo singular y virtual facilitador de procesos interactivos de co-construcción de conocimiento.

Dicho de otro modo, «el rasgo esencial del e-learning no se limita al hecho de facilitar acceso a la información sino radica en su potencial comunicativo e interactivo» (Garrison & Anderson, 2005: 19-20). En cualquier caso, el uso conjunto de ambas formas propicia nuevas posibilidades que permiten mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza, si ofrecen un cuerpo de conocimiento que:

- a) Favorezca la transformación de procesos interpsicológicos en intrapsicológicos, tanto desde la perspectiva del docente como del alumnado.
- b) Si, debido a las características de dichos contextos y artefactos, éstos se constituyen en un medio de calidad para los procesos de enseñanza y aprendizaje en comunidad.
- c) Desarrolle e-competencias claves tanto para la docencia como para el aprendizaje, teniendo en cuenta los puntos anteriores.

En cualquier caso, la mejora de estos procesos de comunicación persiguen los mismos efectos que la comunicación en la interacción social cara a cara, tan estudiada por la psicología cognitiva especialmente desde los enfoques piagetiano y vygotskyano.

La aproximación al estudio de estos aspectos cobra sentido desde una perspectiva sociocultural cuando analizamos los beneficios de la mediación entre profesores y alumnos como entre estos últimos.

## 2. La importancia de la comunicación en la mediación

La creencia científica de que los procesos de internalización/apropiación o interiorización<sup>2</sup> requiere de una interacción asimétrica y/o simétrica está sustentada en los planteamientos del constructivismo social. Tanto desde la psicología genética social (neo-piagetia-

nos) como desde la perspectiva sociocultural (neo-vygotskianos) se defiende la importancia de la comunicación en la interacción para el desarrollo cognitivo.

La defensa neo-piagetiana del conflicto sociocognitivo asumiendo los estadios y procesos de interiorización, indica que cuando una persona coordina sus acciones con otros, origina descentraciones cognitivas que mediante el proceso de «equilibración» son coordinadas e integradas, dando lugar a una reestructuración cognitiva. Por ello, las coordinaciones no son exclusivamente individuales, sino que también son consideradas como sociales, independientemente del tipo de relación establecida (Perret-Clermont, 1984). Como apuntan Mugny y Doise (1983: 46), «sería precisamente al coordinar sus acciones con las de los otros, que el individuo adquiriría el dominio de los sistemas de coordinación que, enseguida, serían individualizados e interiorizados». Por ello, el conflicto sociocognitivo puede producirse cuando el alumnado interactúa con el profesorado o bien entre iguales.

La visión neo-vygotskyana recurre a la dialéctica entre lo inter-intrapsicológico como originadoras de los cambios a nivel cognitivo. Se contrapone a la teoría piagetiana a partir del sistema funcional denominado zona de desarrollo próximo (ZDP) explicativo de que las funciones psicológicas superiores sean apropiadas<sup>3</sup> –no asimiladas, como apunta Piaget– dando lugar al cambio cognitivo, pero partiendo de que el individuo está inmerso y participa en una actividad histórica y culturalmente contextualizada. Como apunta Newman, Griffin y Cole (1996: 78), «el concepto se refiere a un sistema interactivo en el que varias personas se ocupan de problemas que, al menos una de ellas, no podrían resolver solas. El cambio cognitivo se produce en esta zona considerada tanto en términos de la historia evolutiva individual como en los de la estructura de apoyo creada por los demás y por las herramientas culturales propias de la situación».

Desde el enfoque sociocultural<sup>4</sup> se desarrolla la visión de Vygotsky, señalando los beneficios tanto de las relaciones asimétricas como simétricas para el cambio cognitivo, porque como señala Rogoff (Wertsch, Del Río & Alvarez, 1997: 114), «el aprendizaje como concepto va mucho más allá de las diadas experto-novato; se centra en un sistema de implicaciones y acuer-

dos en el que las personas se integran en una actividad culturalmente organizada en la que los aprendizaje se convierten en participantes más responsables». Lo que favorece el cambio cognitivo es participar en actividades colaborativas en las que los objetivos y las intenciones sean compartidas (Tomasello, 2007).

En resumen, ambas aproximaciones defienden, aunque con las diferencias apuntadas, la importancia de las interacciones sociales en el cambio cognitivo.

### 3. Los métodos de enseñanza colaborativos y/o cooperativos por ordenador

Aclarado que ambas aproximaciones ponderan la interacción social como favorecedora del cambio socio-cognitivo, se precisa que el diseño de la enseñanza comprenda metodologías activas que generen una interacción a/simétrica. Las más relevantes para la modalidad b-learning son los métodos de aprendizaje co-

**El uso exclusivo de estas herramientas para acumular información, a la que el alumnado pueda acceder, no es en sí una acción pedagógica. Solo adquieren valor pedagógico cuando las interpretamos como artefactos mediadores entre el docente y el alumnado o entre iguales que proporcionan un contexto educativo singular y virtual facilitador de procesos interactivos de co-construcción de conocimiento.**

laborativos. Surge de este modo una nueva disciplina: El aprendizaje colaborativo/cooperativo mediado por ordenador referido al aprendizaje en línea, capacitado para valerse de las distintas modalidades –presencial, no presencial y semipresencial– y que usa como método de enseñanza, el aprendizaje cooperativo y/o colaborativo.

Conviene aclarar que aunque ambos términos comprenden funciones y acciones comunes y parecidas son conceptos diferentes. Nos formamos en cooperación para generar y adquirir una cultura de colaboración. En base a esa idea, en los niveles de educación básica, se ha usado la cooperación como un diseño controlado por el docente que guía al aprendiz a interiorizar comportamientos de colaboración en contextos, donde la heterogeneidad de los aprendices es un hecho relevante. Por todo ello, antes de proceder al análisis que aportamos sobre estudios y experiencias

de aprendizaje en entornos virtuales, creemos conveniente detenernos, con el propósito de llevar a cabo una aclaración terminológica de los términos apuntados (colaborativo/cooperativo).

Autores como Bruffee (1999) y Flannery (1994), Barkley, Croos y Major (2007) apuntan que, desde una visión epistemológica, el aprendizaje cooperativo se basa en un sistema de enseñanza-aprendizaje controlado mientras que en el aprendizaje colaborativo, tanto alumnado como profesorado, se constituyen en aprendices que construyen conjuntamente conocimiento. En este sentido, y en base al grado de control y autoridad del docente, establecen una línea divisoria entre el alumnado en edad escolar obligatoria, y el bachillerato y universitario para encasillar uno u otro término. El aprendizaje cooperativo, más útil como método de enseñanza para escolares de primaria y secundaria y el colaborativo para educación superior.

Pero no es sólo la variable diseño controlado de la enseñanza lo que condiciona uno u otro método. On-

relación lógica entre el grado de estructuración y el control y autoridad del docente. Aquella más estructurada, el aprendizaje cooperativo, fácilmente implicará un mayor grado de control y autoridad del docente, del mismo modo, que una tarea que implique poco control y autoridad, permitirá un contexto de enseñanza-aprendizaje en el que el profesor es, en mayor medida, un miembro que aprende junto al alumnado. Por ello, es coherente que el aprendizaje cooperativo preceda al aprendizaje colaborativo ya que éste último exige mayor grado de autonomía y control de su aprendizaje al alumnado. Consideramos como opción válida la división realizada por Barkley, Croos y Major (2007), al plantear que el aprendizaje cooperativo se dirige más a la enseñanza escolar y el colaborativo a la universitaria, aunque esto puede llevar a nuevas confusiones. En ocasiones, un aprendizaje entre iguales, estructurado con un elevado grado de control y autoridad, puede diseñarse para aulas universitarias, e igualmente es factible emplear el aprendizaje colabo-

rubia, Colomina y Engel (2008), basándose en Roschelle & Teasley (1995) y Dillenbourg, Baker, Blaye & O'Malley (1996), establecen una división de uso de uno u otro término, similar a la apuntada por Mills y Cottell (1998) (citado por Barkley, Croos y Major (2007) y determinada por un continuo de estructuración. El aprendizaje cooperativo es el método más estructurado aunque ello no dificulta su utilización en niveles de educación superior. En cualquier caso, consideramos que ambas modalidades son complementarias. Es decir, son las dos caras de una misma moneda, o dicho de otro modo, hay una

Tabla 1. Experiencias de aprendizaje cooperativo asistido por ordenador

| Autoría                              | Objetivo                                                                                                            | Contexto                     | Modalidades de enseñanza | Soporte informático          |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|--------------------------|------------------------------|
| Riño y González (2008)               | Potenciar valores como la cooperación, respeto, tolerancia, igualdad y libertad                                     | Primaria                     | ABP**                    | WebQuest                     |
| Jiménez y Litiños (2006)             | Descripción del uso de la plataforma telemática como recurso didáctico para el trabajo cooperativo                  | FP grado superior de Química | GI*                      | BSCW                         |
| Jiménez, Litiños y Puigcerver (2007) | Evaluación del uso de la plataforma telemática como recurso didáctico para el trabajo cooperativo                   | FP grado superior de Química | GI*                      | Synergeia                    |
| Ruiz, Jarrín y Villagrà (2007)       | Conocer la adquisición de competencias a través de aprendizaje cooperativo apoyada en TIC                           | Educación superior           | Jigsaw                   | Quest<br>Synergeia<br>SAMSA  |
| Simón y Vivaracho (2005)             | Facilitar los procesos de aprendizaje y enseñanza y favorecer el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas | Educación Superior           | Jigsaw                   | Sistema operativo<br>Unix    |
| Guilart y Giménez (2005)             | Definir especificaciones pedagógicas y técnicas de un entorno virtual para el aprendizaje colaborativo              | Educación superior           | AP                       | BSCW<br>Campus virtual       |
| García-Carrillo y Col. (2006)        | Evaluar los beneficios de usar el método de aprendizaje cooperativo en entornos virtuales                           | Educación superior           | ABP **                   | BSCW<br>WebCT<br>Open Source |
| Pérez-Poch (2006)                    | Analizar y comparar metodologías de enseñanza respecto al rendimiento académico                                     | Educación superior           | AP****<br>AC<br>ET       | Moodle                       |
| Giménez y col. (2005)                | Describir y analizar elementos claves que intervienen en la metodología de aprendizaje cooperativo                  | Educación superior           | ABP**                    | Campus virtual               |
| Aragóns y col. (2006)                | Evaluar la implementación de metodologías de aprendizaje cooperativo apoyada en TIC                                 | Educación superior           | ABP**                    | Campus virtual               |

\*Grupos de investigación; \*\*Aprendizaje basado en problemas;

\*\*\* Aprendizaje colaborativo; \*\*\*\*Aprendizaje basado en proyectos; \*\*\*\*\* No se especifica

rativo para la enseñanza en secundaria (Brufee, 1999) siempre que el alumnado haya apropiado una cultura de cooperación y cierto grado de autonomía para aprender. Por tanto, optamos por mantener la riqueza de ambos procedimientos; más bien es cuestión del buen uso de cada término en base a dichos criterios.

#### 4. Experiencias de aprendizaje mediado por ordenador

Tras estos planteamientos teóricos, presentamos una revisión de experiencias y estudios del aprendizaje colaborativo-cooperativo mediado por ordenador (CSCL), desarrollados en diferentes niveles educativos con el objetivo de evidenciar las mejoras que proporciona en el desarrollo de los aprendices un diseño controlado y eficaz de trabajo en equipo, utilizando la combinación adecuada de métodos activos de aprendizaje y herramientas de aprendizaje en red (ver tabla 1 en la página anterior).

La realizada por Riaño y González (2008), en la Comunidad Cantabria, es un estudio llevado a cabo con alumnos de Primaria con el objetivo de potenciar valores como la cooperación, respeto, tolerancia, igualdad y libertad. Se diseñaron cuatro unidades didácticas que planteaban al alumnado la resolución cooperativa de un problema a través de los recursos existentes en Internet. Estas herramientas se aplicaron en las sesiones de clase preparadas para la asignatura de música (cuatro aulas de 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria, respectivamente) utilizando una metodología cooperativa, participativa y activa que promuevan valores y habilidades sociales. Se utilizó una metodología basada en la utilización de las WebQuest con la siguiente estructura: introducción, tareas, proceso, evaluación y conclusiones. Su diseño fue sencillo atendiendo a la competencia cognitiva y social del alumnado participante mediante la creación de una página de interfaz para todos los niveles y propiciando la heterogeneidad de los agrupamientos dando la posibilidad de que todos puedan manejar el ordenador.

Los resultados obtenidos en la experiencia muestran un aumento en la confianza entre profesorado y alumnado al utilizar metodologías cooperativas basadas en el uso de recursos tecnológicos además de vivenciar los valores de cooperación y respeto de forma intencionada permitiendo que el alumnado los pueda integrar tanto en su práctica educativa como en su vida cotidiana.

Los estudios de Jiménez y Llitjós (2006) y Jiménez, Llitjós y Puigcerver (2007) fueron realizados en los Ciclos Formativos de Grado Superior en Química Ambiental a través de tres muestras en Barcelona, Gre-

cia y Holanda. Ambos estudios pretendían realizar proyectos, mediante la técnica cooperativa: grupos de investigación, a través del hipertexto cooperativo). Para ello, utilizaron Synergeia como soporte informático para la producción cooperativa de material hipermedia sobre determinados aspectos de iones en agua, dentro del Proyecto ITCOLE (Innovative Technology for Collaborative Learning and Knowledge). Synergeia es un entorno CSCL basado en la plataforma BSCW (Basic Support for Cooperative Work), áreas virtuales en donde los miembros de un grupo cooperativo pueden compartir información y documentos, gestionar datos y estar informados del trabajo de los otros miembros del grupo, dentro de un proyecto determinado mediante un ambiente integrado de comunicación fundamentalmente asincrónica; es decir, en tiempo diferido, lo que permite el acceso e intercambio de documentos e información en cualquier momento y lugar, y todos los miembros del grupo reciben información sobre el proceso global.

La evaluación se realizó, por un lado, a través de un cuestionario sobre diferentes aspectos de Synergeia y de la actividad llevada a cabo, y por otro, a través de dos preguntas abiertas sobre la percepción de ayuda del profesor en la realización de las tareas. Se compararon los resultados de las tres muestras, observándose una fuerte coherencia interna y poca dispersión, con pocas diferencias significativas en función del sexo, nivel previo de informática o edad. Estudiantes españoles y griegos, valoran la plataforma en términos similares, siendo mayoritariamente positiva la experiencia. Los estudiantes holandeses, sin embargo, la valoraron negativamente destacando como problema la no exteriorización de las ideas para que fueran comprendidas por sus compañeros (si no se comparte el conocimiento entre los estudiantes no se produce la construcción de conocimiento, lo que consideramos un prerequisite necesario para el aprendizaje cooperativo). Se destaca que, a pesar de las dificultades mostradas, Synergeia ha sido considerada como un entorno que permite la cooperación telemática entre estudiantes.

Ruiz, Jarrín y Villagrà (2007) forman parte de un grupo de investigación relacionado con sistemas inteligentes y cooperativos y cuyos estudios se centran en el análisis de entornos CSCL y la mejora de los procesos educativos en las aulas. Pretenden analizar los métodos educativos apoyados con tecnologías, no centrándose solo en la búsqueda del rendimiento conceptual en los aprendizajes, también en el proceso educativo-curricular de forma integral.

Una de sus investigaciones, basada en estos planteamientos, pretendía conocer la adquisición de las

competencias genéricas y específicas que adquiere el alumnado de Magisterio (Educación Musical) y Educación Social, cuando ponen en marcha experiencias de aprendizaje cooperativo/colaborativo apoyadas en TIC. Las técnicas utilizadas para evaluar la adquisición de competencias docentes fueron: la observación directa en el aula mientras trabajan cooperativamente; cuestionarios telemáticos y sociométricos apoyados en la herramienta Quest (Gómez-Sánchez, Rubia-Avi, Dimitriadis & Martínez-Mones, 2002) para conocer la opinión del alumnado sobre el método de trabajo; grupos de discusión y entrevistas colectivas, antes y después del estudio, para conocer la opinión del alumnado sobre el proyecto educativo, relaciones sociales entre compañeros, etc.; además del análisis de los documentos generados (parciales y finales). Asimismo utilizaron los logs de eventos generados por Synergiea apoyados por la herramienta de análisis de interacciones SAMSA (Martínez, Dimitriadis, Rubia, Gómez & De la Fuente, 2003) que utilizan técnicas de análisis de redes sociales y nos muestra la participación del alumnado en dicha plataforma colaborativa.

Un alto porcentaje del alumnado (95,23%) opina que para que la tarea encomendada concluya con éxito es necesario que todos los miembros del grupo se responsabilicen con las tareas propuestas y adquieran un compromiso tanto grupal como individual. El 90,47% afirma que son capaces de proponer ideas además de respetar las del resto del grupo. Los datos permiten mostrar como el alumnado pone en marcha tanto competencias instrumentales, como personales y sistémicas para que la tarea cooperativa concluya correctamente.

Simón y Vivaracho (2005) realizaron una experiencia de trabajo cooperativo en la universidad para el aprendizaje del sistema operativo UNIX. Se pretendía disminuir el abandono en dicha materia y fomentar habilidades sociales y de comunicación que precisaría en el desarrollo de su profesión. La técnica utilizada fue el Jigsaw, formando grupos de trabajo (3-4 alumnos) seleccionados de forma aleatoria.

Las conclusiones apuntan que este formato de aprendizaje incrementa la responsabilidad en el aprendizaje de cada miembro con su grupo de compañeros. Se observó una subida en los porcentajes de aprobados en el tiempo que se estuvo desarrollando el estudio (dos cursos académicos). Estos autores resaltan un dato manifestado por muchos autores: la necesidad de formar en habilidades sociales para cooperar. Guitert y Giménez (2005) ponen en marcha una experiencia piloto de aprendizaje cooperativo en un entorno virtual en distintas materias de Ingeniería Informática con

objetivos, metodologías y actividades diferenciadas. Pretendieron realizar un seguimiento y análisis de la evolución de cada caso de forma paralela. Se pretendió, por un lado, definir las especificaciones pedagógicas y técnicas que debe tener un entorno virtual de aprendizaje para poder trabajar en equipo en las asignaturas de «Multimedia y comunicación» y «Estructuras de la información»; y por otro, diseñar en el contexto del campus virtual un espacio de aprendizaje para poder trabajar en equipo. Se describieron también las funcionalidades y las especificaciones técnicas que debería tener la herramienta informática utilizada para el trabajo cooperativo, tales como: herramientas de diálogo, de archivo, de soporte de las búsquedas en la web, agenda y planificador de grupo y herramientas de actividad y «report» (donde se almacena información de todas las acciones y eventos del grupo).

La experiencia tuvo distintas fases evaluativas en las que se combinó la implementación del trabajo en equipo con fases más teóricas de reflexión del equipo investigador, análisis e interpretación de los datos recogidos en las fases de implementación, etc. Para la recogida de datos se utilizó la observación mediante el seguimiento de los grupos a partir de la lectura y análisis de las interacciones desarrolladas en los mensajes del entorno virtual del trabajo en equipo.

Señalan en sus conclusiones que el aprendizaje cooperativo en entornos virtuales desarrolla habilidades de colaboración y trabajo en equipo, amplía los recursos, estimula el aprendizaje, motiva para aprender y continuar superándose, aporta contraste y crítica, además de fomentar valores como la solidaridad. Señalan como limitaciones: la necesidad de mayor dedicación y preparación de la materia, la dificultad en ocasiones de la evaluación del trabajo individual, introduce nuevas dificultades de gestión (constitución de grupos, bajas opciones de trabajo individual) además de añadir dificultades a la labor docente.

Otra experiencia fue la diseñada por García-Carrillo, Gracia, Cisteró, Estay, Fernández-Ros y Alvarez-Larena (2006) y desarrollada en la materia de «Proyectos en Ingeniería Técnica Industrial», diseñando tres fases experimentales: En la primera se realizó un análisis de adaptabilidad de un entorno de trabajo virtual a la metodología de aprendizaje por proyectos, para comprobar en qué grado influye en el aprendizaje la utilización de dicho entorno. En la segunda fase es el uso del entorno el que marca la forma de trabajar. Después se realizó una prepropuesta metodológica en entornos virtuales de trabajo que se aplicó en una tercera fase experimental.

Utilizaron una metodología de aprendizaje coope-

rativo combinada con la resolución de problemas-proyectos y utilizando como soporte entornos virtuales de trabajo, concretamente Basic Support for Cooperative Work (BSCW) y Web Course Tool (WebCT). El entorno virtual era el espacio de trabajo y de comunicación donde el alumnado expresa sus comentarios y dudas. En él se cuelga el material producido por el grupo para permitir su consulta, tanto sobre la realización de los ejercicios como sobre los conceptos teóricos trabajados. Se aplicaron instrumentos cualitativos (observación y entrevistas) y cuantitativos (encuestas) para la recogida de datos. Según éstos, el alumnado mejora tanto el rendimiento individual como el grupal potenciando el aprendizaje, actitud positiva hacia los conceptos abstractos y útiles para aplicarlos en su vida profesional, además de potenciar la creatividad y la gestión del conocimiento en el seno de su grupo virtual. Todos estos beneficios requirieron de un cambio estructural en la docencia ya que se incrementaron las horas de preparación de la materia con respecto a la metodología tradicional.

También en el ámbito de las Ingenierías es relevante la investigación de Pérez-Poch (2006) en la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC) con una duración de siete cuatrimestres. Durante este tiempo implantaron técnicas de aprendizaje cooperativo en una de las materias de la carrera (Telementática) para analizar los resultados académicos del alumnado como parámetro de calidad y compararlas con otros que cursan la misma materia pero no la misma metodología. Se combinaron dos métodos: aprendizaje cooperativo y aprendizaje basado en problemas, además de sesiones con actividades de aprendizaje activo (realización de problemas, análisis de artículos, investigación, etc.), actividades de laboratorio y actividades de evaluación.

Se recogieron datos tanto del rendimiento académico a lo largo de los siete cuatrimestres (2002/05), como de encuestas estandarizadas SEEQ (Student Experience of Education Questionnaire) que se pasaron al alumnado. Los resultados muestran una mejora (significación  $p < 0.05$ ) cuando se comparan ítems seleccionados de la encuesta SEEQ respecto del grupo

control. La evolución de los resultados muestra que los ítems de motivación y aprendizaje se mantienen en valores muy satisfactorios a lo largo de los cuatrimestres. Los resultados académicos son manifiestamente mejores en el alumnado que sigue estas metodologías activas que en aquellos que optan únicamente a un examen final.

En la misma Comunidad Autónoma y en la Universitat Oberta de Catalunya, Giménez, Guitert, Romeu y Lloret (2005) llevan a cabo otra investigación con el propósito de describir los elementos clave que intervienen en el desarrollo de metodologías de aprendizaje cooperativo en entornos virtuales así como analizar fenómenos relevantes en el proceso: la clarificación de las relaciones y de los descubrimientos de los procesos críticos subyacentes. Utilizan un enfoque

**En la actualidad es una realidad que los procesos de enseñanza-aprendizaje van cambiando sus contexto docentes dado el crecimiento de las redes y el desarrollo de los entornos virtuales que han propiciado la creación de un espacio continuo en el que alumnado y profesorado se encuentran y trabajan con los recursos de aprendizaje. La clave de la eficacia de estos entornos estará en no asociar de forma simplista el ambiente virtual como un entorno de aprendizaje, sino en crear un andamiaje diseñado por el profesorado que guía y ayuda al alumnado a caminar hacia las metas deseadas posibilitando creatividad en ambas direcciones.**

metodológico de investigación cualitativa con un diseño de estudio de casos.

Los criterios de selección de la muestra se fundamentaron en las propuestas de diseños docentes con objetivos y actividades diferentes que incluyeran como comunes, el aprendizaje y el trabajo en equipo en entornos virtuales. Desarrollan esta investigación en los contextos de desarrollo curricular de tres materias diferentes pertenecientes a la titulación de «Ingeniería Técnica en Informática de Gestión». Los resultados destacan que los elementos clave intervinientes en el desarrollo de metodologías de aprendizaje y trabajo colaborativo en entornos virtuales son: grado de apertura o cierre de la propuesta didáctica; composición de los equipos; naturaleza de las actividades; técnicas

propuestas para la resolución de la actividad; herramientas para el trabajo cooperativo virtual; el rol del docente en el proceso y en la evaluación.

Por último, seleccionamos el trabajo de Aragonés, Saiz, Portero, Rullán y Aguiló (2006) en la Universidad Autónoma de Barcelona por la relevancia de su experiencia de innovación docente en el marco del EEES y en la enseñanza del diseño digital. También por la inmersión progresiva que hicieron del aprendizaje cooperativo. El objetivo planteado fue apreciar las ventajas de los planteamientos del nuevo paradigma educativo incorporando la metodología docente del aprendizaje basado en problemas (ABP). Por ello, el grupo que participó como experimental recibió seminarios de formación sobre eficacia en el aprendizaje utilizando el ABP combinado con aprendizaje cooperativo.

Los contenidos de la materia utilizada en la experiencia fueron agrupados y desarrollados en tres grandes apartados: sesiones de teoría, seminarios de problemas y sesiones de laboratorio. El alumnado participante, organizado en grupos de tres miembros, debía presentar y diseñar las tareas de cada sesión de laboratorio, presentar el trabajo de seminario semanal y la coordinación y dirección del equipo de trabajo. Para la recogida de datos se utilizaron encuestas dirigidas al alumnado en cada una de las sesiones de la materia, en relación a su opinión sobre el desarrollo de la metodología y cómo podía mejorarse.

Los resultados evaluaron un alto grado en el alcance de los objetivos didácticos propuestos en la materia; el alumnado manifestó su satisfacción al trabajar de forma cooperativa; incrementaron su capacidad de organización y planificación para la ejecución en equipo así como la competencia en la resolución de problemas. El grupo experimental obtuvo un rendimiento académico muy superior al de los grupos control.

## 5. Conclusiones

Las experiencias analizadas indican claramente que el uso de plataformas virtuales como optimizadoras de la comunicación facilitan el aprendizaje colaborativo-cooperativo independientemente del nivel educativo de los estudiantes.

En general todas manifiestan haber sido muy positivas para implicar más en el aprendizaje a los estudiantes. En particular, y refiriéndonos a otras variables educativas, coinciden en que han provocado mejoras en el rendimiento académico y desarrollo de habilidades sociales para aprender con sus iguales, adquiriendo nuevas capacidades de competencia social y ciudadana. Todas concluyen en la mejora de habilidades relacionadas con el dominio de dichas herramientas in-

formatizadas para la competencia. Tratamiento de la información y competencia digital.

Estas experiencias apoyan la idea de que los elementos claves del nuevo paradigma educativo son la actividad y comunicación del que aprende pero resaltan la garantía y calidad del conocimiento colectivo generado en la interacción social y en la colaboración frente al construido individualmente. Por ello, resultan especialmente relevantes los efectos de los aspectos comunicativos y sus impactos en las modalidades de enseñanza a distancia y semipresencial, aunque también lo son en las clases presenciales tradicionales.

El modelo de aprendizaje implícito en esos planteamientos debe comprender modelos de enseñanzas activas que facilitan esos contextos y se implementan optimizando los recursos tecnológicos de aprendizaje y comunicación a disposición.

En resumen, se han descrito estudios que, partiendo de la creencia de que las TIC mejoran la comunicación entre el alumnado, han confirmado que su uso genera también progresos en su desarrollo académico, social y cognitivo. Se precisan más investigaciones que incidan en la identificación de los mecanismos mediadores por los que los procesos interpsicológicos se hacen intrapsicológicos. En esta línea, en nuestro país, sólo encontramos los realizados por César Coll y sus colaboradores. En la actualidad es una realidad que los procesos de enseñanza-aprendizaje van cambiando sus contextos docentes dado el crecimiento de las redes y el desarrollo de los entornos virtuales que han propiciado la creación de un espacio continuo en el que alumnado y profesorado se encuentran y trabajan con los recursos de aprendizaje. La clave de la eficacia de estos entornos estará en no asociar de forma simplista el ambiente virtual como un entorno de aprendizaje, sino en crear un andamiaje diseñado por el profesorado que guía y ayuda al alumnado a caminar hacia las metas deseadas posibilitando creatividad en ambas direcciones.

Por último, consideramos que no hemos de concebir estas nuevas formas de aprender y enseñar solo como experiencias de innovación docente que podemos implementarlas o no en el marco de la libertad de cátedra de los docentes, sino que en algunos objetivos educativos pueden ser condicionantes para la consecución de metas recogidas en nuestros programas docentes.

## Notas

<sup>1</sup> t-learning se refiere al aprendizaje interactivo a través de la TV.

<sup>2</sup> Cada uno de estos constructos proceden de perspectivas teóricas diferenciadas explicadas en las próximas líneas.

<sup>3</sup> No usamos el término internalización (empleado por Vygotsky pa-

ra diferenciarlo de interiorización), y si apropiación en cuanto pensamos que es la participación activa en actividades conjuntas, no adquisición estática del conocimiento, lo que facilita el aprendizaje.

<sup>4</sup> Compartimos la opinión de Wertsch, Del Río y Álvarez (1997) sobre el significado de los términos sociocultural y cultural histórico.

## Referencias

- ARAGONÉS, R.; SAIZ, J.; PORTERO, A.; RULLÁN, M. & AGUILÓ, J. (2006). Experiencias de Innovación Docente siguiendo las directrices del EEES en la enseñanza del diseño digital. *Revista Latinoamericana de Tecnología*, 5 (2); 203-222.
- BARKLEY, E.F.; CROSS, K.P. & MAJOR, C.H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- BRUFFEE, K.A. (1999). *Collaborative learning: Higher education interdependence and the authority of knowledge*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- CABERO, J. (2000). Las nuevas tecnologías y las transformaciones de las instituciones educativas. En LORENZO, M. Y OTROS (Coords.). *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada: GEU.
- CASTELLS, M. (2002). *La era de la información: economía, sociedad y cultura (Vol. I)*. Madrid: Alianza.
- CLARES, J. (2000). Telemática, enseñanza y ambientes virtuales colaborativo. *Comunicar*, 14; 191-199.
- COLL, C. & MONEREO, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- CORTINA-PÉREZ, B. (2008). Teaching and Learning English through WebCT Tools: Promoting Digital Scaffolding. *The International Journal of Technology Knowledge and Society*, 2 (5); 129-138.
- FLANNERY, J.L. (1994). Teacher as co-conspirator: Knowledge and authority in collaborative learning. En BOSWORTH K. & HAMILTON S.J. (Eds.). *Collaborative learning: Underlying processes and effective techniques*. New Directions for Teaching and Learning, 59; 15-23. San Francisco: Jossey-Bass.
- GARCÍA-CARRILLO, A.; GRACIA, S.; CISTERÓ, J.; ESTAY, C.; FERNÁNDEZ-ROS, J. & ALVAREZ-LARENA, A. (2006). Metodología de enseñanza-aprendizaje colaborativo y cooperativo basada en la resolución de problemas-proyectos con soporte de entornos virtuales de trabajo. *VI Jornadas sobre Aprendizaje Cooperativo*. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya (UPC).
- GARRISON, D.R. & ANDERSON, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- GIMÉNEZ, F.; GUITERT, M.; ROMEU, T. & LLORET, T. (2005). El aprendizaje y trabajo cooperativo en entornos virtuales: el caso de la UOC. Organización y gestión educativa: *Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 3, 13; 36-39.
- GISBERT, M. (1998). Las tecnologías de la información y la atención a la diversidad. *Comunicar*, 10; 125-128.
- GÓMEZ-SÁNCHEZ, E.; RUBIA-AVI, B.; DIMITRIADIS, Y. & MARTÍNEZ-MONES, A. (2002). Quest, a telematic tool for automatic management of student questionnaires in educational research. *The Second European Conference on Technology, Information, Education and Citizenship*. Barcelona.
- GUITERT, M. & GIMÉNEZ, F. (2005). El aprendizaje y trabajo cooperativo en entornos virtuales: el caso de la UOC. Organización y gestión educativa: *Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 3; 13; 36-39.
- JIMÉNEZ, G. & LLITJÓS, A. (2006). Producción cooperativa de materiales hipermedia en espacios compartidos de trabajo: un caso de enseñanza de la Química. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32 (2); 1-14.
- JIMÉNEZ, G.; LLITJÓS, A. & PUIGSERVER, M. (2007). Evaluación de entornos para el aprendizaje cooperativo telemático: Synergiea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 1 (www.rieoei.org) (24-04-09).
- LARA, L.R. (2001). El dilema de las teorías de enseñanza-aprendizaje en el entorno virtual. *Comunicar*, 17; 133-136.
- MARTÍNEZ, A.; DIMITRIADIS, Y.; RUBIA, B., GÓMEZ, E. & DE LA FUENTE, P. (2003). Combining qualitative evaluation and social network analysis for the study of classroom social interactions *Computer and Education*, 41, 4; 353-368.
- MILLIS, B. & COTTELL, P.G.J. (1998). *Cooperative Learning for Higher Education Faculty*. American Council on Education. Phoenix, Az, Oryx Press.
- MONEREO, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: la mediación social, el yo, y las emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5, 13; 497-534.
- MUGNY, G. & DOISE, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México, Trillas.
- NASTASI, B.K. & CLEMENTS, D. (1991). Research on Cooperative Learning: Implications for Practice. *School Psychology Review*, 20; 110-131.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. & COLE, M. (1996). *La zona de construcción el conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid: Morata.
- ONRUBIA, J.; COLOMINA, R. & ENGEL, A. (2008). El aprendizaje colaborativo mediado por ordenador. En COLL, C. & MONEREO, C. (Eds.). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- PÉREZ-POCH, A. (2006). Cuatro años aplicando Aprendizaje Cooperativo: resultados de impacto en la docencia y prueba piloto de entorno virtual. *VI Jornadas sobre Aprendizaje Cooperativo*. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya (UPC).
- PERRET-CLEMENT, A. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social: aprendiendo con los compañeros*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- PRADO, J. (2001). Hacia un nuevo concepto de la alfabetización: el lenguaje de los medios. *Comunicar*, 16; 161-170.
- RIANO, M.E. & GONZÁLEZ, N. (2008). La relación metodológica entre las WebQuest y el portafolios para la educación valores. *Píxel-Bit*, 31; 179-186.
- ROGOFF, B. (1997). Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En WERTSCH, J.; DEL RÍO, P. & A. ÁLVAREZ (Eds.). *La mente sociocultural*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- RUIZ, I.; JARRÍN, I.M. & VILLAGRÁ, S.L. (2007). Análisis de competencias en un entorno CSCL: aportaciones de una experiencia utilizando un Jigsaw. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 2 (6); 29-40.
- SALMERÓN, H. (2003). Programa interactivo de orientación universitaria a través de internet. *Comunicar*, 20; 83-87.
- SIMÓN, M.A. & VIVARACHO, C.E. (2005). *Experiencia de trabajo cooperativo en el aprendizaje del sistema operativo UNIX* (<http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/procJenui/Jen2005/siexpe.pdf>). (16-09-08).
- TIRADO, R. (1998). Las tecnologías avanzadas en la enseñanza: aspectos psicopedagógicos. *Comunicar*, 10; 192-197.
- TOMASELLO, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Madrid: Amorrortu.
- WERTSCH, J.; DEL RÍO, P. & ÁLVAREZ, A. (Eds.) (1997). *La mente sociocultural*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.





Enrique Martínez-Salanova 2010 para Comunicar

● Alfonso Gutiérrez, Andrés Palacios y Luis Torrego  
Segovia (España)

Recibido: 31-07-09 / Revisado: 07-09-09

Aceptado: 17-10-09 / Publicado: 01-03-10

DOI:10.3916/C34-2010-03-17

# Tribus digitales en las aulas universitarias

## Digital Tribes in the University Classrooms

### RESUMEN

Se ha extendido el discurso que afirma que los profundos cambios en las TIC experimentados en la última década han modificado también radicalmente el aprendizaje de nuestros estudiantes universitarios, considerados todos ellos nativos digitales. En este artículo se sostiene, sin embargo, que dichos cambios no son tan inmediatos, automáticos o beneficiosos como el discurso dominante sobre la bondad de las TIC pretende hacernos creer, y que dan lugar a múltiples y variadas situaciones intermedias que caracterizan la actual enseñanza universitaria. Utilizando las valoraciones de tres cuestionarios tipo Likert sobre los procesos de información y comunicación en tres entornos diferenciados (una plataforma virtual de enseñanza aprendizaje, Moodle, Tuenti, como ejemplo de red social, y las aulas presenciales) y mediante técnicas multivariantes (análisis factorial y de conglomerados) se encuentran cuatro segmentos de estudiantes: alumnado optimista o pro-TIC, alumnado pesimista o anti-TIC, alumnado apático y alumnado neutral. La presencia de dichos segmentos de estudiantes nos permite concluir que, aunque la presencia del ordenador en las aulas universitarias forma ya parte del imaginario colectivo, tal vez se esté sobrevalorando tanto el impacto de las TIC en la educación superior como las competencias digitales de los alumnos, y que esta falsa percepción de la realidad puede beneficiar a los vendedores de tecnología, pero no a la innovación metodológica, que sólo se podrá conseguir mediante la necesaria reflexión desde postulados educativos.

### ABSTRACT

The discourse stating that the profound changes in ICT of the last decade have also radically altered the way our students learn, and that they can all now be considered digital natives, is increasingly prevalent. However, this paper argues that these changes are not as immediate, automatic or beneficial as the dominant political and technological discourse on the benefits of ICT would have us believe, and that they give rise to many different situations that characterize university teaching and learning practice. Using the ratings of three Likert questionnaires on information processing and communication in three different environments (Moodle, Tuenti and the classroom itself), and applying multivariate techniques (factor analysis and cluster analysis), we have found four clusters: pro-ICT students, anti-ICT students, listless student and neutral student. The presence of such segments of students allows us to conclude that, although computers are nowadays taken for granted in Higher Education classrooms, we are perhaps overestimating both the real impact of ICT on teaching and students' digital competencies, and that this false perception of reality benefits technology vendors but not methodological and pedagogic innovation, which can only be achieved through the necessary reflection on education matters from educational principles.

### PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Formación universitaria, alfabetización digital, metodologías didácticas, análisis de conglomerados, enseñanza virtual, redes sociales. Higher education, digital literacy, teaching methodologies, cluster analysis, e-learning, social networks.

◆ Dr. Alfonso Gutiérrez-Martín es profesor de la Escuela de Magisterio de Segovia de la Universidad de Valladolid (España) (alfguti@pdg.uva.es).

◆ Andrés Palacios-Picos es profesor de la Escuela de Magisterio de Segovia (UVA) (palacios@psi.uva.es).

◆ Luis Torrego-Egido es profesor de la Escuela de Magisterio de Segovia (UVA) (ltorrego@pdg.uva.es).

## 1. Introducción

Uno de los tópicos más repetidos en nuestra sociedad de la información es el profundo cambio que el desarrollo de las tecnologías de información y de la comunicación (TIC) está produciendo en sectores tan diferentes como la economía, la industria, el ocio o la educación. Poco más de una década ha pasado desde que Castells (1996) introdujese el término de «sociedad Red» para referirse al nuevo orden económico y social creado por las redes de comunicación. En tan corto período de tiempo han sido muy trascendentes los cambios producidos en las tecnologías de la información y la comunicación, originando un discurso dominante caracterizado por el énfasis en las bondades de dichos cambios y en lo inevitable de los mismos. Así, Friedman (2007) analiza la explosión tecnológica en esta época en su «historia del mundo en el siglo XXI», y distingue tres fases de globalización como resultado del tipo de tecnologías predominantes: la globalización 1.0, protagonizada por las naciones, que se iniciaba ya con el descubrimiento de América; la globalización 2.0, más propia de las grandes corporaciones, y la globalización 3.0, a la que llegamos ahora, donde, gracias a las tecnologías de la información y la comunicación, la globalización pasa a manos de los individuos y pequeñas empresas.

Es precisamente la convergencia de la globalización, el cambio constante y la creación de la sociedad del conocimiento, según Moravec (2008), la que ha dado lugar a un nuevo paradigma sobre la producción del saber en la educación superior. Éstas requieren de nuevos e inevitables planteamientos en la política educativa. En el caso de España, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se presenta como una oportunidad de oro para una renovación metodológica donde tengan cabida las nuevas formas de comunicar, de producir información y generar conocimiento. El paso de la «sociedad de la información» a la «sociedad del conocimiento», y el papel que en ello le corresponde a la universidad, aparece frecuentemente citado como prioridad en los documentos de la Unión Europea.

La exhortación al cambio en educación, los nuevos paradigmas de educación superior que se contemplan cada vez con más profusión en la literatura (Pittinsky, 2006; Schaffert & Hilzensauer, 2008) están pasando a formar parte del omnipresente discurso tecnológico, pero seguramente no tanto de la praxis educativa. En este artículo se parte de cuatro aspectos clave de la supuesta evolución de la educación superior que, sin embargo, no aparecen claramente reflejados todavía en nuestras aulas:

1) La acción educativa avanza de la presencia en las aulas a las plataformas virtuales.

2) Los profesores pasan de proveedores de información a facilitadores del aprendizaje.

3) Los materiales, antes en soporte papel (libros, apuntes, fotocopias), se presentan cada vez más en archivos digitales. Se pasa del átomo como unidad básica al bit (Negroponte, 1996).

4) Los alumnos universitarios son «nativos digitales» en su mayoría, y disminuyen progresivamente los «inmigrantes digitales» (Prensky, 2001).

Es necesario advertir que los cambios señalados no son tan inmediatos, automáticos o beneficiosos como el discurso dominante sobre la bondad de las TIC pretende hacernos creer. Los correspondientes procesos de cambio dan lugar a múltiples y variadas situaciones intermedias que caracterizan la actual enseñanza en la universidad. Analizamos a continuación los cuatro aspectos citados.

Para valorar la tendencia de la enseñanza presencial a ser cada vez más una enseñanza virtual señalada en el primer punto, tendremos que hacer notar que esta no suele plantearse como alternativa al trabajo en las aulas, sino que es precisamente en los centros de educación formal donde profesores y alumnos suelen entrar en contacto con las plataformas digitales de enseñanza-aprendizaje. La acción educativa propia de las aulas se complementa con el uso de Internet como sistema de reparto de la información y entorno virtual de aprendizaje. La integración de Internet en la actividad de las aulas suele dar lugar a la enseñanza semi-presencial (blended learning), y, en cierto modo, el éxito de Internet como entorno de aprendizaje independiente, en lo que sería enseñanza virtual pura, depende en gran medida de su éxito como recurso didáctico en los entornos presenciales. De momento no podemos decir que el ciberespacio sea una alternativa a la clase convencional, sino más bien una herramienta compartida y de uso individual, para distribuir e intercambiar fácilmente los materiales: artículos, tareas, instrucciones, trabajos. No se está produciendo una evolución innovadora de la enseñanza presencial hacia la virtual, sino que la metodología tradicional de las aulas se traslada al ciberespacio, y, en muchos casos, las plataformas se utilizan como salas de reprografía donde los alumnos van a recoger materiales o para intercambiar de información (Pérez, 2008; García, 2008).

La transformación del profesorado, desde su condición de proveedor de información a facilitador del aprendizaje, conllevaría una mayor importancia de la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto presenciales como virtuales. Sin embargo,

el alumno, también en los nuevos entornos, aprende sobre todo de su relación con los textos. El discurso verbal de la lección magistral en la enseñanza más tradicional se sustituye por otro similar escrito y digitalizado que se reparte de modo diferente. Aunque hoy Internet se presenta como un espacio de interacción social, en el que priman las relaciones personales (Moral, 2009), el uso de la Red como medio de comunicación e interacción social no ha calado en los entornos de educación formal, donde se siguen priorizando los usos centrados en la información sin que se dé valor educativo a las relaciones interpersonales. Puede más la tradición de una enseñanza basada en la relación individual del alumnado con los contenidos que las posibilidades de relación con otros alumnos y con profesores en prácticas colaborativas que brindan las nuevas herramientas. Todo ello en un momento donde Internet avanza desde una web 1.0, considerada fundamentalmente una fuente de información, hacia una web 2.0 y 3.0, que adquiere protagonismo como medio y entorno de comunicación.

El tercer aspecto de los anteriormente señalados en proceso de cambio, la digitalización de los materiales, tal vez sea el que más ha avanzado, ya que depende más del desarrollo tecnológico que de la innovación educativa. Los profesores ya no tienen que dejar sus apuntes en la fotocopidora y ni siquiera tienen que facilitar la información que ellos han generado y/o estructurado, sino que pueden dirigir a sus alumnos a numerosas fuentes de interés en Internet. En realidad, la sobreabundancia de información disponible en la Red lleva al profesor a convertirse en un facilitador de fuentes, de enlaces recomendables. El profesor pasa de facilitar la información a facilitar información sobre fuentes de información, lo que no podemos confundir con su función de facilitador del aprendizaje, como ya hemos apuntado. Los materiales digitales a los que se enfrentan los estudiantes, enlazados entre sí en un interminable «documento único» que se pierde en el horizonte de Internet, generan confusión e inseguridad en un sistema que premia más la reproducción que la producción, donde el alumno necesita saber qué es lo que el profesor considera importante.

Prensky (2001) aplica el término de «digital natives» a esos estudiantes que, según mantiene, han cambiado radicalmente. El sistema educativo –apunta– fue diseñado para enseñar a unos alumnos que ya no existen. Este cambio radical probablemente no afecta por igual a las actividades de ocio de los jóvenes como a su papel de estudiantes en un sistema reglado. Así lo demuestran Noyes y Garland (2004; 2006), quienes analizan resultados de investigaciones previas y confirman la hipótesis de que, a pesar de la omnipresencia de los ordenadores en la vida de los estudiantes, sus actitudes hacia los libros eran significativamente más positivas que las actitudes hacia los ordenadores, y que, tanto sus expectativas como preferencias sobre el

**Aunque el ordenador en las aulas forma ya parte del imaginario colectivo, tal vez se esté sobrevalorando el impacto de las TIC en la educación superior y las competencias digitales de los alumnos. Esta falsa percepción de la realidad puede beneficiar a los vendedores de tecnología, pero no al cambio metodológico. Una integración curricular de las TIC sin la necesaria reflexión desde postulados educativos nos llevaría a convertirlas en refuerzo de un modelo reproductor, unidireccional y vertical de la enseñanza como transmisión de contenidos.**

aprendizaje, eran significativamente mayores en el caso de los libros que en el caso de aprender del ordenador. Tal vez sea cierto que los jóvenes que llegan hoy día a la universidad han pasado toda su vida rodeados de dispositivos digitales, pero dudamos de que los datos presentados por Prensky en el 2001 sean aplicables al caso de los universitarios españoles y cuestionamos el cambio «radical» que según Prensky se ha producido.

El estudio de las actitudes hacia las TIC muestra, quizá mejor que ningún otro aspecto, esta ambivalencia a la que nos referimos: es cierto que la mayor parte de las investigaciones realizadas al respecto muestran actitudes muy positivas de los alumnos hacia las TIC, ostensiblemente mayores que las de sus profesores, pero abundan también los estudios que señalan un número igualmente importante de alumnos que rechazan, e incluso odian, el uso de los ordenadores (Aydan, 2009; Mcilroy, Sadler & Boojawon, 2007; Schu-

lenberg & Melton, 2008; Vekiri & Chronaki, 2008). Es esta falta de uniformidad en el alumnado lo que se sostiene en el presente trabajo. Dudamos de la inmediatez del cambio en el perfil del alumno que, a partir de los planteamientos de algunos gurús de la informática, se ha dado por supuesto, y que ha servido para hacer aseveraciones muy cuestionables sobre el potencial de la tecnología digital en la educación. Entre los estudiantes universitarios encontramos hoy una amplia variedad de tipos de alumnos, con opiniones, expectativas y actitudes muy diversas. Entre ellos aparecen grupos que podrían asimilarse a tribus, pues se caracterizan por exhibir idénticas costumbres y valoraciones en lo referente a las TIC en la educación.

En este artículo prestamos especial atención tanto a la relación de las personas (estudiantes y profesores)

de estudiantes del Campus universitario de Segovia (Universidad de Valladolid) de las escuelas de Magisterio (especialidades de Educación Primaria, Musical, Educación Física e Infantil) y de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación (ADE, Turismo y Derecho).

Se han entrevistado a un total de 580 alumnos a los que se han pasado tres cuestionarios sobre diferentes áreas temáticas: Escala de valoración de los procesos de información y comunicación en las aulas virtuales (EVPIC-EV); escala de valoración de los procesos de información y comunicación en las redes sociales (EVPIC-RD) y escala de valoración de los procesos de información y comunicación interpersonal en las aulas (EVPIC-I).

Las tres escalas están formadas por preguntas de tipo Likert de cinco puntos. Para su construcción se han seleccionado un conjunto de ítems para cada escala y dimensión a partir de trabajos anteriores sobre actitudes y TIC (para una revisión del tema consultar Knezek y otros, 2000) con las que se realizó una primera aproximación, evaluada por un grupo de expertos en el tema. Los ítems relacionados con los procesos de información, en-

**La universidad del siglo XXI no se consigue adaptando las nuevas tecnologías a los viejos paradigmas educativos, sino aportando a la educación el significado auténtico de la comunicación como transformación y cambio, para acceder así a la sociedad del conocimiento compartido.**

con la información, los contenidos y los medios (usos centrados en la información) como a la que se establece entre las personas (usos centrados en la comunicación). Ambos usos los analizamos en tres entornos bien diferentes: una plataforma virtual de enseñanza aprendizaje, Tuenti –como ejemplo de red social–, y las aulas presenciales. Trataremos de ver qué importancia se da a la información y cómo se valora la comunicación; si Internet como entorno de educación se considera más una fuente de información que un medio de comunicación o viceversa, así como las diferencias que el uso de estos recursos producen en los alumnos medidas a través de sus actitudes en estos tres entornos.

## 2. Materiales y métodos

Los datos que presentamos a continuación han sido obtenidos a partir del desarrollo de tres proyectos de innovación educativa que han tenido como objetivo prioritario el uso de plataformas de enseñanza virtual como apoyo a las clases presenciales (b-learning). Se han realizado de manera consecutiva durante tres cursos escolares (2006-07 a 2008-09) con la participa-

ción de estudiantes del Campus universitario de Segovia (Universidad de Valladolid) de las escuelas de Magisterio (especialidades de Educación Primaria, Musical, Educación Física e Infantil) y de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación (ADE, Turismo y Derecho). Se han entrevistado a un total de 580 alumnos a los que se han pasado tres cuestionarios sobre diferentes áreas temáticas: Escala de valoración de los procesos de información y comunicación en las aulas virtuales (EVPIC-EV); escala de valoración de los procesos de información y comunicación en las redes sociales (EVPIC-RD) y escala de valoración de los procesos de información y comunicación interpersonal en las aulas (EVPIC-I). Las tres escalas están formadas por preguntas de tipo Likert de cinco puntos. Para su construcción se han seleccionado un conjunto de ítems para cada escala y dimensión a partir de trabajos anteriores sobre actitudes y TIC (para una revisión del tema consultar Knezek y otros, 2000) con las que se realizó una primera aproximación, evaluada por un grupo de expertos en el tema. Los ítems relacionados con los procesos de información, entendidos éstos como la relación de las personas con la información, soportes y dispositivos, tienen que ver con los recursos más transmisivos, como son la descarga de documentos virtuales o reales, o acudir a «Tuenti» para recabar información sobre eventos. Los procesos de comunicación, entendidos como la relación interpersonal mediada, son valorados con afirmaciones o ítems tales como: «creo que la clase presencial es el mejor marco para favorecer la comunicación de ideas», o «me encanta participar en los foros de la asignatura virtual». Este eje se relaciona con procesos colaborativos de construcción del conocimiento y con las herramientas que favorecen el trabajo entre iguales. A continuación se elaboró un primer borrador, testado en una muestra limitada de estudiantes de características parecidas a la población de referencia. Tras la eliminación de aquellos ítems que menos contribuían a la fiabilidad general, las escalas quedaron constituidas por 11, 13 y 8 ítems en las escalas sobre las aulas virtuales, las redes sociales y la comunicación interpersonal en las aulas respectivamente. Como podemos apreciar en el cuadro 1, la escala resultante de la unión de las tres presentó una fuerte confiabilidad (Hernández, Fer-

nández & Baptista, 1998), y las tres sub-escalas moderadas y fuertes confiabilidades. Además de estas escalas de actitudes, se realizaron entrevistas relativas a la valoración de los diferentes recursos de la plataforma virtual utilizados en la experiencia y base de los contenidos digitales (cuestionarios, foros, diarios, wikis, etc.).

|                                                                                                         | Alpha de Cronbach | Alpha de Cronbach tipificada | Nº de ítems |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|------------------------------|-------------|
| Escala total                                                                                            | ,781              | ,789                         | 32          |
| Escala de valoración de los procesos de información y comunicación en las aulas virtuales (EVPIC-EV)    | ,657              | ,670                         | 11          |
| Escala de valoración de los procesos de información y comunicación en las redes sociales (EVPIC-RD)     | ,620              | ,617                         | 13          |
| Escala de valoración de los procesos de información y comunicación interpersonal en las aulas (EVPIC-I) | ,728              | ,758                         | 8           |

Cuadro 1. Análisis de fiabilidad de las escalas.

### 3. Resultados

Los estudios de segmentación mediante análisis de conglomerados tratan de dividir una población en subgrupos homogéneos de individuos con el fin de conocer mejor dicha población y poder desarrollar, en su caso, acciones diferenciales en cada uno de estos subgrupos o clústers. El análisis de conglomerados, como técnica estadística, es poco exigente en cuanto a las características de las variables con las que trabaja, basta con asegurar la ausencia de correlaciones entre estas variables de clasificación y compartir sistemas de medidas (en unidades equivalentes) en todas las variables que intervienen en el análisis. Por ello, suele ser habitual, antes de realizar el análisis de clúster propiamente dicho, realizar un análisis factorial de las variables de clasificación como procedimiento que asegura la ausencia de correlación entre las puntuaciones factoriales y un sistema estándar de medidas.

Aunque, como hemos indicado, nuestro interés reside en las puntuaciones factoriales que se derivan de dichos componentes como materia prima para establecer los conglomerados o tipologías de alumnos, resulta interesante caracterizar los factores de la solución final de cada escala, pues nos ayudará a comprender las posteriores tipologías.

En las tres escalas encontramos un factor que podemos denominar de valoración positiva del medio como soporte de la comunicación. En el caso de la escala referida a las aulas virtuales (EVPIC-EV), las variables con mayor peso en el factor tienen que ver con el gusto por los canales de comunicación que se utilizan en la plataforma (sobre todo los foros) y con su potencial valor educativo. En la escala sobre redes sociales (EVPIC-RD) este factor se relaciona con las cuestiones que especifican las ventajas de las redes

sociales para la comunicación (compartir información, estar enterado de eventos y quedadas, etc.). En la tercera escala (sobre las aulas presenciales) se relaciona con cuestiones en las que se contempla la clase presencial como un excelente lugar para la comunicación, la reflexión y el intercambio de ideas.

Un segundo factor, presente igualmente en las tres

escalas, tiene un fuerte peso en las cuestiones que denotan actitudes de rechazo: escaso valor de las aulas virtuales, consideración de las redes sociales como pérdida de tiempo o negación del valor de la presencialidad como facilitador del rendimiento.

Entre ambos factores, encontramos tres específicos de cada

escala tales como conductas de retraimiento en el aula virtual, defensa de las redes sociales, fomento de la colaboración, defensa del valor educativo de las redes sociales, etc.

Con las puntuaciones factoriales de estos cinco factores en las tres escalas hemos realizado un análisis de conglomerados mediante un método de clasificación no jerárquico bajo la premisa de maximizar la varianza entre grupos y minimizar la varianza dentro de cada tipología. De todas las soluciones posibles, la que mejor cumplía estos criterios fue la que estableció cuatro conglomerados a los que procederemos a identificar a partir de los valores medios en cada uno de los ítems. Con los que presentan diferencias significativas –aquellos en los que el conglomerado puntúa más alto o más bajo que el resto– es fácil caracterizar cada conglomerado como presentamos sintéticamente en el Cuadro 2 de la página siguiente.

El primer grupo de alumnos (el primer conglomerado) considera que las plataformas de e-learning y las redes sociales pueden posibilitar una mejora en las relaciones interpersonales tanto en el aula como fuera de ellas. Estos alumnos ven en herramientas como Tuenti o en las aulas virtuales una oportunidad para mantener contactos con los profesores y unos medios facilitadores de la comunicación entre los propios alumnos. Por todo ello, les hemos denominado alumnado optimista o pro-TIC, que ve en las TIC una oportunidad para mejorar. No es de extrañar que estos alumnos creen que estas aplicaciones pueden ser una alternativa a la clase convencional y que valoren los foros como actividades que potencian la expresión de opiniones y de puntos de vista. Es interesante señalar que este grupo manifiesta ciertos problemas a la hora de exponer públicamente estos mismos puntos de vista

| Nombre conglomerado y proporción de alumnos                                                                                 | Variables más relevantes con las que se relaciona cada conglomerado                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Conglomerado 1<br>Alumnos optimistas, pro-TIC, que ven en las TIC una oportunidad para mejorar la comunicación (20%)        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Los foros de la asignatura me dan la posibilidad de expresar mis opiniones y puntos de vista, cosa que no suelo hacer en clase.</li> <li>Los foros son las actividades que más me gustan.</li> <li>La asignatura virtual potencia un tipo de comunicación que favorece las relaciones alumno-profesor y alumno-alumno.</li> <li>Me gusta más comunicarme con mis compañeros mediante la asignatura virtual que en persona.</li> <li>Tuenti podría ser una buena forma de estar en contacto con los profesores.</li> <li>El crear un grupo en una red social con los alumnos de clase favorecería el trabajo conjunto.</li> <li>El hecho de que el profesor de la asignatura proporcione documentos que hay que fotocopiar o apuntes que hay que tomar es incómodo o una pérdida de tiempo.</li> <li>Me da cierto «corte» (vergüenza) preguntar cuestiones dudosas al profesor.</li> <li>Me da cierto «corte» (vergüenza) mandar correos electrónicos al profesor.</li> <li>Me cuesta intervenir en un diálogo o debate sobre un tema en una clase.</li> <li>La asistencia a clases presenciales es una exigencia poco razonable, pues puede sustituirse por medios como Internet.</li> </ul> |
| Conglomerado 2<br>Alumnos pesimistas, anti-TIC (5%)                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Todavía no estoy muy acostumbrado a intervenir en los foros de la asignatura.</li> <li>Tuenti es sobre todo para la comunicación intrascendente.</li> <li>Las redes sociales como Tuenti me parecen una pérdida de tiempo.</li> <li>La forma más frecuente de mantenerme en contacto con mis amigos es dar una vuelta por los sitios donde solemos encontrarnos.</li> <li>No espero con impaciencia, porque no me gusta, la calificación y el comentario que hace el profesor de las tareas que he entregado.</li> <li>No creo que los foros de la asignatura me den la posibilidad de expresar mis opiniones y puntos de vista, cosa que no suelo hacer en clase (por falta de oportunidad, por vergüenza, ...).</li> <li>No creo que la asignatura virtual potencie un tipo de comunicación que favorece las relaciones alumno-profesor y alumno-alumno.</li> <li>Tuenti no podría ser una buena forma de estar en contacto con los profesores.</li> <li>El crear un grupo en una red social con los alumnos de clase no favorecería el trabajo conjunto.</li> </ul>                                                                                                                       |
| Conglomerado 3<br>Alumnos apáticos (41%)                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>(No se obtienen diferencias significativas en ninguna variable de las tres escalas).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Conglomerado 4<br>Alumnos neutrales y pragmáticos que valoran especialmente las relaciones interpersonales en el aula (34%) | <ul style="list-style-type: none"> <li>En la clase presencial comparto dudas y aprendizajes con los compañeros.</li> <li>La posibilidad de realizar actividades o trabajos en común con los compañeros en la propia clase es una de las mejores cosas de la clase presencial.</li> <li>La posibilidad de intercambiar en clase puntos de vista y argumentos sobre un tema con los compañeros me parece de gran valor para mi formación.</li> <li>Creo que la clase presencial es el mejor marco para favorecer la comunicación de ideas entre los compañeros y con el profesor.</li> <li>Creo que se puede aprender mucho de las opiniones que los compañeros manifiestan en clase.</li> <li>Los estudiantes estamos acostumbrados a las clases presenciales y en ellas es donde mejor rendimiento sacamos.</li> <li>La asistencia a clase presencial me ha servido para tener nuevas amistades y creo que eso no lo podría hacer mediante una asignatura virtual.</li> <li>Se aprende más asistiendo a clase que utilizando cualquier otro medio.</li> </ul>                                                                                                                                                                       |

Cuadro 2. Características de los conglomerados.

en el cara a cara (les cuesta intervenir en un diálogo o debate sobre un tema en clase, pues les da cierto corte y algo de vergüenza). En nuestra muestra representan el 20% del alumnado. Este conglomerado estaría relacionado con el factor 1 de las escalas de valoración del aula virtual y de valoración de las redes sociales, así como con el factor 2 de la escala de relaciones interpersonales en el aula. Presentan, además, valoraciones más positivas en las escalas relacionadas con las aulas virtuales y las redes sociales (figura 1).

Similares opiniones negativas manifiestan sobre las redes sociales: consideran a Tuenti una pérdida de tiempo y mediadora de una comunicación intrascendente. Valoran poco las actividades más colaborativas como los diarios, los foros y las wikis. El conglomerado se relacionaría con el factor 3 del cuestionario sobre las aulas virtuales y con el factor 2 del cuestionario sobre redes sociales. Este grupo obtiene puntuaciones muy por debajo de la media y por debajo de los otros tres grupos en la escala sobre las aulas

El segundo de los conglomerados se podría definir, en contraposición al anterior, como el del alumnado pesimista o anti-TIC. Está compuesto por aquellos que niegan el valor de las TIC como herramientas al servicio de la comunicación y de las relaciones interpersonales. Es el grupo menos numeroso (5% del total de la muestra). La participación de estos estudiantes en el aula virtual es escasa, limitándose a aquellos recursos que les pueden ayudar a aprobar la asignatura tales como los cuestionarios y exámenes de pruebas o los recursos del tema (apuntes, lecturas...). Igualmente, el uso de herramientas colaborativas y de comunicación es escaso (no están acostumbrados a intervenir en los foros de la asignatura virtual) y no las consideran instrumentos favorecedores de las relaciones

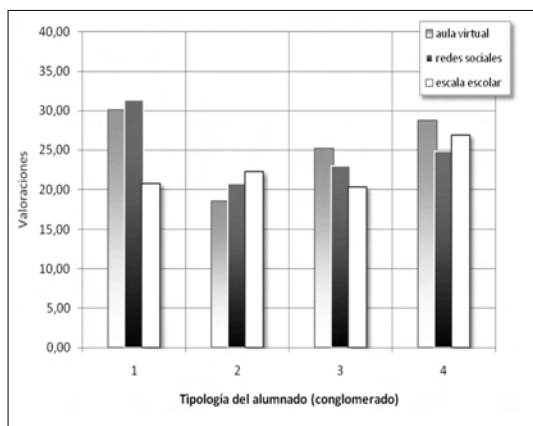


Figura 1. Puntuaciones totales en las escalas actitudinales por tipologías de alumnos.

virtuales y sobre las redes sociales.

Al tercer conglomerado lo hemos denominado el alumnado apático, compuesto por esos estudiantes «amorfos», que no toman partido por nada. La razón de este etiquetado es la inexistencia de rasgo alguno que los defina: no valoran positivamente nada de forma especial, ni negativamente nada importante. Los alumnos de esta tipología no ven en los canales virtuales de comunicación instrumentos potenciadores de las relaciones interpersonales, pero tampoco consideran la asistencia a clase como una alternativa, dado que podría ser sustituida por medios como Internet, aunque la valoración de aplicaciones de este tipo como las aulas virtuales sea escasa. No

ven en nada algo positivo, pero tampoco algo especialmente negativo: ni fu ni fa. Es el grupo más numeroso, representando casi un 42% del total de los alumnos entrevistados. El alumnado apático, también en línea con lo ya dicho, no obtiene puntuaciones especialmente positivas en ninguna escala, pero tampoco especialmente negativas.

El cuarto grupo lo hemos denominado el alumnado neutral, el estudiante de toda la vida, que, sin renegar del valor de las TIC y siendo crítico con las redes sociales, valora especialmente las relaciones interpersonales que pueden establecerse en la clase. Es el segundo conglomerado en número de elementos, representando el 34% de la muestra. Entienden que el mejor contexto educativo es la clase, entre otros motivos porque piensan que la mayor parte de los estudiantes están acostumbrados todavía a las clases presenciales y es en ellas donde se obtiene mejor rendimiento. Además, el aula se percibe como el contexto

más facilitador de intercambio de opiniones y el mejor lugar para entablar nuevas amistades; también como el lugar donde más y mejor se aprende de las opiniones que los compañeros manifiestan. Es el aula el lugar idóneo para compartir dudas, experiencias y trabajos. Pese a todo ello, estos alumnos no rechazan la idea del aula virtual, a la que acceden significativamente con mayor frecuencia que el resto de estudiantes. Lo hacen, fundamentalmente, para descargar materiales o realizar cuestionarios y exámenes. No valoran especialmente las redes sociales ni los diferentes canales digitales de comunicación tales como los foros o el correo electrónico, si bien tampoco los rechazan. Este conglomerado se relacionaría con el factor 4 del cuestionario de valoración del aula virtual y, sobre todo, con el factor 1 del cuestionario de valoración de las relaciones interpersonales del aula. Estos alumnos presentan actitudes positivas en las tres escalas, con valores especialmente mayores en la escala escolar.

Con respecto a los dos ejes temáticos de información y comunicación, es interesante resaltar la desigual valoración que hacen los alumnos de estos dos aspectos. Como podemos apreciar en el Cuadro 3, los aspectos relacionados con la información son valorados significativamente más positivamente que los relacionados con la comunicación en todos los grupos.

| Ejes de contenidos | Conglomerado |        |        |        |        | F      | sig  |
|--------------------|--------------|--------|--------|--------|--------|--------|------|
|                    | 1            | 2      | 3      | 4      | Total  |        |      |
| Información        | 3,1250       | 3,3750 | 2,7652 | 3,2037 | 3,0156 | 28,466 | ,000 |
| Comunicación       | 2,3929       | 2,1429 | 2,3139 | 2,7196 | 2,4580 | 43,617 | ,000 |

Cuadro 3. Valores medios de los ejes de contenidos.

Este mayor peso de los aspectos relacionados con la información está presente igualmente en las valoraciones que hacen los alumnos de los diferentes recursos utilizados en la plataforma de e-learning. Las valoraciones de las actividades y recursos de naturaleza transmisiva y/o informativa superan claramente las relacionadas con aspectos interactivos y comunicativos, tanto en cada conglomerado como a nivel general.

#### 4. Discusión

De los anteriores datos podemos deducir que el vertiginoso desarrollo que están experimentando las TIC y el mundo de las redes, sobrepasa con creces al cambio social que somos capaces de asumir. El ritmo al que se produce la innovación educativa, por otra parte, es menor que el ritmo al que evoluciona la sociedad en general y, por lo tanto, bastante más lento que el ritmo de la innovación tecnológica.



| Recursos                               |                         | Conglomerados |      |      |      |       | F      | Sig. |
|----------------------------------------|-------------------------|---------------|------|------|------|-------|--------|------|
|                                        |                         | 1             | 2    | 3    | 4    | Total |        |      |
| Recursos transmisivos (informativos)   | Textos                  | 8,00          | 8,75 | 7,69 | 8,68 | 8,16  | 19,074 | ,000 |
|                                        | Recursos                | 7,92          | 8,50 | 7,89 | 8,16 | 8,03  | 1,113  | ,344 |
|                                        | Cuestionarios           | 8,25          | 9,50 | 8,28 | 8,64 | 8,47  | 8,462  | ,000 |
|                                        | Tareas                  | 7,83          | 6,00 | 8,03 | 8,40 | 8,04  | 7,285  | ,000 |
| Recursos colaborativos y comunicativos | Diarios                 | 4,56          | 0,33 | 4,35 | 3,67 | 3,88  | 9,213  | ,000 |
|                                        | Glosario                | 5,30          | 5,00 | 5,62 | 4,10 | 4,94  | 4,364  | ,005 |
|                                        | Wikis                   | 4,25          | 3,67 | 4,37 | 3,22 | 3,81  | 2,721  | ,045 |
|                                        | Canales de comunicación | 7,42          | 6,50 | 7,36 | 7,00 | 7,19  | 1,153  | ,328 |
|                                        | Foros                   | 5,89          | 2,33 | 5,55 | 4,75 | 5,10  | 8,136  | ,000 |

Cuadro 4. Valoración de actividades de la plataforma virtual (escala de 1-10).

Si partimos del hecho fácilmente constatable de la evolución de Internet desde una web 1.0, considerada fundamentalmente una fuente de información, hacia una web 2.0 y 3.0, que adquiere protagonismo como medio y entorno de comunicación, vemos cómo las posibilidades de comunicación interpersonal y relaciones de colaboración que nos permiten las nuevas redes son sólo parcialmente aprovechadas por el usuario medio de Internet. En la educación formal el aprovechamiento es aún menor, se siguen priorizando los usos centrados en la información sin que se dé valor educativo a las relaciones interpersonales.

El estudiante universitario, en su condición de joven del siglo XXI, va adaptándose paulatinamente a las nuevas formas de comunicar impuestas por el desarrollo tecnológico, más por inercia inevitable que por convencimiento. El joven del siglo XXI, en su condición de estudiante universitario, no muestra demasiado interés en optimizar el uso de las TIC en su aprendizaje, tal vez porque el sistema educativo no lo requiere para obtener las titulaciones, que es, al fin y al cabo, lo que interesa.

Según los resultados obtenidos en nuestra investigación, sólo el 25% de los alumnos tienen definida su postura y toman partido con respecto a las TIC: el grupo 1 de usuarios habituales de nuevas tecnologías (20%) y el grupo 2 de alumnos hipercríticos que se manifiestan en contra del uso de las TIC y del modelo social que generan (5%). Una gran mayoría (75% de la muestra) se manifiestan o bien apáticos y desinteresados, o bien neutrales y pragmáticos en el sentido de que, aunque las TIC no constituyen una parte significativa ni esencial de su vida, las aceptan en la medida en que les sirvan para conseguir sus objetivos académicos más inmediatos.

En otro orden de cosas, Internet es ante todo una fuente de información para el alumnado universitario,

y no tanto un medio de comunicación ni de interacción social y colaborativa. Puede más la tradición de una enseñanza basada en la relación individual del alumnado con los contenidos, que las posibilidades que brindan las nuevas herramientas para relacionarse con otros alumnos y profesores en prácticas colaborativas.

En realidad, al virtualizar la enseñanza presencial, se trasladan al ciberespacio las mismas actividades de enseñanza-aprendizaje y sistemas de evaluación que se utilizan en la universidad de toda la vida. «Se presta muy poca atención a la posibilidad de que las prácticas existentes de la enseñanza, el aprendizaje, el currículo o la valoración no sean las más apropiadas para el mundo situado más allá de las escuelas, cada vez más configurado para el uso de las TCC» (tecnologías de la computación y la comunicación) (Bigum, 2004: 197). Este autor se hace eco de Scharage para advertir que «decir que Internet trata sobre «información» es un poco como decir que «cocinar» trata sobre temperaturas; eso es técnicamente exacto, pero fundamentalmente incierto». Según estos autores, que analizan el papel de la comunicación en la escuela y de la escuela en el nuevo orden de las comunicaciones, «el mayor impacto que están teniendo y seguirán teniendo las tecnologías digitales es el que provocan sobre las relaciones entre las personas y entre estas y las organizaciones» (Ibídem: 201).

Como conclusión final podríamos señalar que, aunque el ordenador en las aulas forma ya parte del imaginario colectivo, tal vez se esté sobrevalorando el impacto de las TIC en la educación superior y las competencias digitales de los alumnos. Esta falsa percepción de la realidad puede beneficiar a los vendedores de tecnología, pero no al cambio metodológico. Una integración curricular de las TIC sin la necesaria reflexión desde postulados educativos nos llevaría a convertirlas en refuerzo de un modelo reproductor, unidireccional y vertical de la enseñanza como transmisión de contenidos.

La necesaria innovación educativa, donde las TIC deberían plantear un cambio metodológico hacia la participación, el protagonismo del alumno en su propio aprendizaje, el trabajo colaborativo, etc., no con-

siste en «domesticar las TIC» y sustituir el encerado por la pizarra digital.

La universidad del siglo XXI no se consigue adaptando las nuevas tecnologías a los viejos paradigmas educativos, sino aportando a la educación el significado auténtico de la comunicación como transformación y cambio, para acceder así a la sociedad del conocimiento compartido.

## 5. Apoyos

Los resultados de la presente investigación han sido obtenidos a partir de proyectos financiados por la Junta de Castilla y León al amparo de la Orden EDU/1968/2006, de 11 de diciembre, por la que se resuelve la convocatoria de ayudas para la elaboración y desarrollo de proyectos en torno a la armonización y convergencia de la enseñanza y/o gestión universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior (referencia UV31706) y de la Orden EDU/1932/2007, de 28 de noviembre (referencia UV28/07).

## Referencias

- AYDAN, H. (2009). A study on the attitudes of the faculty of communication students towards computer usage. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, (1), 1; 2658-2665.
- BIGUM, Ch. (2004). Sensibilidades de diseño, las escuelas y las tecnologías de la computación y la comunicación, en Snyder, I. (Comp.). *Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era de la información*. Málaga: Aljibe; 193-208.
- CASTELLS, M. (1996). *The Rise of The Network Society: The Information Age: Economy, Society and Culture, Volume I*. Cambridge, MA, Oxford, UK: Blackwell.
- FRIEDMAN, T.L. (2007). *The World Is Flat, 3.0. A World History of the Twenty First Century*. Picador USA.
- GARCÍA, J.J. (2008). E-Learning en la empresa: ¿hay sitio para el aprendizaje informal? *Quaderns Digitals*, (<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2566005&orden=152941&info=link>) (17-06-09).
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, L. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- KNEZEK, G.; CHRISTENSEN, R.; MIYASHITA, K. & ROPP, M. (2000). *Instrumentos para evaluar los avances en la integración de la tecnología que presenta el educador*. Institute for the Integration of Technology into Teaching and Learning. University of North Texas. Denton, Texas, USA.
- MCILROY, D.; SADLER, C. & BOOJAWON, N. (2007). Computer phobia and computer self-efficacy: their association with undergraduates' use of university computer facilities. *Computer in Human Behavior*, 23, 3; 1285-1299.
- MORAL, F. (2009). Internet como marco de comunicación e interacción social. *Comunicar*, 32; 231-237.
- MORAVEC, J.VV. (2008). A new paradigm of knowledge production in higher education. *On the Horizon*. (16), 3; 123-136 ([www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?sessionid=8F78F6A3D508A1F258CF3D1DD14F05BC?contentType=Article&contentId=1740566](http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?sessionid=8F78F6A3D508A1F258CF3D1DD14F05BC?contentType=Article&contentId=1740566)) (17-06-09).
- NEGROPONTE, N. (1996). *Being Digital*. New York. First Vintage Book Editions.
- NOYES, J. & GARLAND, K. (2006). Explaining students' attitudes toward books and computers. *Computers in Human Behavior*, 22; 351-363.
- PITTSKY, M.S. (Comp.) (2006). *La universidad conectada. Perspectivas del impacto de Internet en la educación superior*. Málaga: Aljibe.
- PÉREZ, M. (2008). Campus virtuales en universidades presenciales: ¿sueñan los estudiantes con profesores eléctricos? *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7 (1); 85-95 (<http://campus-virtual.unex.es/cala/editio>) (17-06-09).
- PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9; 5.1-6. NCB University Press.
- SCHAFFERT, S. & HILZENSAUER, W. (2008). *On the way towards Personal Learning Environments: Seven crucial aspects*. eLearning Papers ([www.elearningpapers.eu](http://www.elearningpapers.eu)) (17-06-09).
- SCHULENBERG, S. & MELTON, A. (2008). The Computer Aversion, Attitudes, and Familiarity Index (CAAFI): A validity study. *Computers in Human Behavior*, 24, 6; 2620-2638.
- VEKIRI, I. Y CHRONAKI, A. (2008). Gender issues in technology use: Perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school. *Computers & Education*, (51), 3; 1392-1404.

YO DIGO QUE EL CINE  
ES UN ARTE  
PORQUE ES EL COMPENDIO  
DE TODAS LAS ARTES

GEORGES MÉLIÈS  
(1861-1938)

en Robinson, David (1993):  
«Méliès. Father of fim fantasy.» BFI Publishing.



Enrique Martínez-Salanova '2010 para Comunicar

● Ana Sedeño  
Málaga (España)

Recibido: 13-07-09 / Revisado: 07-08-09  
Aceptado: 17-10-09 / Publicado: 01-03-10

DOI:10.3916/C34-2010-03-018

# Videojuegos como dispositivos culturales: las competencias espaciales en educación

Videogames as cultural devices: development of spatial skills  
and application in learning

## RESUMEN

El videojuego es un dispositivo cultural con sus propias funciones de socialización, como la mayoría de los mensajes de los medios de comunicación. Los altos niveles de placer y disfrute que proporciona a los jugadores hacen imprescindible el análisis de sus potencialidades generales como herramienta educativa, mucho más si se es consciente de que sirven como vehículos para la definición de identidades entre la juventud. El presente trabajo proporciona ejemplos actuales de diferentes tipos de videojuegos y sus posibilidades para desarrollar ciertas habilidades y destrezas relacionadas con la representación dinámica del espacio, dentro del modelo de aprendizaje de Jerome Bruner. Se reflexiona acerca de cómo los videojuegos de estrategia, aventura, simulación o rol desarrollan capacidades como la reflexión, el razonamiento estratégico y táctico o la agilidad mental. Además, se proporcionan datos sobre los sistemas vigentes de clasificación de contenidos como el ESRB del Comité para la Evaluación del Software de Entretenimiento de EEUU y el PEGI de la Federación Europea de Software Interactivo. Ambos son aceptados por la Asociación de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento (aDeSe) y pretenden ayudar a los padres y educadores a discernir sobre sus contenidos y su adecuación para diferentes edades y tipos de jugadores. En resumen, se intenta transmitir la importancia del videojuego para el proceso de enseñanza-aprendizaje, con especial atención en proporcionar ejemplos actuales.

## ABSTRACT

A videogame is a cultural device with its own socializing functions, as stated by most of the media. The high levels of pleasure and enjoyment it gives players make it essential to analyse its potential as an educational tool, more so if there is an awareness of its value as a vehicle for personality development among young people. This paper tries to provide current examples of the wide range of videogames and their ability to develop certain skills related to the dynamic representation of space, within Jerome Bruner's learning model. There is analysis of how adventure, strategy, simulation and role-playing games improve the development of skills such as reflection, strategic and tactical reasoning, or mental agility and economic challenges. Furthermore, data is provided on the present rating systems for game choice e.g.: ESRB (Entertainment Software Rating Board) valid in the U.S.A. and PEGI, from the European Federation for Interactive Software. Both are accepted by aDeSe (Asociation for Distributors and Editors of Entertainment Software) and both try to help parents and teachers recognise its content and suitability for the different range of ages and profiles. To sum up, the essay attempts to show the importance of videogames in the teaching-learning process by providing up-to-date examples.

## PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Nuevas tecnologías, videojuegos, formación, recursos didácticos, representación espacial, tipos de videojuegos, sistemas de clasificación, medios de comunicación.

New technologies, videogames, education, didactic resources, spatial representation, types of videogames, rating systems, mass-media.

♦ Dra. Ana Sedeño Vandellós es profesora del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Málaga (valdellos@uma.es).

## 1. Introducción: el videojuego como dispositivo cultural

Como mecanismo o texto cultural, el videojuego tiene una compleja importancia social, por su naturaleza de medio masivo. Tanto es así que se está produciendo cierta inclinación a revisar las implicaciones cognitivas que conllevan el videojuego y el lenguaje multimedia para la teoría del conocimiento y la problemática educativa (Gros, 2007). Por otro lado, esta relevancia despierta la necesidad de su encuadre desde la tan mencionada alfabetización mediática: «descifrar, valorar, criticar y ajustar el placer que los medios proporcionan a sus usuarios» para saber la profundidad y alcance de sus efectos. Sólo así podrán potenciarse sus valores positivos o conocerse la posibilidad de convertirlos en herramientas educativas (Silverstone, 1999).

Como juegos, son un acto creativo, ficticio y experimental para los niños, que significa seguir reglas que reflejan los valores de la sociedad y sus diferentes organizaciones e instituciones, de manera explícita e implícita. Los estudios antropológicos sobre juegos han demostrado que los juegos socializan a los niños de acuerdo a los requerimientos y capacidades de adaptación necesarias en una sociedad particular (Robert & Sutton-Smith, 1962). En nuestra sociedad contemporánea, estas exigencias se relacionan con la capacidad para manipular datos y poder aplicarlos de manera versátil en contextos y situaciones concretas, aunque extremadamente cambiantes.

«Desde el momento en que el videojuego propone una simulación de la realidad, todos esos elementos se presentan dentro de una trama narrativa resultando así menos abstractos y más vinculados a un contexto socio-antropológico significativo. Los elementos quedan englobados dentro de una estructura general de conocimiento que muestra sus aspectos concretos. Sin embargo, lo más importante, desde el punto de vista educativo, es que el niño los descubre con los mismos esfuerzos cognitivos, a la par que los relaciona con lo que ya conoce y le es familiar de una u otra forma» (Gramigna & González-Faraco, 2009: 160). Todo un grupo de estudios indica que son artefactos culturales que requieren y/o ayudan a desarrollar sets particulares de competencias y conocimientos: en definitiva, son instrumentos culturales de socialización cognitiva. «Sirven como extensiones del ser humano social, que dan nuevo significado a las estructuras sociales y que se han convertido en tan familiares que su significado se ha olvidado o es oscuro» (Toles, 1985: 211).

Desde este punto de vista, con los videojuegos parece que los niños se introducirían de manera cómoda y natural al mundo de la informática y los ordenado-

res, obligados a dominar términos y medidas sobre sistemas operativos, memoria y potencia de ordenador... Por otro lado, parece que los once valores o cualidades del estudiante perfecto del siglo XXI no podrían ser aprendidos sin incorporar a la educación los medios digitales<sup>1</sup>, que favorecerían el acercamiento a un tipo de saber conectivo entre lo real-concreto y lo abstracto.

«Ellos sitúan el sentido en un espacio multimodal mediante la incorporación de experiencias para solventar problemas y reflexionar sobre las complejidades de mundos imaginados y de relaciones sociales tanto reales como imaginadas e identidades en el mundo moderno» (Gee, 2003: 48).

Los mitos sobre el videojuego y sus efectos se encuentran y generan continuamente entre los grupos de padres y educadores. Se dice que el uso de videojuegos anula la personalidad, que el adicto a los videojuegos acaba confundiendo realidad y ficción, y se critican los contenidos violentos...; sin embargo, los estudios más prestigiosos como los realizados por Greenfield y Cocking (1996) concluyen que no hay evidencias para confirmar efectos negativos de los videojuegos, ni para afirmar que producen aberraciones en el comportamiento infantil. Parece que el único riesgo realmente demostrado de su empleo asiduo es que impide la dedicación a otras actividades sociales. En concreto, en el caso de los niños, reduce el tiempo para actividades al aire libre, los deportes o la afición a la lectura. Esto pertenece a una tendencia creciente de nuestras sociedades que se ha bautizado como el mito del individualismo (Provenzo, 1991: 120-121): el predominio creciente de la actividad en solitario en el tiempo de trabajo y de ocio en los adultos hace ya mucho tiempo que se había convertido en una forma de vida para los adolescentes como afirmaba ya la teoría de la cultura de la habitación.

Por el contrario, del uso del videojuego pueden derivarse beneficios o ventajas. Los primeros los relacionados con la sociabilidad. Eliminar este tipo de formatos de la vida y el desarrollo de niños y adolescentes les resta la posibilidad de ocasiones en que interactúan con sus pares e iguales: el grupo comparte estrategias, trucos... y esto genera cohesión y sentido de pertenencia.

Los videojuegos fomentan la reflexión, la concentración y el razonamiento estratégico. Se relaciona a ellos el desarrollo general de algunos tipos de reflejos y aumentan los niveles de agilidad mental. Estas habilidades podrían contextualizarse dentro de las llamadas competencias espaciales, destrezas de representación espacial implicadas en el procesamiento de palabras,

que incluyen la comprensión de la naturaleza secuencial del texto y la conexión entre porciones visibles del texto.

Por otro lado, poseen una dimensión emocional y socioafectiva, de dinamización de las relaciones de grupo y del trabajo colaborativo. Los videojuegos ayudan a reflexionar sobre gran cantidad de contenidos que se materializan en conductas y valores aplicables en situaciones cotidianas: aportan una capacidad para estimar las consecuencias de las propias acciones y de su efecto sobre los demás y sobre el contexto. Es decir, se presentan como factor de dinamización de la conducta y del pensamiento. El llamado conocimiento cotidiano (Rogoff y Lave, 1984) se refiere a los procesos cognitivos que son usados en situaciones del mundo real, como opuestas al laboratorio. Aunque los psicólogos a menudo piensan en la cognición como un rasgo «personal» de los individuos, los procesos cognitivos dependen de la interacción con otra gente o con dispositivos culturales.

Todo artefacto cultural encarna un particular sistema simbólico, el uso del cual implica una suerte o rango de competencias, que definen la gestión y transformación de la información en nuestras sociedades. Bruner (1966) desarrolló una teoría de las competencias representacionales, materializada en tres modos de representación y el análisis de sus funcionamientos, el enactivo, el icónico y el simbólico, diferenciados por la relación entre significante y significado. En la representación enactiva, la acción motora sirve como significante; en la representación icónica, la imagen analógica sirve como significante y en la simbólica este significante es un signo arbitrario (una palabra, por ejemplo). Los llamados amplificadores expanden el rango de los procesos motores, sensoriales y de pensamiento asociados con un modo de representación. Con sus estudios sobre el cultivo de competencias mentales a través de simbolismo en el cine, Salomon (1979) fue el primero en aplicar esta noción al medio audiovisual.

Los videojuegos resultan dispositivos culturales, amplificadores del modo icónico particularmente, en concreto de un aspecto esencial, la representación dinámica del espacio y todas sus habilidades anexas: sensomotricidad (destreza en coordinación visual y

motora), desarrollo de capacidades espaciales (aspectos tridimensionales) y de la fantasía, simulación de mundos reales...

## 2. Videojuegos: qué son y por qué triunfan

Dentro del lenguaje audiovisual, el videojuego podría calificarse como ejemplo del llamado «nuevo lenguaje cinematográfico interactivo» (Allen, 1985: 185-193), que combina reglas clásicas cinematográficas con otras nuevas que aporta el formato. Entre estas últimas se encuentra la interactividad, que concentra la atención en los análisis sobre el videojuego pues cimienta su éxito desde su nacimiento.

«Los nuevos medios provocan una interactividad que va desde una simple accesibilidad aleatoria a la

**Los videojuegos fomentan la reflexión, la concentración y el razonamiento estratégico. Se relaciona a ellos el desarrollo general de algunos tipos de reflejos y aumentan los niveles de agilidad mental. Estas habilidades podrían contextualizarse dentro de las llamadas competencias espaciales, destrezas de representación espacial implicadas en el procesamiento de palabras, que incluyen la comprensión de la naturaleza secuencial del texto y la conexión entre porciones visibles del texto.**

reestructuración de mensajes, lo que puede generar nuevos mensajes» (Porto, 2008; traducción propia).

Un videojuego de éxito tiene siempre tres elementos: reto, curiosidad y fantasía. Todos los jugadores están de acuerdo en que los mejores videojuegos son aquellos que presentan los mayores retos cognitivos: como actividad multialfabetizada obliga a interpretar complejos entornos visuales tridimensionales, leer numerosos textos... (Buckingham, 2005: 272-273). Por ello, es importante incluir fórmulas con las que el jugador se permita explorar el entorno y el mundo creado en el videojuego y que esto lo lleve a realizar descubrimientos por sí mismo. La continua retroalimentación, es decir, la interactividad ayudará al usuario a saber de manera constante si su estrategia es la adecuada y a modificarla velozmente. Ante todo, la experiencia debe tener como centro al jugador: la estrella es el usuario. El otro aspecto relevante de la interactividad es el grado de placer que posibilita. La capaci-

dad de decidir sobre el desarrollo en las ficciones interactivas parece estar demostrada en numerosos estudios, convirtiéndose en otro factor dentro del estudio de la recepción en su modalidad de usos y gratificaciones, que tanto han aportado a la teoría de la comunicación desde su aplicación primigenia a los formatos televisivos (Soto & alt., 2009).

### 3. Tipos de videojuegos y posibilidades educativas

Es fácil contemplar dentro de la historia de los videojuegos un desarrollo desde una primera generación de juegos arcade (basados en un modelo conductista) a una segunda basados en la percepción, en la reflexión del usuario<sup>2</sup>, bajo un modelo constructivista. La siguiente clasificación describe esa tendencia, junto a una breve reflexión sobre posibles usos educativos de cada uno:

**El mercado ofrece gran variedad de productos. El conocerlos y emplear dicha diversidad posibilitará que se aprovechen los diferentes retos y habilidades cognitivas que cada uno desarrolla. Compartir la experiencia con los niños, volverse, si es necesario, uno de ellos parece una conclusión certera. Mientras no lo hacemos, ellos siguen jugando...**

a) Juegos de acción (arcades). Proponen actividades para causar una respuesta precisa, determinada y rápida al jugador. Son juegos en los que no hay que planificar ninguna acción, sino interactuar con el entorno lo más rápidamente posible mediante acciones simples (normalmente disparar o golpear).

Algunos ejemplos de ellos son Space Invaders, Tekken o Mortal Kombat y en la actualidad los más jugados son, entre otros, Doom, Quake, Halo o Call of Duty. Con el auge de las tres dimensiones y las posibilidades en cuanto a potencia gráfica de los equipos informáticos, consiguen un gran intensidad en la inmersión en el juego, apoyados en altos niveles de iconicidad. Son usados como software educativo para actividades de entrenamiento e incluso entre las fuerzas militares.

b) Juegos de estrategia. En ellos se hace hincapié en la necesidad de planificar y establecer estrategias para poder avanzar en el juego, con lo que se desarrollan especialmente el pensamiento lógico y la resolución de problemas.

Es el caso de muchos de los juegos de guerra y también juegos como Civilization IV –Age of Empires–, en el que se trata de avanzar por diferentes civilizaciones. Se trata de un «mod» (modificación radical de la versión anterior) pero que puede instalarse en el ordenador de manera independiente a los anteriores. El juego presenta un mapa que refleja muchas de las relaciones entre fuerzas culturales e industriales actuales (la industria farmacéutica, la militar, la nueva economía procedente de Internet).

El videojuego más jugado en la historia es Starcraft. Su potencial educativo ya ha sido dividido por varias instituciones como la Universidad de Berkeley en California, donde próximamente comenzarán a impartirse cursos con créditos sobre este juego (Vega, 2009), con el objetivo de ayudar al estudiante a entender estrategias bélicas a través de herramientas de cálculo como ecuaciones diferenciales.

Otros son la serie española Commandos y la franquicia americana Command and Conquer. De los más jugados en España, representan realmente ejemplos de híbridos entre estrategia en tiempo real (RTS), acción y rol.

Theme Park trata la inversión en innovación como un factor económico, que tiene consecuencias en diferentes sectores económicos. Con UFO (Enemy Unknown) se gestionan estrategias socioeconómicas para aprender a invertir en capital humano. Las dos tienen versión «open source».

El videojuego Rise of Nations ha sido objeto de numerosos estudios (Kramer, 2008) en los que se ha concluido que pueden servir a las personas mayores para mejorar la velocidad y la habilidad para cambiar de tareas, la capacidad de razonamiento y la memoria aplicada a la resolución de tareas.

c) Juegos de aventura. Los primeros juegos de aventura se desarrollaron al inicio de los noventa. La aventura es el elemento fundamental del juego, que incorpora una alta interactividad y la necesidad de tomar decisiones de forma constante. El avance gráfico ha incorporado a los juegos de aventuras escenarios complejos pero las historias no resultan diferentes en las sucesivas versiones. King Quest es un referente, así como The Secret of Monkey Island e Indiana Jones.

d) Juegos deportivos. El fútbol y el básquet han estado presentes entre los videojuegos de mayor éxito.

La diferencia es que ahora se juega con jugadores reales, se negocia con ellos y se gestionan los equipos en diferentes ligas. Su futuro y su presente inmediato tienen hacia los juegos de estrategia y a los de acción, con los que comparten potencialidades en el entrenamiento de habilidades, procesamiento de información y el desarrollo de la senso-motricidad.

e) Juegos de simulación. La simulación ha sido uno de los retos importantes para los desarrolladores de videojuegos y, en sí misma, es una tipología de juego, pero también se afianza como un componente transversal al resto de géneros.

My Eco Planet es una iniciativa pionera de la empresa Ubisoft, en el mercado desde finales del año 2008, con la que se desea concienciar en el cuidado del planeta. El secretario general de la ONG WWF, Juan Carlos del Olmo, señaló en su presentación que estos juegos son una gran iniciativa, pues conectan a la perfección con los niños y los jóvenes, convirtiéndose en un buen instrumento para entretenerlos, fomentando el amor por la naturaleza, el consumo responsable y el respeto por los animales (Varios, 2008).

El proyecto EduSims pretende adaptar un juego comercial para usarlo en lo educativo en ámbitos formales e informales y puede ser empleado por educadores y por público general.

f) Juegos de rol. Se parecen a los juegos de aventura pero en vez de basarse en la resolución de enigmas dependen de la evolución de los personajes. También se denominan MUD (Multi User Domain). Final Fantasy y sus diversas versiones son sólo un ejemplo.

Aunque este género se ha combinado con otros para crear productos nuevos y más complejos, hay toda una legión de seguidores, que siguen consumiendo estos productos con avidez. Quizás el más jugado actualmente en PC sea *Neverwinter Nights* (o cualquiera de la casa de software Bioware). En consolas, están *Dead Space*, *Oblivion*, *Fallout 3* y *Mass Effect*, híbridos con estrategia y acción. Su éxito se encuentra apoyado por una potencia técnica sobresaliente nunca vista antes, que permite una absoluta inmersión en el juego.

Los juegos de rol desarrollan el cálculo mental, el vocabulario y estimulan la creatividad, además de ciertas actitudes o valores de socialización como la empatía, la tolerancia, la conciencia y la responsabilidad, unidos al trabajo en equipo. Una ventaja del uso de este género es la adaptación de las capacidades, habilidades y aptitudes del avatar –representación gráfica, humana, asociada a un usuario– de cada jugador a la resolución de problemas y misiones, ponderando entre ellas para lograr una consecución de estas metas en el

menor tiempo posible y con la mayor recompensa.

Dentro de ellos están los MMORPG (Massive Multiplayer Online Role Playing Game), como *World of Warcraft* (WOW), que cuenta con once millones de jugadores: una hibridación de los clásicos juegos de rol con los de aventura pero que para ser jugado necesita de una conexión a la red.

WOW se basa en un mundo persistente, es decir, que, cuando se deja de jugar –se está «off-line»– sigue evolucionando, y en hacer progresar al avatar sumando puntos de experiencia, que se logran triunfando sobre los enemigos (cuanta más experiencia se consigue, se accede a un tesoro mayor y a un más alto nivel, más poderoso se es, más enemigos más fuertes se pueden eliminar...). El poder de este juego está en su facultad para tener conectado al usuario varias horas al día. Su adicción es terrible, llegando a quitar muchas horas de sueño ante la idea de mantener una interacción continua en un mundo virtual, pero en este caso sabiendo que se trata de personas de carne y hueso detrás de los avatares.

También está siendo utilizado para la educación, ya que un día de juego del WOW, corresponde a siete de la vida real, por lo cual es un buen caldo de cultivo para cualquier estudio y demostraciones docentes.

La alta capacidad de interacción de los juegos de rol hace necesario introducir el mencionado término de inmersión, una «alucinación consensual»<sup>3</sup> de participación grupal en una actividad, con niveles de interacción que hacen olvidar al usuario que se encuentra en un mundo virtual. La potencialidad de definición de identidades de este tipo de software está aún en sus primeros pasos y puede esperarse mucho de él.

En este sentido, softwares como *Second Life* tienen innumerables versiones orientadas hacia fines formativos mediante «mooding tools», que lo adaptan a esta vertiente. Las Universidades de Stanford, Texas State y Harvard ya han implementado un campus virtual donde sus estudiantes pueden atender clases, crear contenidos juntos y encontrarse a través de esta herramienta. La ISTE (Internacional Society for Technology in Education) es una de las comunidades de educación en *Second Life* que mantiene un programa piloto con abundantes recursos y posibilidades (Linden Research, 2009).

Innov8 es un videojuego que también ayuda a los estudiantes a desarrollar sus capacidades en relación con los negocios. Su función es ir formando jefes y fue ideado y desarrollado por IBM. Juegos de similares características son *Yuty*, *Regnum* y *Mare Nostrum*.

Otra característica interesante de estos videojue-



gos resulta su capacidad para ser adaptados según las necesidades (pedagógicas) planteadas en cada momento. La federación americana de científicos (The Federation of American Scientists/FAS) defiende que «para estas nuevas generaciones, evidentemente resultan herramientas imprescindibles y cien por ciento efectivas. Los videojuegos y las simulaciones serán las herramientas a utilizar para preparar a los trabajadores del siglo XXI» (Lippenholtz, 2008).

Por otro lado, el «crowdsourcing» consiste en una mezcla de juego y trabajo colaborativo y se materializa en probar software y sucedáneos con algún fin médico, cultural, económico o social a través de la creatividad y la inteligencia de los llamados «powers gamers» o «hardcore gamers» (jugadores avanzados).

**Los juegos de rol desarrollan el cálculo mental, el vocabulario y estimulan la creatividad, además de ciertas actitudes o valores de socialización como la empatía, la tolerancia, la conciencia y la responsabilidad, unidos al trabajo en equipo. Una ventaja del uso de este género es la adaptación de las capacidades, habilidades y aptitudes del avatar –representación gráfica, humana, asociada a un usuario– de cada jugador a la resolución de problemas y misiones**

#### 4. Clasificaciones y algunos consejos para la elección y uso de los videojuegos

ESRB (Estados Unidos) y PEGI (Europa) son los dos sistemas de codificación de contenidos de videojuegos. El ESRB (Entertainment Software Rating Board-Comité para la Evaluación del Software de Entretenimiento) está vigente en EEUU y tiene los siguientes símbolos:

- EC: (Early Childhood o Infancia temprana): sugerido a partir de tres años.
- E: (Everyone o Para todos): temas sugeridos personas de 6 años en adelante.
- E10+: (Everyone 10 and older o Para todos mayores de 10 años): Temas y contenido sugeridos para personas de 10 y más años.
- T: (Teen o Adolescentes): Para edades de 13 años o más.
- M: (Mature o Maduro): el contenido es sugerido para sujetos de 17 años o más.
- AO: (Adults Only o Sólo Adultos): Contenido

con escenas amplias de violencia, sexo o racismo, se sugiere únicamente para adultos.

• RP: (Rating Pending o Clasificación Pendiente): La llevan productos que han sido sometidos a evaluación ante la ESRB y están en espera de una resolución.

En cuanto al segundo, la Asociación de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento (aDeSe) decidió adoptarlo en 2003 por ser el primer sistema paneuropeo para guiar a los consumidores sobre si un videojuego es apropiado para una determinada edad. El sistema de calificación PEGI, creado por la Federación Europea de Software Interactivo (ISFE) (administrado por el Instituto Holandés de Clasificación de Medios Audiovisuales: NICAM), cumple los estándares culturales de varios países y ya

ha sido adoptado por Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Noruega y Portugal. Se regula en torno a una recomendación por edades, que utiliza el siguiente repertorio: para mayores de tres años (3+ años); para mayores de siete años (7+ años); para mayores de doce años (12+ años); para mayores de dieciséis años (16+ años); para mayores de dieciocho años (18+ años).

Esta clasificación incluye además una identificación de contenidos, muy útil para guiar a los padres y educadores respecto al tema y carácter de los videojuegos:

- Discriminación. Cuando el juego contiene representaciones de la discriminación o material que puede favorecer esa discriminación.
- Drogas: el juego hace referencia o muestra el uso de drogas.
- Miedo: el juego puede asustar o dar miedo a niños.
- Lenguaje soez: el juego contiene palabrotas.
- Sexo: el juego contiene representaciones de desnudez, comportamientos sexuales o referencias sexuales.
- Violencia: el juego contiene representaciones violentas.

En ambas clasificaciones y su interpretación sabia y combinada, padres y educadores (y público en general) tienen una herramienta para definir claramente el contenido del juego.

Ante todo lo expuesto aquí consideramos que se

vuelve necesaria la información (consultar Gil y Vida, 2007): conocer el argumento y fondo del juego y su relación con otros anteriores, ayudará a hacerse una idea de si es adecuado para el niño/adolescente o para toda la familia. Puede decirse incluso que «los videojuegos pueden potenciar las relaciones familiares si los padres se integran en el proceso» (Marín Díaz, 2004: 118). Se hace imprescindible familiarizarse con los sistemas de clasificación anteriormente citados y, en caso de duda, se aconseja probar el videojuego antes de comprarlo, con una demo disponible en la red, por ejemplo. Por otro lado, el mercado ofrece gran variedad de productos. El conocerlos y emplear dicha diversidad posibilitará que se aprovechen los diferentes retos y habilidades cognitivas que cada uno desarrolla. Compartir la experiencia con los niños, volverse, si es necesario, uno de ellos parece una conclusión certera. Mientras no lo hacemos, ellos siguen jugando...

## Notas

<sup>1</sup> Negociación: moverse entre la diversidad de grupos, respetando perspectivas múltiples.

Conexión: buscar, sintetizar y distribuir. Jugar: experimentar con lo que nos circunda. Actuar: adoptar identidades diferentes. Simulación: interpretar y construir modelos dinámicos del mundo real. Apropiación: asumir una idea y reconvertirla en material multimedia. Multitarea: rastrear el entorno y cambiar de objetivo si se necesita. Conocimiento distributivo: interactuar con herramientas para distribuir nuestro saber. Inteligencia colectiva: reunir información y compararla con otros para un objetivo común. Sentido común: evaluar la credibilidad de las diferentes fuentes. Transmediática: seguir las corrientes de historias e informaciones a través de múltiples modalidades. Estudio de Henry Jenkins, director del Programa de Estudios Comparativos Multimedia en el MIT, para la Fundación MacArthur (www.macfound.org) en 2008.

<sup>2</sup> Para una revisión completa de la historia del videojuego y de sus implicaciones educativas, consultar el libro de Ian Bogost (2007: 233-340).

<sup>3</sup> En su novela «Neuromancer» (1984), William Gibson definió el término Ciberespacio como un espacio virtual de interacción en donde diversos agentes entran en contacto y establecen comunicaciones entre ellos, lo que facilita una «alucinación consensual» dentro de un espacio o sistema.

## Referencias

ALLEN, R. (1985). Demolition man: the making of an interactive action movie and the futures of games en VARIOS. *L'ère Cyber*. Bry-sur-Marne: INA; 185-193.  
BOGOST, I. (2007). *Persuasive Games: The expressive power of videogames*. Massachussets : MIT Press.  
BRUNER, J.S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge,

MA: Harvard University Press.

BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.

GEE, J.P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave MacMillan.

GIL, A. & VIDA, M.T. (2007). *Los videojuegos*. Barcelona: Editorial UOC.

GRAMIGNA, A. & GONZÁLEZ-FARACO, J.C. (2009). *Videojugando se aprende: renovar la teoría del conocimiento y la educación*. *Comunicar*, 33; 157-164.

GREENFIELD, P.M. & COCKING, R. (1996). *Interacting with video*. Norwood. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

GROS, B. (Coord.) (2007). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

LINDEN RESEARCH (2009). *Virtual Environments enable new models of Learning. Portal Second Life* (<http://secondlifegrid.net/slfe/education-use-virtual-world>) (10-07-09).

LIPPENHOLTZ, B. (2008). Juegos de rol. Videojuegos. Simuladores. Crowdsourcing. en VARIOS. *¿Cómo implementarlos en la educación? Observatorio de videojuegos del Portal educativo del Estado argentino* (<http://portal.educ.ar/debates/videojuegos/videojuegos-rol/juegos-de-rol-videojuegos-simu.php>) (02-06-08).

MARÍN DÍAZ, V. (2004). Los videojuegos como medios de comunicación didáctica en el seno familiar. *Comunicar*, 23; 115-119.

POOLE, S. (2000). *Trigger happy: Videogames and the Entertainment revolution*. Nueva York: Arcade Publisig.

PORTO, D. (2008). El montaje audiovisual como base narrativa para el cine documental interactivo: nuevos estudios. *Revista Latina de Comunicación Social*, 63; 83-90 ([www.ull.es/publicaciones/latina/\\_2008/08\\_Brasil/2008\\_Denis\\_Porto.html](http://www.ull.es/publicaciones/latina/_2008/08_Brasil/2008_Denis_Porto.html)) (21-06-09).

PROVENZO, E.F. (1991). *Video Kids: Making sense of Nintendo*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.

ROBERTS, J.M. & SUTTON-SMITH, B. (1962). *Child training and game involvement*. *Ethnology*, 1; 166-185.

ROGOFF, B. & LAVE, J. (Eds.) (1984). *Everyday cognition. The development in social context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

SALOMON, G. (1979). *Interaction of Media, Cognition and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

SILVERSTONE, R. (1999). *Why Study the media?*. Londres: Sage.

SOTO & OTROS (2009). Interactividad y contenido como factores de disfrute en las ficciones interactivas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 64; 668-681 ([www.revistalatinacs.org/09/art/853\\_UAB/54\\_77\\_Soto\\_et\\_al.html](http://www.revistalatinacs.org/09/art/853_UAB/54_77_Soto_et_al.html)) (01-07-09).

TOLES, T. (1985). Video Games and American Military Ideology, en MOSCO, V. & WASKO, J. (Eds.): *The Critical Communications Review, III: Popular Culture and Media Events*. Norwood, N.J.: Able. VARIOS (2008). *Ubisoft lanzará un videojuego para promover la ecología: My Eco Planet* ([www.laflecha.net/canales/videojuegos/noticias/ubisoft-lanzara-un-videojuego-para-promover-la-ecologia-my-eco-planet](http://www.laflecha.net/canales/videojuegos/noticias/ubisoft-lanzara-un-videojuego-para-promover-la-ecologia-my-eco-planet)) (21-11-08).

VEGA, M. (2009). *Universidad de Berkeley impartirá curso basado en juego de video: Starcraft ayudará al estudiante a entender estrategia de batalla* ([www.latercera.com/contenido/739\\_97346\\_9-sh.html](http://www.latercera.com/contenido/739_97346_9-sh.html)) (30-01-09).

Reflexiones  
desde el botón



Enrique Martínez-Salanova '2010 para Comunicar

● M<sup>a</sup> Ángeles Pastor  
Huelva (España)

Recibido: 23-04-09 / Revisado: 14-06-09  
Aceptado: 28-10-09 / Publicado: 01-03-10

DOI:10.3916/C34-2010-03-19

# Quiero ser periodista: tras las motivaciones de la profesión periodística

I want to be a journalist: looking for motivation in Journalism

## RESUMEN

Se realiza en este artículo un acercamiento a las características que configuran la imagen del periodista ante el gran público, examinando los motivos que intervienen en la decisión de quienes se han dedicado a este oficio y de quienes desean hacerlo en el futuro. En el caso de los profesionales en ejercicio, se dispone ya de un marco teórico suficiente para analizar las influencias que en su momento fueron determinantes en la vocación de los informadores: destacan el desarrollo de ciertos talentos personales, el papel social atribuido al periodismo y sus posibilidades vitales. Estas razones explican ciertos comportamientos y actitudes profesionales y señalan las causas de que en la actualidad el periodismo sea una profesión socialmente cuestionada en España. El «perfil ideal» del periodista actúa de rasero inevitable para valorar el trabajo de los comunicadores, e influye, a su vez, en la elección de quienes se inclinan por el periodismo como profesión. Por su parte, estos jóvenes que quieren ser periodistas –cuyas motivaciones son contrastadas a través de un sondeo realizado a estudiantes del último curso de Bachillerato y primero de la licenciatura– aceptan los estereotipos que circulan sobre los informadores, incluso los que proyectan una estampa más mitificada, pero también son conscientes de la necesidad de una seria autocrítica. Ellos mismos reivindican, en suma, la vuelta a los valores más apreciados del oficio y las cualidades que desarrollen la competencia profesional.

## ABSTRACT

This paper has an approach to the different characteristics which make up the public's image of journalists, analysing the motivations behind the decision of those who became and those who want to become journalists. In the case of professional journalists, there is a theoretical framework from which to analyze the essential influences on the decision to become a journalist: we can underline the development of personal talents, and the social influence of journalism and its existential possibilities. These reasons help explain some professional behaviour and attitudes, and point to why journalism is a questionable profession in Spain nowadays. The ideal profile of a journalist inevitably influences the value placed on the work of journalists, and also affects the decision of those who contemplate a career in journalism. Moreover, these youngsters who want to become journalists – whose motivations are contrasted in an investigation into students in the final year of High School and the first year of university – accept the usual stereotypes of journalists, even those which present a kind of mythical image, but these youngsters are also conscious of the need for personal criticism. They call for the return to the most important values and qualities of journalism to develop professional competence.

## PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Periodismo, características profesionales, responsabilidad social, vocación, estilo de vida, jóvenes.  
Journalism, professional characteristics, social responsibility, vocation, lifestyle, youngsters.

♦ M<sup>a</sup> Ángeles Pastor Alonso es periodista y profesora de Lengua Española en el Instituto de Secundaria «Odiel» de Gibraleón en Huelva (España) (m.a.pastor@ono.com).

## 1. Introducción

La investigación sobre la profesión periodística en España, una parcela relativamente nueva que se inscribe en el estudio sociológico de las profesiones, ha comenzado en los últimos quince años a despertar el interés que se merece. Se han publicado trabajos bastante completos que permiten esbozar una visión amplia del comunicador profesional desde diversos enfoques, y aunque se vaya con retraso y el periodo estudiado sea forzosamente breve, se dispone ya de un marco teórico muy sólido sobre el periodismo como profesión en España<sup>1</sup>.

En este artículo proponemos un acercamiento a las características profesionales que conforman la imagen del periodista ante sus receptores, un territorio aún poco explorado. ¿Qué es, para el público que finalmente recibe sus productos informativos, un periodista? ¿Quién es buen periodista? ¿Qué elementos configuran ese «perfil ideal» que actuará de rasero inevitable para valorar el trabajo de quienes ejercen este oficio? Y esa imagen pública, a veces tan mitificada, ¿cómo interviene en la decisión de los jóvenes que optan por dedicarse a la profesión?

En la actualidad los periodistas, que se han convertido en un grupo profesional cada vez más cualificado, acceden mayoritariamente al mundo laboral por la puerta de una titulación universitaria (Labio, 2001). Nuestro propósito es verificar las motivaciones que han empujado a todos esos jóvenes que estudian, o van a estudiar, en las Facultades privadas y públicas de Comunicación, comparándolas con las de los profesionales en ejercicio, para trazar desde esa perspectiva una hipótesis sobre los influjos que determinan la vocación periodística y, de paso, un boceto de la imagen del periodista ante el gran público.

## 2. Sobran los motivos

Utilizaremos como referencia inicial el estudio de las profesoras García de Cortázar y García de León (2000) sobre las características sociodemográficas de los informadores españoles en ejercicio, pues brinda una idea muy atinada de las razones que operan al elegir este oficio que completaremos con otras aportaciones. A través de ellas se pueden deshilvanar los estímulos recibidos por los jóvenes que desean ser periodistas y el perfil que se proyecta de la propia profesión.

### 2.1. Cuestión vocacional

No sirve cualquiera para ser periodista, ni se imprevisan los talentos que la profesión requiere. El periodismo «exige una predisposición a la comunicación, al interés por todo, a la curiosidad, a la búsqueda de la

noticia» (Canel, 2000: 21). Ese impulso creador o comunicativo es una constante que aparece en casi todos los estudios consultados: en la encuesta de referencia, un 40% de los profesionales contestaba que se habían hecho periodistas «porque les gustaba escribir» (García de Cortázar y García de León, 2000: 65). Es lo que comúnmente se llama una vocación: aquello para lo que uno se siente llamado o predispuesto. Para canalizar ese anhelo, ese gusto por la escritura, eligen formarse para una profesión en la que pueden contar cosas. Razones más prácticas, como el prestigio profesional, la influencia social o los ingresos, sólo son tenidas en cuenta por el 4,1% de los encuestados.

Ese carácter netamente vocacional se reitera tanto en perfiles de tipo más literario (Coll, 1981), como en los estudios disponibles de carácter científico. Por ejemplo, uno de los primeros profesiogramas publicados en España (Guzmán, 1989: 105) ya deja patente que la primera razón de la mayoría de los periodistas —más del 70%— para serlo era «que les gustaba», aunque muchos no mencionan la palabra vocación; de ahí que la califiquen como una decisión de índole personal, en la que no intervienen familia, amigos o el conocimiento de otros periodistas. Algunos encuestados afirman expresamente que el periodismo es una puerta de acceso al mundo literario, apuntando una vez más hacia esa íntima y dinámica vinculación entre periodismo y literatura que tan poderosas expresiones ofrece.

El atractivo de la profesión comienza, pues, por un interés personal hacia los aspectos relacionados con la comunicación, la expresión escrita, la creatividad, el ansia por contar la actualidad..., y son precisamente esas características las que más inciden después en el grado de satisfacción laboral de los periodistas. Rodríguez Andrés (2002-03: 502) opina que los periodistas no son un colectivo muy satisfecho, pero por razones que poco tienen que ver con la escasez de sueldo o las exigentes jornadas laborales.

Cebrián afirma que «el periodista vocacional, el que vive la profesión, no mira nunca el reloj cuando está haciendo un reportaje. Hasta que no termina de encontrar todos los datos, hasta que no redacta la última línea, no se marcha a casa. Y la satisfacción de haber culminado una buena crónica resarce las largas horas de trabajo». No es que las condiciones de trabajo no sean importantes, pero priman otras cuestiones, como vemos. Son factores intrínsecos los que determinan que los informadores estén o no contentos con su trabajo. Un estudio de la Universidad de Navarra llega también a la conclusión de que «el adocenamiento y la rutina es la causa de insatisfacción. Por el contrario,

hay satisfacción cuando la organización de la redacción permite levantar informaciones, no ir a remolque de los demás, generar temas propios, ejercitar la creatividad» (Canel, 2000: 108). En definitiva, cuando al periodista se le permite desarrollar su trabajo en un ambiente de iniciativa, alejado de la rutina, está dispuesto a aguantar el estrés, las prisas, la tensión y hasta la escasez económica. Todo es, a fin de cuentas, cuestión vocacional.

## 2.2. El papel social del periodismo

La posibilidad de influir en los cambios sociales es un atractivo que orienta al 16,6% de los sujetos encuestados: «Denunciar, redimir, ser los portavoces de los sin voz: he aquí el propósito que lleva a algunos de los profesionales a dedicar su vida a una profesión arriesgada» (García de Cortázar y García de León, 2000: 67). La mayor parte de los que así contestan se corresponde con los profesionales más jóvenes, por lo que se deduce que el ejercicio del periodismo atempera bastante estas ilusiones altruistas.

La historia del rol asumido socialmente por los periodistas oscila, durante buena parte del siglo XX, entre el llamado «periodista neutral» y el «periodista participante», según la terminología de Cohen (Ortega y Humanes, 2000: 116). El primero es un espectador del acontecer que transmite lo que observa fielmente. El segundo juega un papel activo en la vigilancia del sistema social; es un periodista investigador, detective si hace falta, cuyo objetivo profesional consiste no tanto en ofrecer información al público como en generar opinión. Su trabajo es una forma de compromiso social que debe enfrentarse a múltiples amenazas, a veces del propio periódico en que trabaja, otras –la mayoría– provenientes de un escenario político y/o judicial ruin y corrupto.

Sin duda por las circunstancias que confluyen en la sociedad española de las últimas décadas, la imagen del periodista se aproxima más a este último modelo. Esto explicaría que en nuestro país el periodismo haya gozado durante un tiempo de gran confianza por parte del público, incluso de cierta aureola de prestigio: no en tanto ser una profesión bien considerada respecto a unos cánones de excelencia, sino en cuanto a su credibilidad social, a la percepción pública del oficio.

Huelga señalar, en este contexto, la distancia que

separa la imagen que el periodista tiene de sí mismo y la que los demás le atribuyen. Los cambios sociales y políticos que se dieron en el país a la muerte de Franco influyeron y fueron influidos por los medios de comunicación y sus profesionales, que acabaron asumiendo un significativo rol social. «La democracia y, con ella, la eclosión de los medios y la posibilidad de escribir y contar en un ambiente de libertad, dio un nuevo impulso a esta profesión. Empezaron a surgir nuevas Facultades de Ciencias de la Información y, poco a poco, gran cantidad de jóvenes fue incorporándose al periodismo» (Rodríguez Andrés, 2002-03: 492).

La primera consecuencia fue un forzoso relevo generacional, que rejuveneció notablemente las redacciones y ofreció un nuevo rostro de la profesión, desvinculado de la vieja guardia de los medios del régimen. Los nuevos aires eran mucho más evidentes que

**El atractivo de la profesión comienza, pues, por un interés personal hacia los aspectos relacionados con la comunicación, la expresión escrita, la creatividad, el ansia por contar la actualidad..., y son precisamente esas características las que más inciden después en el grado de satisfacción laboral de los periodistas.**

en otras áreas de la estructura social, y los españoles reconocieron la intervención de la prensa en la transición democrática. Acontecimientos como la llamada «noche de los transistores», aquel 23 de febrero de 1981, quedaron grabados en la memoria colectiva y convirtieron a los profesionales de la información en baluartes de la democracia. A ello hay que sumar el papel desempeñado por los medios de comunicación en el destape de escándalos político-económicos de la década de los ochenta y noventa: los GAL y Juan Guerra, IBERCOP, FILESA... Es lógico pensar que el incremento de su prestigio tiene como fundamento la progresiva asunción de roles políticos e intelectuales (Ortega y Humanes, 2000: 159).

El paulatino aumento del estatus social de la profesión periodística ha quedado reflejado en sucesivas encuestas del Centro de Investigaciones Sociológicas, en las que se aprecia cómo a partir de 1981 los periodistas siempre han ocupado los primeros puestos en cuanto a valoración social<sup>2</sup>. Félix Santos (1995: 74) se ha referido también a la evolución positiva de la estima

de los periodistas comparándolos con otros grupos de gran proyección pública, como los partidos políticos y los sindicatos, que han evolucionado a la baja. En esto la situación no difiere de la de otros países occidentales, en los que se piensa que «la prensa contribuye a la democracia y ejerce una buena influencia sobre la sociedad, por lo general mejor que la de otras instituciones, la Iglesia, el Parlamento y los más destacados líderes políticos».

El ascenso de los periodistas como grupo social ha tenido, sin duda, una notable influencia en los jóvenes y en la elección de su futura profesión. Como registraban Ortega y Humanes (2000: 161), «en algunos programas de TV y de radio (tertulias, debates), [...] los informadores que han investigado escándalos políticos o económicos son la referencia principal e insoslaya-

precian de la profesión siguen siendo su utilidad social y la posibilidad de desarrollar la iniciativa personal. Sin embargo, casi el 94% de los encuestados admite no tener ningún trato, o muy escaso, con los periodistas, por lo que deducimos que las opiniones reflejadas en la encuesta no proceden de la experiencia directa. Es algo que tiene que ver más bien con esa imagen pública de la que hemos hablado, con el «perfil ideal» del periodista, tal y como lo entienden los que reciben sus informaciones, y que indudablemente ha sufrido un grave deterioro en los últimos tiempos. ¿Por qué? Nos atrevemos a sugerir algunas respuestas:

- El periodismo es una actividad relacionada con la órbita del poder y recibe sus vaivenes: la progresiva desconfianza hacia las instituciones y los protagonistas de la vida política contamina, de alguna forma, la percepción que se tiene de los periodistas.

- La imagen pública de los periodistas está viéndose negativamente influida por el espectáculo que ofrecen algunos profesionales de la denominada «prensa rosa» que aparecen en las pantallas de televisión. Su comportamiento ante las cámaras, sus métodos tan alejados de los más elementales criterios éticos y deontológicos, sus informaciones carentes de rigor que no dudan en otorgar a los rumores la «categoría» de fuentes, su tendencia al morbo...: todas estas actuaciones acarrearán una importante pér-

**En los últimos tiempos, sin embargo, han adquirido más notoriedad los periodistas que se decantan por el sensacionalismo y por la invasión de la vida privada que aquéllos que ejercen la función de control del poder político que les corresponde en democracia. Y en momentos de crisis, los informadores se han comportado con un seguidismo y una falta de reflejos considerable, muy lejos de la idea de pluralidad y de la capacidad crítica que se les supone (Cortiñas y Pont, 2006). La reacción de la población no se ha hecho esperar.**

ble; asimismo, a ellos se les suele pedir una opinión de expertos, con el mismo rango que a especialistas de los campos en que ejercen su labor informativa». La percepción que los estudiantes de periodismo tenían, en ese momento, sobre el liderazgo social del periodismo, es un indicativo más de la representatividad otorgada a los medios de comunicación durante más de dos décadas<sup>3</sup>.

Sin embargo, en encuestas más recientes del CIS se observa una pérdida brutal de confianza en el papel que desempeñan los profesionales de los medios<sup>4</sup>. En 2006 la profesión de periodista aparecía entre las menos valoradas socialmente (6,16 sobre 10), sólo por delante de los militares, y muy por detrás de los albañiles, fontaneros o profesores. En consecuencia, sólo el 3,9% de los encuestados recomendaría a sus hijos que se hicieran periodistas. Los rasgos que más se

dida de credibilidad de la prensa dentro de la sociedad española. De los debates y tertulias políticas el periodista ha pasado a protagonizar programas sobre la vida privada de los famosos.

- Las sonoras polémicas en las que se han visto envueltos profesionales de los considerados «serios» –Federico Jiménez Losantos, Pedro J. Ramírez...– contribuyen a ahondar esa impresión.

Durante años el prestigio de los periodistas ha ido asociado, más que a determinadas cualidades profesionales, a la creencia de que ofrecían un importante servicio público. En cierto sentido, la estimación se relacionaba con la capacidad de influir socialmente y no tanto con la competencia profesional, que se daría por supuesta. En los últimos tiempos, sin embargo, han adquirido más notoriedad los periodistas que se decantan por el sensacionalismo y por la invasión de la

vida privada que aquéllos que ejercen la función de control del poder político que les corresponde en democracia. Y en momentos de crisis, los informadores se han comportado con un seguidismo y una falta de reflejos considerable, muy lejos de la idea de pluralidad y de la capacidad crítica que se les supone (Cortiñas y Pont, 2006). La reacción de la población no se ha hecho esperar.

La percepción más extendida es que los periodistas, arrastrados por las leyes del mercado o por la presión política, no han sabido estar a la altura de su profesión. Lo que la sociedad les reprocha es, precisamente, su falta de profesionalidad, y lo que les demanda es la recuperación de las cualidades profesionales que les son propias: veracidad, objetividad, honestidad. La relevancia social del periodismo ha quedado en entredicho porque los medios de comunicación han entrado en una dinámica de mercantilización cada vez más vulgar, y una de las consecuencias de esa trivialización de los medios es la pérdida del prestigio profesional de sus trabajadores. El mensaje es claro: sólo siendo verdaderamente periodistas podrán ser dignos del papel social que tan positiva imagen les había otorgado.

### 2.3. Un estilo de vida

El gusto por una vida extravertida, agitada en pos del último suceso, en la calle o en cualquier otro ámbito donde se cuece la noticia, es uno de los ingredientes principales del quehacer periodístico y, al mismo tiempo, uno de sus atractivos más generalizados. Por eso el estilo de vida —una vida exenta de falsillas prefijadas, como la define Félix Santos (1995: 75)— ocupa un lugar destacado entre las razones que los profesionales argumentan para dedicarse a este oficio, otra vez con el mayor número de respuestas entre los más jóvenes (García de Cortázar y García de León, 2000: 67; Ortega y Humanes, 2000: 154). Se valora la autonomía personal que conecta con la idea aventurera, poco rutinaria, que de la profesión se ha hecho. «Cada día es distinto, con nuevos asuntos y nuevos protagonistas. Además, los informadores están en contacto permanente con la actualidad y tienen el privilegio de ser los primeros en enterarse de las noticias. Pueden tratar de tú a tú a destacadas personalidades de la vida política, cultural, económica o deportiva. Y, por si esto fuera poco, esta profesión ofrece también altas dosis de protagonismo social», recuerda Rodríguez Andrés (2002-03: 500), que insiste en la idea de que el periodismo proporciona un buen número de compensaciones más allá de la mera remuneración económica.

De modo que la propia esencia del oficio ha con-

tribuido a fomentar esa imagen del personaje de vida bohemia, autodidacta e independiente, cuya vida profesional aparenta ser mucho más divertida que la de otras profesiones. Además, el cine y la literatura han contribuido a nutrir el imaginario colectivo de estampas seductoras sobre los periodistas. Y no es de extrañar que todo esto atraiga a los jóvenes<sup>5</sup>.

Más allá del mito, de la idea romántica sobre la actividad periodística, algo hay de cierto en que las rutinas profesionales del periodismo son escasamente convencionales. Félix Ortega la llama «una profesión voraz», y analiza las razones por las cuales la práctica profesional del periodismo se transforma en estilo de vida (García de Cortázar y García de León, 2000: 108-115). Fundamentalmente —dice—, porque no hay un tiempo concreto para ser periodista, sino que el periodista ha de serlo durante todo su tiempo. Al mencionar explícitamente el estilo de vida como uno de los motivos principales de elección de la profesión, los periodistas están queriendo decir que son las posibilidades vitales que surgen dentro del periodismo las que lo hacen atractivo: abarcar ampliamente la realidad, acceder allá donde los demás no pueden, vivir intensamente las relaciones personales vinculadas con los proyectos profesionales... Todo ello produce un alto grado de identificación de lo personal con lo profesional. Y a pesar del desgaste, a todos los niveles, que produce la intensidad de una profesión tan envolvente, es difícil desarrollar resistencias hacia ella, precisamente porque para poder establecer distancias psicológicas y sociales el periodista tendría que disponer de otras condiciones laborales, una mayor desvinculación de lo profesional y lo laboral y una actitud autocrítica más desarrollada. Poco de todo esto lo propicia la fusión —y confusión— de ámbitos de realidad personal, profesional y social que fomenta su particular forma de vida.

Hemos llegado, pues, a cerrar el círculo: el estilo de vida conduce a la profesión y la profesión determina un estilo de vida. Quienes pueden ejercer sin cortapisas las tareas periodísticas para las que se sienten vocacionalmente llamados dicen estar satisfechos, como hemos visto. Parece que, aunque entregan la vida a su trabajo, a los periodistas les vale la pena hacerlo.

### 3. Qué dicen los futuros periodistas

Aunque la formación inicial de los profesionales de la comunicación dibuja un variado espectro, el porcentaje de periodistas que no ha pasado por la Universidad es cada vez más residual (Ortega y Humanes, 2000: 152-155). La elevada demanda en las licenciaturas de Comunicación, superior al alumnado que las



Facultades son capaces de absorber, trae como consecuencia que las notas de corte para acceder a la carrera en las universidades públicas españolas sean bastante altas, aunque es verdad que han descedido en los últimos años<sup>6</sup>.

¿Qué motivos aducen esos estudiantes para justificar su elección? Sin mayores pretensiones que la de presentar un punto de partida para futuras investigaciones, una hipótesis de trabajo, hemos querido acercarnos a las influencias que determinan la vocación periodística entre los jóvenes a través de un sondeo realizado a estudiantes que habían comenzado o estaban a punto de comenzar la carrera; la muestra comprende sujetos del último curso de Bachillerato y primero de la licenciatura de Periodismo (n=30)<sup>7</sup>. Nuestra intención ahora es confrontar sus respuestas con los datos anteriormente descritos y establecer las correlaciones oportunas, reflejando únicamente porcentajes significativos en función de este objetivo.

En cuanto a las razones que atraen a los encuestados al ejercicio de la profesión, sus respuestas refrendan las ya conocidas:

- Aparecen en primer lugar los motivos conectados con el gusto por la escritura: los jóvenes perciben el periodismo como una profesión vinculada al mundo literario, a la cultura (83%), y esta tendencia se relaciona también con tareas propias del periodista, como el poder contar lo que pasa, descubrir y narrar los hechos noticiables (67%).

- Otra de las razones esgrimidas es la capacidad de influir sobre eso que sucede, de intervenir en el devenir social, a través de la representación que se hace de la realidad en los medios de comunicación (50%).

- Una tercera motivación nos sitúa ante el atractivo que continúa ejerciendo el estilo de vida de los periodistas (58%), cuyos rasgos están conectados con la imagen del periodista como personaje cinematográfico.

No se advierten, pues, diferencias significativas con el panorama establecido en los trabajos consultados. La capacidad económica o las aspiraciones de poder tampoco son atrayentes para los jóvenes periodistas, que desdeñan absolutamente esas respuestas. Los aspectos más valorados de la profesión ofrecen un perfil de estudiante muy vocacional e idealista. De hecho, a la hora de elegir carrera los estudiantes han tenido en cuenta valores como la vocación (92%), la autonomía personal (33%) o la adquisición de conocimientos especializados (59%), y se sitúan muy lejos de razones pragmáticas como los ingresos económicos, la promoción personal o la situación del mercado laboral. Tampoco reconocen los encuestados ningún tipo

de tradición, o influencia, que haya dirigido sus pasos hacia el periodismo. Sin dudarlo, todos ellos aseguran que la decisión de estudiar la carrera ha sido exclusivamente suya, con todo lo que de orgullosa y ególatra independencia tiene esta afirmación.

Como elemento novedoso merece la pena reseñar que un 75% de los encuestados han concedido importancia a la posibilidad de conciliar vida laboral y personal que les permite el periodismo, con un porcentaje similar entre chicos y chicas. Diríase que los estudiantes están muy equivocados sobre las posibilidades que ofrece su futura profesión, pues tal y como lo hemos descrito, el periodismo es una profesión voraz, casi sin tiempo para la vida personal. Algo de desconocimiento puede que haya tras esta respuesta, pero puede haber también lo contrario: los jóvenes, buenos conocedores de las nuevas tecnologías, han aceptado rápidamente los cambios en las rutinas de trabajo que el periodismo ha vivido en los últimos años, concretadas en la práctica desaparición de las redacciones convencionales y el notable incremento de la modalidad del teletrabajo.

Las contradicciones entre la imagen pública de la profesión y el rol social que desempeña también aparecen reflejadas en el sondeo, pero en sentido contrario al que recogíamos más arriba. Si en los trabajos de finales de los noventa y principios de esta década se decía que es mayor el prestigio que se le otorga a los periodistas como grupo social que el que ellos mismos perciben en su profesión, en este momento sería al revés. Sabedores del nefasto ejemplo que ofrecen algunos de los llamados «periodistas», los jóvenes consideran que la sociedad valora «lo justo» la profesión (58%), y un tercio pone el dedo en la llaga al juzgar que a los periodistas se les estima socialmente poco o muy poco. Esta crisis de autoestima se corresponde con la pérdida de interés hacia el periodismo como profesión. De hecho, en pocos años el número de solicitudes para estudiar esta carrera universitaria ha disminuido significativamente<sup>8</sup>.

Está claro que los estudiantes son conscientes del debate social que se ha originado en torno al ejercicio del periodismo, cuya consideración pública ha caído en picado en los últimos tiempos. A pesar de ello continúan estando convencidos de su utilidad social, pues este rasgo aparece como afirmación unánime cuando se les pide que describan la profesión. Ante las críticas que levanta la actuación y discutible profesionalidad de algunos periodistas, los que desean ganarse la vida de esta manera se sienten más vulnerables. En este sentido, la profesión con la que se encuentran más identificados, en cuanto a valoración social, es la de escritor, una labor solitaria y a veces incomprensida,

frente a otras con una dimensión colectiva de más peso (abogado, profesor...). Las profesiones más valoradas en este sondeo lo son por inveterada tradición (médico, ingeniero, abogado, arquitecto, juez) o por la relevancia que han adquirido en el entramado socioeconómico actual (empresario, informático). Menos valoradas que el periodismo se consideran profesiones tradicionalmente con menor prestigio (albañil y fontanero), o aquellas que no gozan de simpatía y credibilidad entre los jóvenes (militar, policía). Las de enfermero y profesor, profesiones hoy día muy cuestionadas, tienden también a valorarse menos. Aunque las respuestas no se corresponden exactamente con las del barómetro citado del CIS, ambas nos llevan a una conclusión similar: el deterioro del prestigio social de los periodistas. No es la imagen pública de la profesión, pues, una de las influencias motivadoras que reciben los jóvenes que hoy quieren dedicarse al periodismo.

Pero, ¿conocen los futuros periodistas las causas de la pérdida de credibilidad de su profesión? Por lo menos las intuyen, pues al seleccionar las características que configuran el «perfil ideal» del periodista se aprecia una reivindicación casi unánime de cualidades relacionadas con un alto grado de competencia profesional: espíritu crítico (67%), objetividad (50%) y curiosidad (50%). También consideran necesarios otros talentos más personales: cierta facilidad para las relaciones sociales y la capacidad de expresarse correctamente. En cambio, atributos como la audacia, la agresividad, el escepticismo o la simpatía personal, asociados con un determinado ejercicio sensacionalista de la profesión, no son tenidos en cuenta por los encuestados. Sencillamente, se hace necesario volver a los valores más apreciados del periodismo, aquéllos que les harán ser valorados ante la opinión pública por la excelencia de su trabajo. Esas cualidades hicieron de los periodistas, hace sólo unos años, unos verdaderos líderes sociales, cuyo dictamen de expertos era solicitado porque contribuía a impulsar el libre flujo de información y el debate público que está en la base de la democracia.

No debe extrañar entonces que el «molde» del buen periodista esté hecho, para los jóvenes, a la medida de profesionales que simbolizan, con nombre y apellidos, esas características. Son nombres respetados en el mundo de la comunicación como Iñaki Gabi-

londo, Lorenzo Milá o Carlos Herrera, que han sabido granjearse la credibilidad del público a lo largo de una trayectoria aquilatada y coherente, sea cual sea la ideología que se les atribuya. Para el 67% de los encuestados son auténticas referencias. Un 33% cita también a un novelista de éxito, Arturo Pérez Reverte, lo cual no deja de ser llamativo, porque ninguno de ellos pudo conocer directamente, por cuestión de edad, su labor periodística. Para explicar este reconocimiento hay que pensar en la fascinación que sigue ejerciendo la figura del reportero de guerra, y el descubrimiento de esa faceta del escritor a través de sus propias crónicas noveladas: otro puente tendido entre el periodismo y la literatura. Por el contrario, los nombres asociados a la polémica o al panegírico —Pedro J. Ramírez, Jiménez Losantos o Letizia Ortiz— no son considerados como un modelo profesional más que para un reducido porcentaje.

**Pero, ¿conocen los futuros periodistas las causas de la pérdida de credibilidad de su profesión? Por lo menos las intuyen, pues, al seleccionar las características que configuran el «perfil ideal» del periodista, se aprecia una reivindicación casi unánime de cualidades relacionadas con un alto grado de competencia profesional: espíritu crítico (67%), objetividad (50%) y curiosidad (50%).**

Otro aspecto que, según los alumnos de bachillerato y primer curso de carrera, describe adecuadamente la profesión de periodista, es el desarrollo de la iniciativa personal (92%). Esta condición nos acerca a las circunstancias vitales de los profesionales del periodismo, porque el estilo de vida que esperan tener en este oficio sigue siendo un imán que atrae a muchos jóvenes a la licenciatura. Una vida que les permite, según ellos, un grado de autonomía y libertad que no van a lograr en otras profesiones. Es previsible que, cuando les llegue el momento del ejercicio profesional, la insatisfacción de estos futuros periodistas esté conectada con las cortapisas que encuentren para generar temas propios, con el adocenamiento y la rutina, con la exigencia de «reproducir» en lugar de «averiguar», tal como hemos visto más arriba (Lamuedra, 2007: 206). Pero de momento, para ellos, los deseos sirven para describir la realidad.

Los ingredientes básicos de este estilo de vida que

tanto les gusta no contradicen el estereotipo. Aunque aquí las respuestas sean más dispersas (el porcentaje oscila entre el 42% y el 67%), puede afirmarse que para la mayoría la vida del periodista es poco rutinaria, se aleja de las normas, impulsa la creatividad personal y abre una amplia red de relaciones, que en el caso de los colegas de la profesión se traduce en sólidos vínculos afectivos: «esa tribu» tan especial proporciona, hasta cierto punto, unas señas de identidad. En cuanto a las influencias recibidas a través de las pantallas, el elenco de personajes-periodistas tiene un acento inequívocamente americano: «Superman», «Todos los hombres del presidente» o «El dilema» son las películas más conocidas. Y junto a ellas una referencia española inevitable, la de la serie «Periodistas». Como sabemos, lo que la televisión presenta no es la realidad, pero resulta creíble si coincide con el imaginario del espectador (Moreno, 2005).

Algo de auténtico, en efecto, hay en este retrato, igual que hay también algo de literario y cinematográfico. A riesgo de simplificar, digamos que los futuros periodistas piensan que la profesión que han elegido es la más adecuada porque se trata de una ocupación dinámica, con disposición para hacer cosas nuevas, con influencia para denunciar y cambiar aspectos de la sociedad, y apropiada a su carácter y habilidades personales. El periodismo es para ellos, más que una actividad profesional a la que quieren dedicarse, un ámbito pleno de posibilidades vitales.

#### 4. Conclusiones (o puntos de partida)

Es hora de perfilar los trazos de un retrato robot. Un retrato no exento de importancia, por cuanto informa acerca de la personalidad de quienes nos informan. Los medios de comunicación no son meros espejos, meros transmisores de la realidad, sino mediadores e intérpretes de la misma. Por tanto, el hecho de conocer cuáles son los rasgos culturales y sociales más destacables de los periodistas cobra aún mayor importancia. Si se conocen esas características, se podrán explicar de forma más eficaz los motivos que conducen a los informadores a desarrollar un determinado tipo de mediación o interpretación de la realidad (Rodríguez Andrés, 2002-03: 491).

En sintonía con esta opinión, hemos pretendido esclarecer cuáles son esos rasgos personales y sociales para el público que los percibe desde fuera. Sobre todo para un sector muy concreto de ese público: los jóvenes que quieren formar parte de la tribu de los periodistas, y por tanto están dispuestos a absorber los trazos de ese perfil profesional y humano.

- El alumnado de las Facultades de Comunicación

es uno de los más vocacionales dentro del ámbito de las Humanidades. Su vocación está ligada con el gusto por escribir, por comunicar y comunicarse, y precisa de una disposición innata. A pesar del descenso de matriculaciones en los últimos años, hay que ganarse el puesto: la nota de corte que han de superar en Selectividad continúa siendo elevada.

- Los jóvenes que deciden estudiar periodismo, respondiendo a esa vocación que les hace sentirse orgullosamente autónomos, suelen tener un concepto de la profesión muy idealista. No aprecian aspectos profesionales más prácticos, como el salario o la promoción personal; en cambio se muestran preocupados por la conciliación laboral y valoran la posibilidad de controlar por sí mismos su trabajo. Cuando enfrenten sus deseos con la realidad del ejercicio del periodismo, con sus rutinas y limitaciones, el desajuste será inevitable. Pero conservarán previsiblemente ese impulso vocacional que les hará sentirse satisfechos en la medida que su labor les permita desarrollar sus habilidades personales, aunque estén expuestos a un intenso desgaste.

- La reputación de la que gozan los periodistas, una de las más poderosas razones que influye en la elección de los jóvenes, oscila entre la credibilidad y la desconfianza. Ha sido una profesión valorada y socialmente considerada, pero en los últimos años se ha producido una pérdida notoria de prestigio como reacción a la devaluación de los estándares mínimos de profesionalidad exigibles. Para reparar la buena imagen del periodismo es necesario mostrar un grado de competencia profesional ante la opinión pública, asumir de nuevo un papel activo y comprometido en la salvaguarda de los valores democráticos. Así esperan contribuir los futuros periodistas a la revalorización de la profesión.

- La personalidad profesional del periodista es una de las más tipificadas a ojos de los jóvenes, algo así como pudieran ser la del maestro o la del médico. En esa personalidad hay una serie de rasgos que sobresalen y que intervienen en el reclutamiento de los futuros profesionales. Y se relacionan precisamente con los perfiles asociados al estereotipo del periodista-personaje que han consagrado el cine y la televisión. De este modo, las películas o las series sobre periodistas continúan proyectando una imagen –divertida, heroica o degradada, pero en cualquier caso apasionante, intensa, libre de rutinas y dependencias– que ha nutrido en parte la vocación de una generación educada ante las pantallas de la televisión.

Así, cada curso llegan a las Facultades de Comunicación cientos de jóvenes con buenas razones para

querer ser periodistas, y hasta ese momento, con la ilusión intacta por serlo. De lo que aprendan y experimenten en los años sucesivos dependerá, en buena medida, la imagen de los profesionales de la información en España ante sus receptores. Y verdaderamente, no sólo la imagen: bien puede decirse que el futuro mismo de la profesión está en sus manos. Hay expectativas de que con ellos mejore el oficio del periodismo, pero también amenazas e interrogantes. Las conclusiones a las que puede llegarse son, en cierto modo, un punto de partida.

## Notas

<sup>1</sup> En el trabajo de Ortega y Humanes (2000) se incluye un anexo de los estudios empíricos sobre periodistas en España, cuya primera referencia es del año 1990. Para después de 2000 puede verse la abundante bibliografía que aporta el artículo de Rodríguez Andrés (2002-03).

<sup>2</sup> Puede verse el cuadro-resumen de estas encuestas del CIS en el libro de Ortega y Humanes (2000: 160), donde se aprecia la evolución de la valoración social de los periodistas en comparación con otros grupos y profesiones.

<sup>3</sup> Estos autores realizaron una encuesta en marzo de 1999 entre 190 estudiantes de periodismo de la Universidad Complutense de Madrid y la Pontificia de Salamanca: la mayoría de ellos sostienen que los medios de comunicación crean a los líderes sociales (73,2%), representan a la opinión pública mejor que otros grupos e incluso que los sondeos de opinión (51,1%), mantienen la popularidad de los políticos (64,9%) y, en fin, son ellos mismos líderes de opinión (69,7%).

<sup>4</sup> Datos extraídos del estudio 2649 del Centro de Investigaciones Sociológicas, Barómetro de opinión de Junio 2006 ([www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Marginales/2640\\_2659/2649/e2649-00.html](http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Marginales/2640_2659/2649/e2649-00.html)). Interesan especialmente las preguntas 7 a 11.

<sup>5</sup> El de las frecuentes e intensas conexiones entre cine y periodismo es un tema apasionante que ha atraído tanto a los estudiosos del cine como a los periodistas amantes de la gran pantalla. Puede verse, por ejemplo, el libro de Juan Carlos Laviana sobre «Los chicos de la prensa» (1996), de amena lectura. También es muy interesante la página de Cine y Educación de Enrique Martínez-Salanova, alojada en la web de la Universidad de Huelva, y su apartado sobre periodismo y medios de comunicación en el cine: [www.uhu.es/cine-educacion/cineyeducacion/periodismo.htm](http://www.uhu.es/cine-educacion/cineyeducacion/periodismo.htm).

<sup>6</sup> En la Universidad de Sevilla, por ejemplo, la nota de corte para alumnos procedentes de PAU ha pasado de 6,96 en el curso 2001-02 a 6,08 en 2007-08. En este último curso la nota de corte más alta para periodismo la tuvo la Universidad de Valencia (8,24). ([www.elpais.com/comunes/2007/universidad](http://www.elpais.com/comunes/2007/universidad))

<sup>7</sup> El sondeo fue realizado en febrero de 2007 a alumnos de 2º de Bachillerato del IES «Odiel» de Gibralfaró (Huelva) y de primer curso de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla. El cuestionario constaba de diez variables, que fueron tratadas estadísticamente con el programa informático SPSS. Agradecemos al sociólogo Víctor Rodríguez Maldonado su generosa ayuda para la baremación de la encuesta.

<sup>8</sup> Aportamos un dato significativo: las solicitudes totales que recibió la titulación de Licenciado en Periodismo en la Universidad de Sevilla han bajado de 2.769 en 2001/02, a 1.794 en 2006/07; como primera opción, se ha pasado de 587 a 327 solicitudes en los mismos años (Fuente: Servicio de Ordenación Académica de la Universidad de Sevilla).

## Referencias

- CANEL, M.J. & RODRÍGUEZ ANDRÉS, R. & SÁNCHEZ ARANDA, J.J. (2000). *Periodistas al descubierto. Retrato de los profesionales de la información*. Madrid: CIS.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLÓGICAS (Ed.) (2006). *Estudio 2649. Barómetro junio de 2006* ([www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Marginales/2640\\_2659/2649/e264900.html](http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Marginales/2640_2659/2649/e264900.html)) (10-3-09).
- COLL, A. (1981). *De profesión, periodista*. Barcelona: Noguer.
- CORTINAS, S. & PONT, C. (2006). Actores periodísticos y políticos en momentos de crisis: un estudio de caso. *Comunicar*, 27; 129-135.
- GARCÍA DE CORTÁZAR, M. & GARCÍA DE LEÓN, M.A. (Coord.) (2000). *Profesionales del periodismo. Hombres y mujeres en los medios de comunicación*. Madrid: CIS-Siglo XXI.
- GUZMÁN, M. DE (1989). *Persona y personalidad del periodista*. Barcelona: PPU.
- LABIO, A. (2001). La profesión periodística ante los intereses de la estructura informativa. Una aproximación al tema. *Ámbitos*, 6; 81-94.
- LAMUEDRA, M. (2007). Estudiantes de periodismo y prácticas profesionales. *Comunicar*, 28; 203-211.
- LAVIANA, J.C. (1996). *Los chicos de la prensa*. Madrid: Nickel Odeón.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (2009). *Periodismo y medios de comunicación en el cine* ([www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/periodismo.htm](http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/periodismo.htm)) (10-03-09).
- MORENO, L. (2005). Las posibilidades educativas de la televisión. *Comunicar*, 25 ([www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=25&articulo=25-2005-197](http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=25&articulo=25-2005-197)) (25-10-09).
- ORTEGA, F. & HUMANES, M.L. (2000). *Algo más que periodistas*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez Andrés, R. (2002-03). Características sociodemográficas y laborales de los periodistas españoles e índice de satisfacción profesional. *Ámbitos*, 9-10; 487-504. ([www.ull.es/publicaciones/latina/ambitos/9/indice9.htm](http://www.ull.es/publicaciones/latina/ambitos/9/indice9.htm)) (10-3-09).
- Santos, F. (1995). *Periodistas. Polanquistas, sindicato del crimen, tertulianos y demás tribu*. Madrid: Temas de Hoy.



Todo «Comunicar» en tu pantalla\*

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

Con un click, toda la revista

iPar@ tod@s!

\* Todos los artículos on-line en abierto desde los números 1 al 34.

● A.I. Ramos, J.A. Herrera y M.S. Ramírez  
Monterrey (México)

Recibido: 28-05-09 / Revisado: 2-09-09  
Aceptado: 17-10-09 / Publicado: 01-03-10  
DOI:10.3916/C34-2010-03-20

# Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos

## Developing Cognitive Skills with Mobile Learning: a Case Study

### RESUMEN

El artículo presenta un estudio de casos múltiples de la implementación, a gran escala, de un proyecto de aprendizaje móvil. El proyecto se implementó con 3.000 estudiantes de primer semestre de profesional en dos campus de una institución educativa privada de México. El objetivo fue analizar los recursos de aprendizaje móvil de cuatro cursos para identificar cómo se trataba de promover el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes. Se utilizaron entrevistas a través de «focus group», encuestas, análisis de documentos y observación no intrusiva. Los datos fueron analizados en forma cuantitativa y cualitativa y se relacionaron con el sustento teórico de las dos variables conceptuales que guiaron este estudio: aprendizaje móvil –mLearning– y habilidades cognitivas. Los resultados indicaron que el uso de recursos mLearning modifica el ambiente de aprendizaje al convertir cualquier escenario en un ambiente innovador y colaborativo; que el diseño de los recursos mLearning debe sustentarse en teorías y estrategias educativas para ser efectivos y que la naturaleza de la materia y el tipo de recurso están relacionados a las habilidades cognitivas que se desarrollan. Además se encontró que aunque los estudiantes no están conscientes de ello, los recursos mLearning y el uso de dispositivos móviles los apoyan en estrategias que promueven el desarrollo de las habilidades cognitivas como solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico, pensamiento creativo y «melioration».

### ABSTRACT

This article presents a multiple case study carried out when mobile learning (mLearning) was first introduced to 3.000 freshmen of two university campuses in Mexico. The objective was to analyze mLearning resources in four courses to identify how they help develop cognitive skills in students. Focus group interviews, surveys, document analysis and non-intrusive observation were used. The data was analyzed quantitatively and qualitatively in order to link the results and the theoretical information within the two variables that guided this study: mLearning and cognitive abilities. The results show that by using mLearning resources it changes the learning environment by converting any setting into a collaborative and innovative environment. Results also show that the design of mLearning resources must be based on educational theories and strategies to be effective, and also the nature of the subject and resource type are related to the developed cognitive abilities. Also it was found that although students are not aware of it, mLearning resources and the use of mobile devices assists them in developing strategies that promote cognitive skills such as problem solving, decision making, critical thinking, creative thinking and melioration.

### PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Aprendizaje móvil, habilidades cognitivas, educación superior, estudio de casos, investigación, ambiente de aprendizaje, innovación. Mobile learning (mLearning), cognitive skills, freshmen, case study, research, learning environment, innovation.

◆ Ana Isabel Ramos es profesora del Departamento de Computación del Tecnológico de Monterrey (Campus Eugenio Garza Sada) en México (aire@itesm.mx).

◆ José Alberto Herrera es profesor del Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual (jalberto.herrera@itesm.mx).

◆ Dra. M<sup>a</sup> Soledad Ramírez es profesora del Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual (solramirez@itesm.mx).

## 1. Introducción

Los jóvenes que hoy se encuentran estudiando los primeros años de una licenciatura son parte de una generación que piensa y aprende de manera interactiva, les gusta explorar todo lo que llega a sus manos, están en constante comunicación y continuamente se están moviendo ya sea física o virtualmente por lo que es común verlos utilizando dispositivos móviles como celulares, asistentes digitales personales, consolas de videojuego portátiles y reproductores multimedia móviles para comunicarse, compartir información, navegar por la red, escuchar música, leer libros, jugar y adentrarse a realidades virtuales entre otras cosas. Las instituciones educativas alertas a estos cambios sociales y al desarrollo de nuevas tecnologías de información y comunicación han introducido los dispositivos móviles al ambiente de aprendizaje como una estrategia de apoyo al proceso de enseñanza. Este artículo presenta un estudio de casos múltiple que explora las condiciones de implementación de un proyecto de aprendizaje móvil en dos campus pertenecientes a una institución educativa privada de México, el cual fue dirigido a todos los estudiantes de primer semestre de educación superior.

### 1.1. El proyecto aprendizaje móvil

El proyecto de aprendizaje móvil del Tecnológico de Monterrey, se inició en el verano del 2007 con aplicaciones piloto de uso de podcast como canal de entrega y envío de mensajes de texto con avisos y contenido de cursos a los celulares de los estudiantes; en septiembre de 2007, la institución abrió una maestría con aprendizaje móvil a través de su Universidad Virtual y, en agosto del 2008 se aplicó a gran escala en su sistema presencial (3.000 alumnos de nuevo ingreso al nivel universitario) en dos campus de la institución. El objetivo del proyecto en la aplicación con alumnos de profesional ha sido el extender los beneficios que proporciona la educación presencial y contribuir a la formación del profesionista con las competencias que requiere la sociedad actual, mediante el acceso a contenidos de sus cursos utilizando dispositivos móviles. Para implementar el proyecto, los estudiantes de primer semestre de Profesional recibieron, sin costo, un celular «Blackberry Pearl» con tecnología de tercera generación<sup>1</sup> y aplicaciones audio y vídeo en tiempo real. Con el celular los estudiantes tuvieron acceso al portal de aprendizaje móvil de la institución que incluyó recursos didácticos como vídeos, audios y exámenes, y a los servicios de correo electrónico, mensajería de texto, e Internet para interactuar con profesores y compañeros. Como parte de las investigaciones que

realiza la Cátedra de Investigación de Innovación en Tecnología y Educación, acerca de los componentes pedagógicos, tecnológicos y de contenidos necesarios para la incorporación de aprendizaje móvil en ambientes educativos (Ramírez, 2009; Contreras, Herrera & Ramírez, 2009), se realizó este estudio donde se analizó el contenido de los recursos de aprendizaje móvil de cuatro cursos de nivel profesional. El objetivo era identificar la manera en que su uso promueve el desarrollo de las habilidades cognitivas en los estudiantes, las cuales son fundamentales para aprender y adquirir el conocimiento. De este objetivo general se derivaron los siguientes objetivos particulares: describir los diferentes tipos de recursos que se utilizan en el aprendizaje móvil, describir los diferentes servicios del dispositivo móvil que apoyan el aprendizaje móvil, identificar los diferentes tipos de contenidos que se incluyen en los recursos de aprendizaje móvil e identificar las diferentes habilidades cognitivas que se promueven dentro del ambiente de aprendizaje móvil. De tal manera que las variables que guiaron el estudio fueron habilidades cognitivas y aprendizaje móvil.

### 1.2. Habilidades cognitivas

Las habilidades cognitivas son las destrezas y procesos de la mente necesarios para realizar una tarea, además son las trabajadoras de la mente y facilitadoras del conocimiento al ser las responsables de adquirirlo y recuperarlo para utilizarlo posteriormente (Reed, 2007). Para adquirir una habilidad cognitiva es necesario que se ejecuten tres momentos. En un primer momento, la persona desconoce que la habilidad existe; en un segundo momento, se realiza el proceso en sí de adquirir la habilidad y desarrollarla a través de la práctica, y, en un tercer momento, la habilidad ya es independiente de los conocimientos pues ha sido interiorizada de tal manera que su aplicación en casos simples es fluida y automática (Hernández, 2001). Las habilidades cognitivas se pueden clasificar en básicas y superiores. Las básicas son consideradas como centrales y ayudan a construir las habilidades cognitivas superiores y pueden ser utilizadas en diferentes momentos del proceso de pensamiento y en más de una ocasión. Ahora bien, en la actualidad no existe una taxonomía única de habilidades cognitivas, por lo que, como punto de partida en el presente estudio se utilizó la siguiente clasificación de habilidades básicas y superiores. Habilidades cognitivas básicas: enfoque, obtención y recuperación de información, organización, análisis, transformación y evaluación. Habilidades cognitivas superiores: solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico, pensamiento creativo y «melioration»<sup>2</sup> (figura 1).

| Habilidades Cognitivas Superiores          | Solución de Problemas               | Toma de Decisiones              | Pensamiento Crítico                     | Pensamiento Creativo                | Melioration                             |
|--------------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------|
| Tarea                                      | Resolver una dificultad conocida    | Escoger la mejor alternativa    | Entender significados particulares      | Crear ideas nuevas, estéticas       | Selección de la información apropiada   |
| Habilidades Cognitivas Básicas enfatizadas | Enfoque Organización Transformación | Información Análisis Evaluación | Enfoque Análisis Evaluación             | Información Análisis Transformación | Información Organización Transformación |
| Producto                                   | Solución generalizada               | Respuesta justificada           | Razones fundamentadas, pruebas, teorías | Nuevos significados, productos      | Integración completa de información     |

Figura 1. Habilidades cognitivas superiores y básicas.

### 1.3. Aprendizaje móvil

La sociedad cambiante se ha convertido en un mundo móvil con necesidades diferentes, donde las personas buscan el acceso al conocimiento desde cualquier lugar, en cualquier momento, sin ataduras físicas. Esta tendencia actual de trasladarse del universo de redes fijas, a redes de comunicación de la telefonía móvil (Cebrián, 2009), y la manera en cómo la gente utiliza esos dispositivos móviles para comunicarse, navegar y acceder al conocimiento (Brown, 2006), está provocando una revolución educativa, donde se han introducido los dispositivos móviles al entorno de aprendizaje, llamada aprendizaje móvil o «mLearning». El aprendizaje móvil es un medio de aprendizaje que se basa en recepción o entrega de información con apoyo de la tecnología móvil y que se lleva a cabo en diferentes contextos. No busca reemplazar los métodos de distribución de información de otros medios, sino que agrega un canal adicional de aprendizaje cuyo objetivo es apoyar otros medios de enseñanza para lograr un aprendizaje auténtico. En «mLearning», el aprendizaje se da independientemente del lugar, tiempo o espacio (Quinn, 2000), y la entrega del material es a través de dispositivos portátiles ligeros que generalmente son utilizados por las personas en sus actividades cotidianas (García y Monferrer, 2009) como los asistentes digitales personales, teléfonos celulares y reproductores mp3. Song (2007) clasifica las aplicaciones realizadas con los dispositivos móviles en: comunicación, búsqueda y manejo de información, administración/organización, recolección de datos, juegos/simulaciones y contextuales. A su vez Kukulska-Hulme & Traxler (2007) clasifican los servicios utilizados de

los dispositivos móviles en organización, comunicación, información y aplicaciones. Con base en lo anterior y como punto de arranque de este estudio se clasificaron los diferentes recursos «mLearning» en seis categorías. Las categorías se dividen en la aplicación que se realiza con el dispositivo móvil y en el servicio del dispositivo móvil utilizado para realizarla (tabla 1).

## 2. Metodología de investigación

Para realizar la investigación se utilizó el estudio de casos múltiples con el uso de instrumentos cuantitativos y cualitativos. Se seleccionó este método debido a la complejidad de la interacción del fenómeno estudiado y a la riqueza del contexto el cual es de extrema importancia en situaciones de innovaciones educativas (Yin, 1993). El estudio se realizó en dos campus y las unidades de análisis del estudio fueron: estudiantes, profesores, equipo de producción y recursos «mLearning». Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron entrevistas a través de «focus group» con profesores y equipo de producción y estudiantes, cuestionarios auto-dirigidos a estudiantes y profesores, observación no intrusiva de la plataforma de aprendi-

| Categoría                        | Aplicación                                                                                                                             | Servicio                                                                                                                |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Comunicación                     | Recepción de información<br>Sistema de comunicación<br>Respuesta y retroalimentación<br>Intercambio de archivos<br>Publicación (foros) | SMS y correo electrónico<br>Mensajería instantánea<br>SMS, correo electrónico<br>Transferencia de archivos<br>Navegador |
| Administración y organización    | Administración personal<br>Administración de tareas<br>Realización de tareas/actividades                                               | Calendario/directorio<br>Lista de tareas<br>Software de aplicación                                                      |
| Búsqueda y manejo de información | Referencias/información<br>videos/audios                                                                                               | Navegador<br>Reproductor de audio/video                                                                                 |
| Datos                            | Recolección de datos                                                                                                                   | Portafolio electrónico<br>Cámara y videocámara<br>MMS                                                                   |
| Juegos/simulaciones              | Micro-mundos                                                                                                                           | Java/reproductor animaciones                                                                                            |
| Contextual                       | Exámenes<br>Evaluaciones                                                                                                               | Navegador                                                                                                               |

Tabla 1. Clasificación de recursos «mLearning».

zaje móvil y sus recursos, y el análisis de documentos significativos.

### 2.1. Participantes

Las muestras de estudiantes, profesores y equipo de producción fueron de tipo probabilístico con voluntarios. La muestra de estudiantes para las encuestas fue de 192 alumnos de un campus y 40 alumnos del segundo campus. La muestra de estudiantes para la



entrevista «focus group» fue de dos estudiantes pertenecientes a uno de los campus. La muestra de profesores para la encuesta fue de seis profesores pertenecientes a uno de los campus. La muestra de profesores y equipo de producción para la entrevista «focus group» fue de un profesor y tres integrantes del equipo de producción. La muestra de los recursos utilizados para la observación fue de tipo propositivo ya que se eligieron con base en las características de la investigación en la que se buscó diversidad. De los 207 recursos disponibles se observaron y analizaron 93 recursos distribuidos en cuatro materias con características diferentes. Adicionalmente se revisó documentación del proyecto que incluyó entrevistas con directivos y vídeos con las experiencias de dos profesores que implementaron el proyecto durante el semestre en que se aplicó el estudio. El uso de instrumentos de recolección de datos cuantitativos y cualitativos incrementó la validez de los resultados al reflejar diferentes aspectos de la realidad (Johnson y Onwuegbuzie, 2004) y permitió la triangulación de datos lo que aseguró la confiabilidad de las conclusiones.

## 2.2. Desarrollo de la investigación

El acceso a la plataforma «mLearning» permitió la observación libre y sistemática del ambiente de aprendizaje y de los recursos. Se navegó por la plataforma y por las distintas materias, lo que permitió evaluar la facilidad de acceso y uso de los recursos dentro de la plataforma y la funcionalidad del portal. Se realizó la observación sistemática de los recursos, los cuales fueron clasificados de acuerdo al tipo de categoría, aplicación y servicio (tabla 1), y anotando sus características descriptivas y reflexivas. Posteriormente se realizó una referencia cruzada del recurso con habilidad cognitiva básica y habilidad cognitiva superior. Las entrevistas a través de «focus group» con los profesores y equipo de producción, y estudiantes se realizaron por medio de videoconferencia, las cuales fueron grabadas para revisarse posteriormente. Las encuestas a los estudiantes y profesores fueron aplicadas en forma electrónica y los resultados fueron recibidos para su revisión. Al utilizarse instrumentos mixtos, el análisis de los datos fue realizado tanto cuantitativamente como cualitativamente. Para ello se procedió a revisar los objetivos de la investigación y la información recolectada con el fin de buscar patrones recurrentes, consistencias y diferencias que le dieran sentido a la evidencia recolectada. Para el análisis cualitativo se consideró el ambiente de aprendizaje de la plataforma, las observaciones de los recursos, los datos emanados de las entrevistas a través de «focus group», de las experiencias de los pro-

fesores y de las preguntas abiertas de las encuestas. Para el análisis cuantitativo se procesaron matemáticamente los datos de la observación sistemática y de las encuestas con ayuda de una hoja electrónica de cálculo. La estrategia para la validación de datos se realizó con la triangulación de los resultados obtenidos de las diferentes fuentes, y la vinculación con el marco teórico, lo que apoyó en el análisis de datos para acercarse a interpretaciones y conclusiones válidas y confiables.

## 3. Resultados

La plataforma electrónica para las materias con recursos «mLearning» fue diseñada para el tamaño de la pantalla de los dispositivos móviles. La pantalla de presentación sirve para autenticación, y la navegación se realiza a través de «hiperligas» y botones donde el estudiante se puede mover entre materias, temas y recursos. El acceso a los recursos fue considerado dentro de las categorías «muy fácil» o «fácil» por el 68% de los estudiantes y el 50% de los profesores; en contraparte, el 1% de estudiantes y el 33% de los profesores lo consideró difícil. Aunque hubo problemas técnicos de acceso y de funcionalidad de los dispositivos móviles, éstos fueron solucionados a medida que transcurrió el semestre. Acerca de la frecuencia de uso de los recursos, el 50% de los profesores solicitó que se utilizaran una vez por semana y ningún profesor solicitó su uso diariamente. El 25% de los estudiantes los utilizó una vez por semana, 22% más de una vez por semana y 18% todos los días. El proyecto fue considerado como un medio de aprender a utilizar la tecnología para apoyar a los alumnos en su vida académica, por el 67% de los profesores y el 87% de los estudiantes. El dispositivo como herramienta de aprendizaje fue considerado «muy bueno» por el 37% de estudiantes y el 50% de los profesores, «bueno» por el 51% de estudiantes y el 50% de los profesores, «malo» por el 1% de los estudiantes y por ningún profesor. Se encontraron comentarios indicando que las ventajas principales de utilizar el celular como herramienta de aprendizaje fueron la movilidad y portabilidad, es decir, la posibilidad que ofreció el celular de acceder a los recursos en cualquier lugar, a cualquier hora, por ser éste un aparato pequeño, práctico, fácil de cargar y que cabe en el bolsillo, lo que permitió que los estudiantes lo utilizaran a la par con otras actividades, como hacer ejercicio, durante transportación y en tiempos de espera. El 19% de los estudiantes utilizaron, además del celular, un reproductor multimedia para acceder a los recursos. La calidad de vídeo, audio y velocidad de transmisión del celular fueron consideradas «malas» por el 13% de estudiantes y por ningún

profesor. Los estudiantes consideraron el correo electrónico (82%) y la mensajería instantánea (81%) del dispositivo «muy útiles». El 87% de los estudiantes opinaron que el proyecto les apoyó en la interacción con sus compañeros, el 67% de los profesores y el 84% de los estudiantes coincidieron en que ayudó a comunicar información e ideas entre compañeros de equipo. El 50% de los profesores y el 83% de los estudiantes indicaron que apoyó en la realización de trabajos en equipo y el 82% de los estudiantes utilizaron el dispositivo para enviar tareas y actividades. El 90% de los estudiantes y el 100% de los profesores contestaron que les gustaría continuar con el proyecto. Se observaron 93 recursos distribuidos en las materias: Introducción a la Carrera (23), Administración (21), Taller de Análisis y Expresión Verbal (15) y Matemáticas para Ingeniería I (34), de los cuales 4% fueron audios, 79% videos y 17% fueron exámenes. La técnica para abrir los videos y audios fue «streaming»<sup>3</sup>. Aunque el 91% de los estudiantes opinaron que la descarga de información con los dispositivos móviles fue «fácil» o «muy fácil», la técnica fue considerada una desventaja por los estudiantes al encontrar comentarios indicándolo y solicitando la opción de descargar los recursos para revisarlos fuera de línea. De acuerdo a la observación, los contenidos más utilizados en los recursos fueron explicación de un tema (38%) y aspectos relevantes de un tema (40%), los contenidos menos utilizados fueron los escenarios (2%) y la explicación de la metodología del curso (5%). En promedio los diferentes contenidos fueron considerados útiles para aprender por el 33% de los profesores y el 18% de los estudiantes, y para comprender por el 36% de los profesores y el 25% de los estudiantes. Sólo el 22% de los estudiantes y el 40% de los profesores consideraron los contenidos interesantes. De los 93 recursos «mLearning» observados, todos promovieron la habilidad de obtención y recuperación de información, la habilidad menos promovida fue la de transformación (19%), seguida por la habilidad de evaluación (24%), la habilidad de enfoque fue promovida en el 38% de los recursos, la habilidad de organización por el 55% y la habilidad de análisis por el 68% de los recursos. Ningún recurso de Administración promovió la habilidad de Evaluación, y ningún recurso de Introducción a la Carrera promovió la habilidad de Transformación. La observación indicó que la habilidad de toma de decisiones fue la más promovida por los recursos y «melioration» fue la menos promovida (figura 2).

Los recursos del Taller de Análisis y Expresión Verbal contienen la mayor variedad de contenidos y promovieron todas las habilidades: «melioration» (7%),

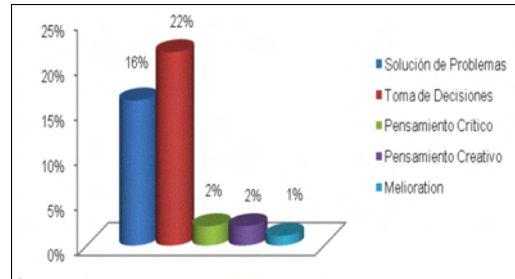


Figura 2. Habilidades cognitivas superiores promovidas en recursos observados.

pensamiento creativo (13%), pensamiento crítico (13%), Toma de decisiones (20%), solución de problemas (20%). Los recursos de Introducción a la Carrera y Administración promovieron únicamente la habilidad cognitiva superior de toma de decisiones en 17% y 19% respectivamente. De los recursos de Matemáticas para Ingeniería el 26% promovieron la toma de decisiones y 35% la Solución de problemas. Los resultados de las encuestas indicaron que de acuerdo con los diferentes contenidos, el porcentaje de profesores y estudiantes que consideraron que los recursos apoyaron el desarrollo de habilidades cognitivas superiores variaron entre el 12% y 50% (figura 3).

Existen diferentes estrategias educativas que, al llevarse a la práctica, promueven el desarrollo de una habilidad cognitiva superior (tabla 2).

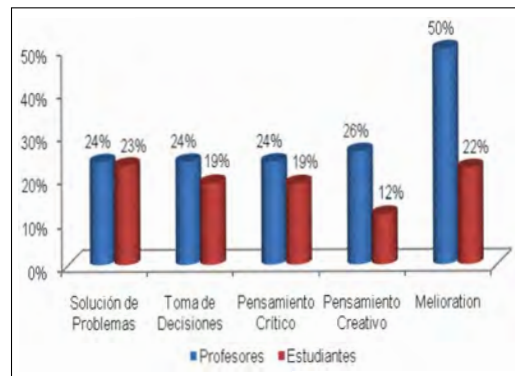


Figura 3. Habilidades cognitivas superiores promovidas por contenidos de los recursos.

Al cuestionar a los estudiantes y profesores si los recursos y los dispositivos móviles apoyaron dichas estrategias, considerando las respuestas en las categorías «siempre» y «frecuentemente», el porcentaje fluctuó entre 47% y 82% (figura 4) (página siguiente).

#### 4. Discusión

Siempre que algo nuevo se introduce en cualquier ámbito, es imprescindible un período de adaptación y

| Solución de problemas            | Toma de decisiones                                | Pensamiento crítico                           | Pensamiento creativo               | «Melioration»                               |
|----------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------------|
| Reforzar lo aprendido en clase   | Administrar tiempos de estudio                    | Comprender de mejor forma los contenidos      | Consumo de información             | Buscar información en diferentes fuentes    |
| Contar con información adicional | Administrar tiempos de entrega actividades        | Visualizar las partes que conforman un tema   | Desarrollo de soluciones creativas | Acceder a información de diferentes fuentes |
| Realizar ejercicios y prácticas  | Administrar información del curso                 | Manejar información que forma parte del curso |                                    | Evaluar información de diferentes fuentes   |
| Analizar problemáticas           | Planear el uso de los recursos                    | Capacidad de análisis de información          |                                    | Comparar y contrastar información           |
| Resolver problemas               | Auto administrar el tiempo de uso de los recursos | Buscar información en diferentes fuentes      |                                    |                                             |
| Acceder a ejemplos               | Ayudar a tomar decisiones                         |                                               |                                    |                                             |

Tabla 2. Estrategias y acciones que apoyan el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

específicamente en el caso de «mLearning» ya que, aunque el uso de dispositivos móviles es común como una herramienta de comunicación, los celulares fueron utilizados por primera vez como apoyo a la educación presencial y usando además funciones del celular no tan usuales como el reproductor multimedia, el calendario y el navegador. Por tanto, se considera necesario un tiempo de adaptación donde se reeduce a los profesores y a los estudiantes en el uso de los dispositivos móviles, y que los vean ahora como una herramienta de aprendizaje, de tal manera que a medida que los vayan incorporando en sus actividades educativas diarias se den cuenta de los beneficios que el aprendizaje móvil puede proporcionar como apoyo al aprendizaje (Facer, Faux & McFarlane, 2005). Todos los profesores y casi todos los estudiantes estuvieron de acuerdo en querer continuar en el proyecto, pero por razones diferentes. Los profesores están conscientes de la necesidad de aprovechar las nuevas tecnologías para mejorar el proceso educativo, y los estudiantes están motivados a participar en el proyecto por querer estar a la vanguardia. Los jóvenes, llamados usuarios intensivos, no sólo cuentan con un celular, sino que lo utilizan constantemente, y el hecho de utilizarlos les da un valor social por sí mismo (García y Monferrer, 2009). El proyecto «mLearning» agradó a los profesores y estudiantes, y cuando los integrantes de un proyecto se encuentran motivados, entonces es más probable que se involucren y participen, aumentando las probabilidades de que el aprendizaje sea exitoso (Dror, 2007). Una de las ventajas del proyecto «mLearning» fue el hecho de que los estudiantes tuvieron acceso a los recursos en sus tiempos libres convir-

tiendo cualquier momento en una oportunidad real para continuar con su aprendizaje, haciendo de cualquier escenario un ambiente de aprendizaje. Esta dinámica de justo a tiempo y en el lugar adecuado se pudo lograr debido a que los dispositivos móviles pueden ser llevados a cualquier lado y generalmente se encuentran encendidos, logrando por tanto un acceso a los recursos casi inmediato, a diferencia del tiempo que

tomaría con una computadora (Kukulska-Hulme & Traxler, 2007). Los estudiantes utilizaron el celular principalmente para ver videos y contestar exámenes, sin embargo consideraron que una de las ventajas principales de los dispositivos fue que les facilitó la comunicación con sus compañeros y por tanto el trabajo en equipo. Esto se logró por medio del servicio de telefonía celular, de la mensajería instantánea y del correo electrónico, medios que abrieron un canal extraordinario de comunicación entre los estudiantes que les permitió compartir información, discutir ideas, tomar decisiones, distribuir tareas y roles entre otras actividades, las cuales son primordiales para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje en la sociedad actual (Brown, 2006). El aprendizaje cooperativo al proveer la oportunidad de aprender de compañeros con mayor experiencia y conocimiento, enriquece el trabajo en equipo que es el resultado del dar y recibir de los miembros de un grupo, promoviendo la construcción del conocimiento personal. Los resultados indicaron que los contenidos de los recursos no fueron considerados interesantes probablemente por la falta de variedad de tipos y contenidos y por la falta de interactividad, ya que se ofrecieron videos y audios principalmente informativos y exámenes. Por tanto, al diseñar los recursos es importante considerar estrategias instruccionales, de diseño y tecnológicas, y estar conscientes que el alumno estará interactuando en diferentes espacios y escenarios (Ramírez, 2008) para diversificar los recursos y usos de los dispositivos haciendo el aprendizaje móvil más versátil. En algunas ocasiones los recursos fueron usados para enseñar lo conceptual dejando el saber hacer para el salón de clases, en otras

ocasiones los recursos fueron utilizados para reforzar conceptos vistos en clase o para ayudar a resolver problemas, en ambos casos buscando que la significación se creara a través de enlaces de asociaciones propias y ajenas (Díaz, 2009) y apoyando los pasos necesarios para adquirir una habilidad cognitiva: el proceso de conocer y adquirir la habilidad en sí y el proceso de desarrollarla a través de la práctica (Hernández, 2001). Aunque a través de la observación se determinó que todas las habilidades cognitivas superiores fueron desarrolladas por los recursos (figura 2), muy pocos profesores y estudiantes consideraron los contenidos de los recursos como elementos que los apoyaran en el desarrollo de habilidades cognitivas (figura 3), aún así, los resultados indicaron que la mayoría de estudiantes y profesores están de acuerdo en que los recursos los apoyan en diferentes acciones, las cuales son consideradas como estrategias (tabla 2) que los ayudan a seleccionar, organizar y disponer de las habilidades cognitivas necesarias para alcanzar las habilidades cognitivas superiores (figura 4). Por tanto, aún y cuando los estudiantes no están conscientes de ello, los recursos «mLearning» están brindando la oportunidad de practicar las habilidades cognitivas básicas a través de diferentes acciones (Eggen & Kauchak, 1999). Al relacionarse los recursos de las diferentes materias con las habilidades cognitivas se encontró que la habilidad de solución de problemas fue desarrollada por los recursos de Matemáticas principalmente, por proporcionar andamiaje que apoya el razonamiento, que las habilidades de pensamiento crítico y pensamiento creativo fueron desarrolladas en el Taller de Análisis de Expresión Verbal al manejar inferencias y analogías entre sus temas, y que la habilidad de toma de decisiones fue desarrollada principalmente por los recursos tipo examen ya que con algunas de las preguntas se buscó que los estudiantes recuperaran y conectaran información, compararan, realizaran análisis e hicieran inferencias antes de determinar la respuesta correcta. Estos resultados indican que las estrategias, normalmente utilizadas por los profesores en el salón de clases en la educación presencial fueron trasladadas a los diferentes recursos «mLearning», confirmando el hecho que algunas habilidades cognitivas son más relevantes para ciertas materias que para otras, por los temas tratados y por los objetivos que persigue la materia (Presseisen, 1991). Por tanto al diseñar un recurso, es importante que se considere la aplicación, servicio y el tipo de contenido más adecuado para lograr que el estudiante lleve a cabo las estrategias necesarias para desarrollar la habilidad cognitiva requerida. Los recursos «mLearning», son un apoyo al

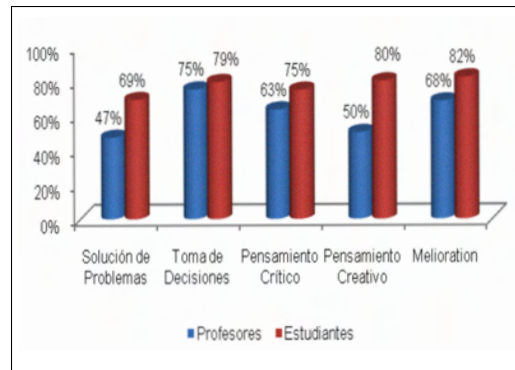


Figura 4. Habilidades cognitivas superiores promovidas por diferentes estrategias.

aprendizaje, por lo que es admisible que los recursos en algunas ocasiones, se diseñen buscando que el profesor complete el ciclo de desarrollo de la habilidad con otro tipo de actividades a realizarse de tarea o en el salón de clases, o con otro tipo de herramientas como computadoras o un papel y lápiz. Lo importante de este punto es que el profesor esté consciente de ello y que aproveche los diferentes recursos «mLearning» y sus respectivas estrategias incorporándolos en forma apropiada en el currículo de su materia para lograr desarrollar las diferentes habilidades cognitivas. Muy pocos recursos de los diseñados para el proyecto promovieron las habilidades de pensamiento crítico y pensamiento creativo (figura 2), por ser estas habilidades de más alto nivel que muchas veces se apoyan a su vez en otras habilidades cognitivas superiores. Sin embargo esta misma información no coincidió con los resultados de diferentes estrategias que pueden apoyar estas habilidades, ya que los profesores y estudiantes coincidieron en que el proyecto «mLearning» ayudó a los estudiantes en el desarrollo de estas habilidades (figura 4). Esto se debe a que estas habilidades no se desarrollaron con los recursos formales diseñados para la materia, sino con la combinación de los recursos y los servicios de comunicación del dispositivo. Por ejemplo, el revisar un vídeo, puede originar una conversación, seguida de una discusión y debate (Díaz, 2009), lo que contribuye a la claridad de los datos, indispensable para realizar inferencias, o para obtener diferentes puntos de vista. O bien, al obtener información adicional se facilita la reconstrucción de las ideas propias, y en ocasiones favorece la imaginación, facilitando el pensar crítica o creativamente. Por tanto, se puede interpretar que los servicios adicionales del dispositivo como el navegador y la comunicación están estrechamente relacionados con el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y creativo. Los resultados indicaron que las actividades de búsqueda,

acceso y evaluación de información de diferentes fuentes electrónicas son consideradas como actividades que los estudiantes realizan fácilmente con apoyo de los dispositivos móviles, las cuales son básicas para el desarrollo de la habilidad «melioration». A los estudiantes de hoy no les es problemático acostumbrarse al navegador del dispositivo móvil pues no le temen a la tecnología, y además es algo que han venido haciendo desde hace tiempo con las computadoras y con el acceso a Internet (García & Monferrer, 2009). Con los dispositivos móviles se puede acceder fácilmente al conocimiento a través de la navegación efectiva en el océano de información disponible en Internet (Brown, 2006), pero además «mLearning» ofrece la ventaja adicional de que ese acceso se puede hacer en cualquier lugar y en todo momento, en forma rápida. No obstante, es necesaria una orientación en el diseño de los recursos y su uso para que los estudiantes lleven a cabo en forma organizada procesos de indagación y logren desarrollar las habilidades cognitivas de organización y transformación, las cuales son básicas para el crecimiento de la habilidad de «melioration» (figura 1).

#### 4.2. Conclusiones

Formalmente, como parte del proyecto «mLearning», los tipos de recursos que se ofrecieron a los estudiantes de acuerdo con el tipo de aplicación fueron tres: videos, audios y exámenes. Los recursos se trabajaron con el reproductor multimedia y el navegador del «Blackberry», siendo necesario estar en línea para poder hacer uso de los recursos. Adicionalmente los dispositivos móviles fueron utilizados por los estudiantes para navegar por la red, contestar evaluaciones y encuestas, organizarse y comunicarse, acciones que no eran parte de los recursos diseñados, pero que fueron muy útiles para los estudiantes. Una de las aplicaciones más utilizada fue la recepción de información sin ser solicitada, la cual fue realizada a través del correo electrónico y del servicio de mensajería de texto. La comunicación fuera del salón de clases fue posible gracias al uso de mensajería instantánea y al servicio de telefonía del celular. Se utilizaron los dispositivos para administración personal y de tareas al ayudar a organizar los tiempos de entrega de las actividades y de los tiempos de estudio. Se utilizaron las aplicaciones información, videos y audios para buscar y descargar información de Internet, la aplicación de datos al usar la función videocámara para grabar y la aplicación contextual con los exámenes contestados a través del navegador. Todos los recursos promovieron al menos una habilidad cognitiva básica (enfoque, búsqueda y recuperación de información, organización, análisis,

evaluación y transformación). Las habilidades cognitivas superiores de solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico, pensamiento creativo y «melioration» fueron desarrolladas como resultado de diferentes actividades o estrategias cognitivas que los estudiantes realizaron a través del apoyo de los dispositivos móviles y del uso de los recursos «mLearning». No todos los recursos desarrollaron alguna habilidad superior. La habilidad de toma de decisiones fue la habilidad cognitiva superior más promovida, ya que todos los recursos tipo examen la promovieron, también fue desarrollada cuando los estudiantes utilizaron las diferentes funciones del celular para organizar los tiempos de estudio, de entrega de actividades, y de uso de recursos. Los recursos con ejemplos y la realización de ejercicios o prácticas, o donde se proporcionó información adicional para reforzar lo aprendido en clase y a analizar problemas, apoyó el desarrollo de la habilidad de solución de problemas, siendo ésta la segunda habilidad cognitiva superior más desarrollada. Muy pocos recursos de los diseñados para el proyecto promovieron las habilidades de pensamiento crítico, pensamiento creativo y «melioration», sin embargo el uso de los servicios de los dispositivos móviles como el navegador y la comunicación ayudó a su desarrollo, por medio de diferentes acciones como búsqueda, acceso, y comparación de información de diferentes fuentes electrónicas y con la recepción de información de sus compañeros y de sus profesores. El proyecto de aprendizaje móvil fue introducido como un apoyo al aprendizaje, el uso de los recursos móviles y la tecnología móvil a través de navegadores, buscadores y enlaces, favoreció la autonomía y los estudiantes se convirtieron en autores de su aprendizaje, adquiriendo conocimientos y desarrollando habilidades (Cebrián, 2009). Sin embargo, es importante mencionar que el uso aislado de los recursos móviles, no desarrolla habilidades cognitivas, solamente en conjunto con el trabajo del profesor en clase, una correcta planeación de actividades que interrelacione las actividades presenciales con los recursos «mLearning», y la unión del aprendizaje formal con el informal y permanente, es como se puede lograr el desarrollo de las habilidades cognitivas superiores en los estudiantes.

#### 4.3. Futuras investigaciones

El presente estudio se limitó a analizar los recursos de aprendizaje móvil con el fin de determinar cómo promovieron habilidades cognitivas básicas y superiores. Existen diferentes niveles de desarrollo de las habilidades como conciencia, conocimiento, comprensión, maestría, aplicación y especialización, conside-

rando esta clasificación, o una similar, se sugiere llevar a cabo un estudio para evaluar el grado de desarrollo de las habilidades cognitivas. Se sabe que el ser humano no es solamente cognitivo, sino que también es un ser social y emocional. En este estudio se evaluaron únicamente las habilidades cognitivas, por lo que se recomienda una investigación donde se valore el efecto de «mLearning» en habilidades sociales o meta-cognitivas. Existen estudios de «mLearning» a nivel posgrado, este fue realizado en el primer semestre a nivel licenciatura, sería interesante realizar un estudio similar en otros niveles educativos, como primaria, secundaria, preparatoria, posgrados o educación continua y así determinar si los resultados de este estudio pueden ser transferidos a otros niveles educativos, o bien, cuáles son las diferencias. Este estudio se llevó a cabo cuando por primera vez fue introducido el aprendizaje móvil, a gran escala, en dos campus de la institución, el realizar un estudio similar con estudiantes que ya tienen experiencia y que han pasado por el período de adaptación, permitiría determinar si la curva de aprendizaje afecta el desarrollo de las habilidades cognitivas a través del uso de recursos «mLearning» y dispositivos móviles.

## Notas

<sup>1</sup> Teléfonos móviles con acceso a Internet, con ancho de banda para mensajes de audio y vídeo y sistema de transferencia de entrega bajo demanda.

<sup>2</sup> Habilidad cognitiva para escoger la mejor combinación de información desigual y conveniente e implementarla en la resolución de problemas en diferentes situaciones, dependiente del tiempo y espacio. El concepto de inteligencia emocional es un ejemplo del resultado de esta habilidad (Passig, 2001).

<sup>3</sup> Técnica que permite a un servidor transferir datos de tal manera que un cliente los procese continuamente, sin necesidad de descargarlos, lo que permite que por ejemplo un vídeo empiece a desplegarse antes de que la transmisión total sea terminada.

## Referencias

- BROWN, T.H. (2006). Beyond constructivism: navigationism in the knowledge era. *On the Horizon*, 14; 108-120.
- CEBRIÁN, M. (2009). Nuevas formas de comunicación: cybermedios y medios móviles. *Comunicar*, 33; 10-13.
- CONTRERAS, J.; HERRERA, A. & RAMÍREZ, M.S. (2009). Elementos instruccionales para el diseño y la producción de materiales educativos móviles. *Revista Apertura de Innovación Educativa*, 5 (II) ([www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num11/pdfs/Apertura%2011/TIC/TIC1.htm](http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num11/pdfs/Apertura%2011/TIC/TIC1.htm)) (17-12-09).
- DÍAZ, R. (2009). El vídeo en el ciberespacio: usos y lenguaje. *Comunicar*, 33; 63-71.
- DROR, I.E. (2007). Land mines and gold mines in cognitive technologies. In DROR, I. E. (Ed.). *Cognitive Technologies and the Pragmatics of Cognition*. Amsterdam: John Benjamin Press; 1-7.
- EGGEN, P.D. & KAUCHAK, D.P. (1999). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Brasil: Fondo de Cultura Económica.
- FACER, K.; FAUX, F. & MCFARLANE, A. (2005). Challenges and Opportunities: Making Mobile Learning a Reality in Schools. *m-Learn 2005 4th World Conference on mLearning. Conference theme Mobile Technology: The Future of Learning in your Hands* ([www.mlearn.org.za/CD/papers/Facer-Faux-McFarlane.pdf](http://www.mlearn.org.za/CD/papers/Facer-Faux-McFarlane.pdf)) (20-08-08).
- GARCÍA, M.C. & MONFERRER, J.M. (2009). Propuesta de análisis teórico sobre el uso del teléfono móvil en adolescentes. *Comunicar*, 33; 83-92.
- HERNÁNDEZ, S.C. (2001). *Evaluación de habilidades cognoscitivas*. México: Universidad de Guadalajara.
- JOHNSON, R.B. & ONWUEGBUZIE, A.J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33; 14-26.
- KUKULSKA-HULME, A. & TRAXLER, J. (2007). *Mobile Learning. A handbook for educators and trainers*. New York: Routledge.
- PASSIG, D. (2001): A taxonomy of ICT mediated future thinking skills. In TAYLOR, H. & HOGENBIRK, P. (Eds.). *Information and Communication Technologies in Education: The School of the Future*. Boston: Kluwer Academic Publishers; 103-112.
- PRESSEISEN, B.Z. (1991). Thinking Skills: Meanings and Models Revisited. In COSTA, A.L. (Ed). *Developing Minds. A resource book for teaching thinking*. USA: ASCD; 56-62.
- QUINN, C. (2000). *M-Learning. Mobile, Wireless, In-Your-Pocket Learning* ([www.linezine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm](http://www.linezine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm)) (12-08-08).
- RAMÍREZ, M.S. (2008). Dispositivos de mobile learning para ambientes virtuales: Investigación de implicaciones en el diseño y la enseñanza. *Apertura Revista de Innovación Educativa*, 9; 82-96.
- RAMÍREZ, M.S. (2009). Recursos tecnológicos para el aprendizaje móvil (mlearning) y su relación con los ambientes de educación a distancia: implementaciones e investigaciones. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 12 (2); 57-82.
- REED, S.K. (2007). *Cognition. Theory and Applications*. USA: Thomson Wadsworth.
- SONG, Y. (2007). Educational Uses of Handheld Devices: What are the Consequences? *Tech Trends*, 51; 38-45.
- YIN, R.K. (1993). *Applications of Case Study Research*. USA: Sage Publications.



# Comunicar en CD

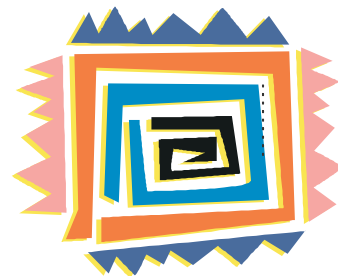
Más de 1.200 trabajos de investigación y reflexión  
 Más de 800 expertos de todo el mundo

Revista Científica Iberoamericana de Educomunicación  
 Indexada en las bases de datos nacionales e internacionales más prestigiosas

Pedidos en:

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





Comunicar 34

# Bitácora

agenda



Apuntes  
Reseñas

Notes  
Communication platforms



## La red de las redes

© Texto y dibujos de

Enrique Martínez-Salanova Sánchez

EL 29 DE OCTUBRE DE 1969,  
LEONARD KLEINROCK,  
PROFESOR DE LA UCLA,  
ENVIÓ EL PRIMER MENSAJE EN RED  
A SUS COLEGAS  
DEL STANDFORD RESEARCH INSTITUTE.



LEONARD KLEINROCK  
(1934)

L-O-G

SE ESCRIBIÓ L-O-G  
PARA COMPROBAR QUE  
UNA MÁQUINA PODÍA  
DIALOGAR CON OTRA.



SOLAMENTE  
LLEGARON  
LA L Y LA O

¡FALTA  
LA G!

SI SE COMIENZA  
FALLANDO ASÍ,  
NO LE VEO NINGÚN  
FUTURO A ESTO

HACIA 1960  
SÓLO EXISTÍAN  
LOS SISTEMAS  
PROPIETARIOS,  
CADA EMPRESA HACÍA  
SUS PROCESADORES  
Y SU SOFTWARE

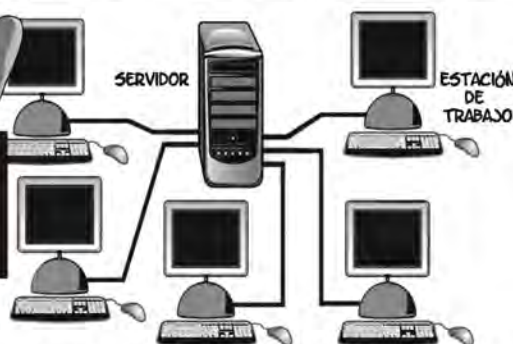
¿QUIÉN IBA A PENSAR  
QUE CUALQUIERA  
PODRÍA CONECTARSE?

TODOS LOS SISTEMAS  
ERAN INCOMPATIBLES  
ENTRE SÍ, LO QUE HACÍA  
IMPOSIBLE LA INTERCONEXIÓN  
DE ORDENADORES DE DIVERSOS  
FABRICANTES.



«ARPANET» FUE  
LA PRIMERA RED  
DE COMPUTADORES  
ELECTRÓNICOS,  
ENTRE EL LABORATORIO  
DE KLEINROCK EN LA UCLA  
Y EL LABORATORIO DE  
DOUGLAS ENGELBART EN SRI

(A PETICIÓN DEL  
DEPARTAMENTO  
DE DEFENSA DE LOS EEUU)



CADA CORPORACIÓN TENÍA SU RED  
CENTRALIZADA, EN ESTRELLA,  
GESTIONADO DESDE EL SUPERVISOR

# ha cumplido cuarenta años

A partir de un artículo de Miquel Barceló, en *El País*, 29/10/2009

EL SISTEMA EN ESTRELLA  
ES MUY VULNERABLE.  
SI SE DESTRUYE  
EL ORDENADOR PRINCIPAL  
TODO EL SISTEMA DE  
COMUNICACIONES SE HUNDE.



POR ESO  
SE CREÓ  
ARPANET

...QUE NO RESULTABA  
ÚTIL PARA  
LOS MILITARES



HACIA 1983,  
CON LA CONJUNCIÓN  
DE DIVERSAS REDES  
INFORMÁTICAS SE CREÓ  
LA LLAMADA RED DE REDES  
O INTERNET.

DE AHÍ  
DERIVÓ  
A INTERNET



HOY INTERNET  
NO TIENE CONTROL.  
ESTÁ EN MANOS  
DE LOS USUARIOS



LA GESTIÓN POR PARTE  
DE LA NATIONAL SCIENCE FOUNDATION  
HIZO QUE EL USO DE LA RED  
LLEGARA AL GRAN PÚBLICO.



AHORA ES DE  
NUESTRA  
RESPONSABILIDAD  
QUE FUNCIONE BIEN

SE PUEDE AFIRMAR  
QUE INTERNET  
ES UN PROYECTO  
MILITAR, FRACASADO



¡PARA EL  
BIEN DE  
LOS DEMÁS!

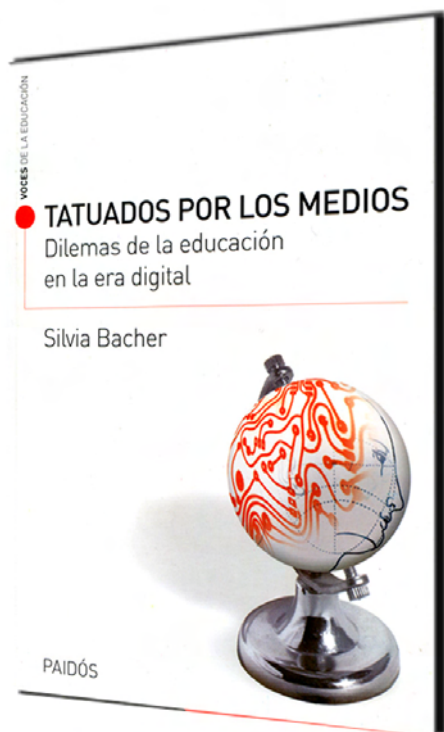


¿QUÉ PODEMOS  
HACER PARA,  
ENTRE TODOS,  
LOGRAR QUE EN LA RED  
SE COMPARTAN  
DESCUBRIMIENTOS  
E IDEAS EN ARAS DE UN  
MUNDO MÁS SOLIDARIO?



## LIBROS

▼ Ángel Hernando Gómez



**Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital;**  
**Silvia Bacher; Buenos Aires, Paidós, 2009, 178 páginas**

Con este sugerente título «Tatuados por los medios» nos presenta la autora una amena descripción y diagnóstico, fruto de una atenta observación de la vida en los entornos escolares, de los cambios que se producen en los centros educativos con la incorporación de las TIC y de los dilemas que ésta plantea a la educación en lo que se ha dado en llamar la era digital. No se conforma con este diagnóstico sino que avanza planteando una serie de pistas, que en palabras de la autora pretende mostrar aspectos de la evolución del campo de la educación y la comunicación en los últimos años y rescatar líneas para el análisis y la confrontación, de manera que todos aquellos que tienen algo que aportar al mundo educativo, dispongan de herramientas que los ayuden a reflexionar sobre «una cotidianidad que, a veces, avasalla e inhibe la posibilidad de desplegar estrategias con el fin de que estos nuevos entornos sean puertas de acceso más que barreras infranqueables». En la primera parte del libro se describen y muestran, partiendo de descriptivos ejemplos: la escuela y sus contextos; el poder de las pantallas; la búsqueda de un sentido pedagógico; la importancia de contar con una información actualizada, pertinente y confiable para que ésta sea un bien social; la escuela según los medios; la televisión para la infancia, las TIC en la agenda educativa, la construcción de los estereotipos juveniles, los maestros del presente, etc. terminando con un apartado sobre los docentes «cruzadores de fronteras» donde plantea que si existen

maestros y maestras que sean capaces de cuestionarse los modelos heredados, de interrogarse sobre su propia praxis profesional, capaces de cruzar fronteras, entonces todavía se puede pensar que la esperanza sigue viva. En la segunda parte, bajo el nombre de pistas, propone

reflexiones en torno al participar o de cómo la radio puede transformarse en un medio de inclusión social y contribuir a mejorar la calidad de vida de niños y niñas, adolescentes y jóvenes. Colaborar, que muestra la evolución de una revista, Fax, una publicación producida por jóvenes y para jóvenes que ha sabido adaptarse a los avances tecnológicos, mediante la realización de una publicación digital, Ciberfax, a la que pueden acceder, a un mismo tiempo, jóvenes de todo el mundo. Experimentar, donde nos expone como un medio ya existente, la radio, y una institución, la escuela, ofrecen oportunidades para repensar la práctica pedagógica, desarrollar nuevos modelos de vinculación con el entorno social y fortalecer la autoestima del alumnado. En definitiva, nos plantea que es preciso «animarse a cruzar límites y comprender que la escuela es un maravilloso laboratorio a partir del cual es posible crecer, imaginar y transformar». Incluir, donde se reflexiona sobre experiencias que pretenden acabar con la brecha digital, en concreto con la actuación sobre los colectivos más vulnerables que no tienen acceso a las tecnologías; describe la experiencia «Estación futuro», llevada a cabo en Brasil, que consiste en la creación de centros tecnológicos en las favelas, donde se ha dado la paradoja de que los chicos de la calle, que no tienen una dirección física, sí tienen una dirección electrónica que puede servirles como primer camino hacia la inclusión social. Integrar, donde se analizan las posibilidades que los teléfonos móviles tienen como herramienta educativa. Es éste un buen libro en el que la autora, a través de múltiples ejemplos nacidos de su capacidad de observar y analizar, junta el diagnóstico de la realidad y la propuesta de pistas de futuro.



## LIBROS

Julio Tello Díaz ▼

La escuela italiana ha atravesado recientemente una situación delicada en cuanto a la relación existente de los medios y la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para los autores, es preciso no romper de lleno con el pasado, sino, más bien, conservar lo positivo que proviene del mismo aportando lo novedoso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. En una sociedad avanzada y con dispositivos tecnológicos invadiendo todos los ámbitos de nuestra vida, sería superficial pensar que tiene mayor valor como recurso didáctico el libro y no los programas multimedia, la biblioteca y no Internet, la tiza y la pizarra tradicional y no el proyector o la pizarra electrónica. El fundamento de este libro es hacer ver que las

nuevas tecnologías se convierten en un espacio imprescindible para la didáctica y para la educación, por lo que el docente se debe replantear en profundidad el acto educativo, comenzando por el diseño del currículum, pasando por su desarrollo y llegando hasta la evaluación. Abunda el texto en este mismo sentido esgrimiendo que la escuela es un espacio de elaboración de cultura, por lo que debe ir planteando los cambios metodológicos pertinentes reconduciéndose en base de la evolución social y cultural. Los autores del texto han planteado una serie de cuestiones a las que pretenden dar respuesta sobre el uso consciente, crítico y racional de las TIC y los medios de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, intentado servir de guía a los maestros en ejercicio y en formación inicial para la reflexión en el uso de estos recursos, bajo el argumento de que estas herramientas son ahora, más que nunca, una cuestión de cultura y ciudadanía. Pero no se trata de enseñar el manejo de programas informáticos, sino más bien de hacer un uso de

los medios y la tecnología de la información y la comunicación que posibilite ir fraguando un cambio metodológico en la enseñanza que se vaya adecuando a la evolución de la sociedad. El libro se estructura en dos grandes bloques compuestos por pequeños capítulos cada uno de ellos. La primera parte se dedica al marco conceptual sobre los fundamentos de la incorporación de los medios y las nuevas tecnologías en la enseñanza. El segundo bloque, más amplio, se divide en tres secciones que versan sobre las TIC y la didáctica, las TIC en las diferentes materias y los medios de comunicación en la didáctica, respectivamente. Esta división por secciones responde a una intención de analizar qué papel juegan los diferentes recursos tecnológicos y los medios de comunicación en la educación, aunque se hace especial hincapié en las diferentes materias que conforman el currículum (Lengua, Filosofía, Historia, Matemáticas...) en el sistema educativo italiano. Aunque circunscrito al contexto del sistema educativo italiano, el presente libro puede extrapolarse a muchos países del nuestro contexto europeo, en el sentido de entender las TIC y los medios como recurso educativo del que no podemos prescindir en los centros escolares, sobre todo cuando la infancia y la juventud de principios del siglo XXI están continuamente rodeadas de dispositivos tecnológicos en todos los ámbitos de su vida. Porque los medios y las TIC no son sólo instrumentos; son cultura y son «la cultura» en la que hoy viven los jóvenes, quienes construyen e intercambian significados de una forma que parecía inconcebible poco tiempo atrás.



**Media e tecnologie per la didattica; Paolo Ardizzone y Pier Cesare Rivoltella; Milán (Italia), Vita e Pensiero, 2008; 283 páginas**

## LIBROS

▼ Ángel Hernando Gómez



**Los nuevos medios de comunicación y los jóvenes. Aproximación a un modelo ideal de medio;** Ana Bernal; Sevilla, EuroEditions, 2009; 195 páginas

Hoy en día ya nadie niega la importancia de Internet como medio de información y entretenimiento de los jóvenes. La Red ha desplazado a otros medios, como la televisión o la prensa, como foco informativo al que, cada vez más, acuden adolescentes y jóvenes cuando necesitan información sobre cualquier temática. En el presente libro se recogen los resultados de una investigación, de corte cualitativo, que indaga sobre las preferencias de los jóvenes a la hora de utilizar un medio de comunicación u otro a la par que apunta los puntos fuertes y débiles de cada uno de ellos. Termina la autora dando pistas sobre posibles soluciones que permitan adecuar la oferta de contenidos informativos de los medios, a las características del colectivo de jóvenes para el que está destinada. En la primera parte del libro se realiza un recorrido por la historia de Internet, sus antecedentes y la repercusión de las nuevas tecnologías en la sociedad. Continúa revisando el impacto que ha tenido Internet en los medios de comunicación, la repercusión y los cambios que su llegada y la de las nuevas tecnologías ha traído consigo, y analizando las características de los medios en línea: hipertexto, multimedia, interactividad, actualidad e inmediatez. Dedicamos los siguientes capítulos a mostrar la importancia del diseño periodístico como pieza clave para atraer a los posibles receptores, concretando los elementos más relevantes que tiene el diseño de la información en línea así como de sus condicionantes y últimas tendencias; para terminar analizando la relación de los jóvenes con las nuevas tecnologías: los efectos que éstas producen, el consumo de las nuevas tecnologías y de los medios de comunicación por los jóvenes (con datos estadísticos sobre el consumo de medios), así como las prácticas culturales que se dan entre éstos. La autora dedica el último

apartado del libro a presentar los resultados de una investigación que tiene como objetivo conocer la opinión de los jóvenes sobre Internet y el diseño de la información en red, e intentar corroborar si las respuestas del alumnado eran similares a los datos estadísticos estudiados. La investigación cualitativa ha sido realizada mediante entrevistas, a jóvenes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de Málaga, donde se les preguntaba por los medios de comunicación que más usaban y el futuro de éstos, además de reflexionar sobre Internet, centrándose, sobre todo, en sus características de diseño y cualidades. El trabajo aporta como conclusiones la constatación del hecho de que los jóvenes, para el acceso a la información y búsqueda de noticias, muestran una alta predisposición por el uso de Internet y que cualidades tales como «la rapidez, el acceso inmediato a la información, la actualización y la capacidad de ser ellos mismos los que determinen qué quieren ver, constituyen bazas indiscutibles de Internet frente al resto de los medios de comunicación». La Red les permite una autonomía, sobre los contenidos que quieren ver, superior a la de cualquier otro medio. Además se detecta que es necesario cuidar el aspecto formal del mensaje ya que los jóvenes demandan un diseño atractivo y funcional. Las empresas periodísticas deben tomar conciencia del público al que se van a dirigir en un futuro a corto plazo, de las características que estos posibles receptores tienen así como de lo que demandan, además de tener presente los rasgos propios de internet, de manera que puedan ajustar la oferta a las características del medio y a las necesidades de los potenciales usuarios.

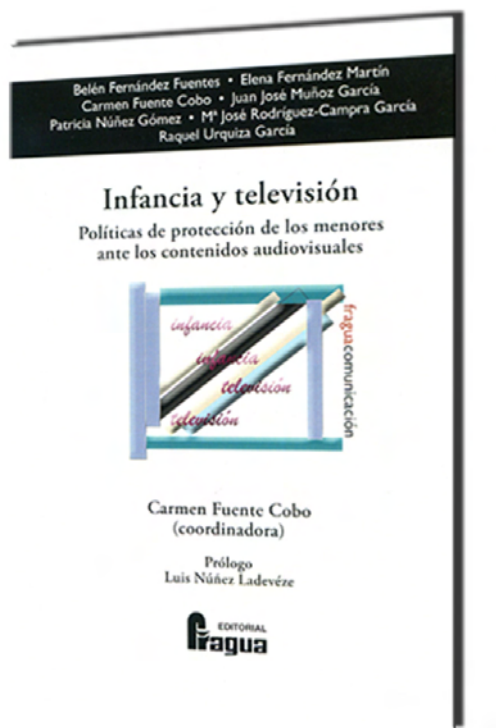
## LIBROS

Jacqueline Sánchez Carrero ▼

Este libro constituye una valiosa aportación para quienes se interesan por el tema de la protección de los niños ante los medios audiovisuales. Recoge una totalidad de principios, regulaciones, normativas, criterios y análisis comparativos en relación con la defensa de la infancia frente a los contenidos de las pantallas. Tal como comenta Núñez Ladevéze en el prólogo, nuestra primera reacción es preguntarnos: ¿qué está pasando en esta materia, puesto que todos estamos de acuerdo con la defensa de los más pequeños? El libro comienza despejando el camino sobre los principios y políticas de regulación para la protección de la infancia. Inicia con la Declaración de los Derechos del Niño, proclamada en 1959, para después adentrarse en la relación de éste con los medios de comunicación. Ejemplo de ello son el derecho a la libertad de expresión y el derecho a la intimidad, al honor y la propia imagen.

Asimismo se indaga en la Directiva de Televisión sin Fronteras, que en su artículo 22 contempla la protección de los menores. El segundo apartado está dedicado a la protección del niño en el ámbito de la publicidad audiovisual. Aquí se analiza al menor como sujeto consumidor clasificando sus actitudes por franjas de edad. Los efectos que tiene la publicidad sobre el pequeño telespectador ha sido siempre motivo de preocupación, por ello se hace un repaso de la normativa aplicada en distintos países explicando, por ejemplo, por qué razón Dinamarca y los Países Bajos son los que cuentan con un mayor número de leyes que amparan al niño ante la publicidad en televisión. Un segmento completo abarca lo referente a los Consejos Audiovisuales y otros modelos de autoridades independientes de regulación del audiovisual. Se definen funciones y alcances partiendo del pionero Conseil Supérieur de

l'Audiovisuel (CSA) de Francia hasta llegar a sus homólogos de España. En el siguiente apartado se hace un análisis comparativo de los criterios de clasificación de contenidos audiovisuales para la protección de los menores entre Reino Unido, Estados Unidos, Holanda, Francia y España. Esta temática es fundamental puesto que supone una herramienta útil para los padres y tutores de los niños ante la televisión. Cuenta con detalle el caso holandés, donde el NICAM (The Netherlands Institute for the Classification of Audiovisual Media) ha establecido importantes categorías para llevar a cabo dicha clasificación. Así, señala los espacios en televisión que contienen violencia, terror, contenido sexual, discriminación, drogas o lenguaje soez. Repasa también los criterios utilizados en otros países y la disparidad que existe entre ellos. Las herramientas tecnológicas para el control parental de contenidos audiovisuales utilizadas en Estados Unidos son merecedoras de un capítulo aparte. En él se expone cómo se bloquea el acceso a contenidos calificados como perjudiciales para el menor en la sociedad estadounidense y qué sistema utiliza la Unión Europea, donde los Consejos Audiovisuales juegan un papel primordial. Se explica por qué distintos dispositivos digitales son de obligatoria utilidad en el primero de los casos mientras que en Europa no se exige a los fabricantes incluir sistemas de control parental, sino que se hace énfasis en la función de responsabilidad de los radiodifusores. En el último apartado se desglosan los procedimientos de etiquetado de contenidos audiovisuales para el control parental en entornos televisivos digitales. Aquí se plantea la necesidad de constituir una norma universal que unifique el control de contenidos en la Televisión Digital. Este libro constituye, sin lugar a dudas, un texto de consulta permanente, conveniente para estudiantes e investigadores, en el cual se examina la protección a los menores ante las pantallas desde los enfoques más disímiles y bajo criterios totalmente actualizados.



**Infancia y televisión. Políticas de protección de los menores ante los contenidos audiovisuales;** Carmen Fuente (Coord.); Madrid, Fragua, 2009; 263 páginas

## LIBROS

▼ Montserrat Medina Moles



**Cine, arte y artistas; Agustín Gómez (Coord.); Málaga, Fundación Picasso, 2008; 214 páginas**

El cine y la pintura siempre han mantenido una relación intensa. El cine, arte en movimiento, sirve de complemento al mundo estático del pincel que lucha con el lienzo buscando el dinamismo. Una relación difícil, la del cine y la pintura, ya que el primero busca la espectacularidad y es capaz de sacrificar lo genuino del arte pictórico para conseguir la popularidad y el éxito. Sobre este tema la Fundación Picasso nos presenta una obra significativa que recoge las conferencias del curso Cine, arte y artistas. El curso se abrió con la conferencia de un gran maestro del cine como José Luis Borau, que disertó sobre la relación entre el cine y la pintura. Según Borau, el cine permite integrar el movimiento, una de las aspiraciones de la pintura de todos los tiempos. Agustín Gómez, coordinador del curso, plantea en su artículo una interesante cuestión, ¿por qué todavía no se ha hecho una película sobre Velázquez, el pintor español más importante? ¿Por qué hay varias sobre Goya o Picasso? Está claro, la vida de Diego Velázquez, funcionario de la corte, carece de interés; sin embargo, Goya y Picasso tuvieron una vida turbulenta que resulta muy cinematográfica. Los directores a la hora de crear una biopic (biographic picture) no dudan en sacrificar la obra de un artista para lograr la intensidad narrativa deseada. En la misma línea, Santos Zunzunegui ofrece una reflexión sobre la metamorfosis de la pintura. El cine se ha acercado a la pintura mediante la biografía de pintores que realizan hechos «espectaculares» o bien a

través de los filmes sobre pintura de intención didáctica como los de Alain Resnais. Las primeras películas no se acercan a la esencia del acto pictórico y las segundas falsean el color y la cronología de la creación. A estos filmes, el autor opone El misterio Picasso de

Henri-Georges Cluzot. No hay ni biografía ni didactismo. Se produce un viaje a la esencia de la creación al introducir la duración del acto creativo. Esta película supone una reivindicación de los estadios intermedios anteriores a la finalización de un cuadro. Ramón Sparza analiza en su artículo «Lo que vemos cuando miramos», la película «El contrato del dibujante» sobre Neville. Su manera de dibujar es reflejo de la concepción cartesiana, ya que mantiene una actitud de distanciamiento e indiferencia frente al objeto de su actividad. Un mundo regido por la razón propio del pensamiento de la época. No menos interesantes son los artículos de Nekane Parejo Jiménez «Weegee by Howard Franklin», Elisabet Martín Gordillo con «La biopic de ficción: unos amores improbables de Vermeer de Delft»; Pedro Poyato que diserta sobre la incorporación de la pintura de Van Gogh al texto fílmico en «Fulgor ígneo y escritura» en «El loco de pelo rojo de Minnelli» o Áurea Ortiz Villeta que analiza la obra «La mujer pintora: Frida». Cierran el volumen Miguel Ángel Fuentes y José Medina Galeote que recogen en su artículo una extensa e interesante nómina de producciones cinematográficas que son ejemplo de los temas tratados en el libro. Estas fichas pueden ser de gran utilidad ya que se ordenan cronológicamente, se incluyen datos de carácter técnico (título original, dirección, país, año, guión, música, etc. y una breve sinopsis). Lo más relevante es la organización en categorías dentro del género de los «biopic: biopic histórico», si está basado en la vida de un artista; biopic de ficción, cuando el artista nunca existió y finalmente, Falso Biopic, en el que el artista real no aparece como tal. En definitiva, un recorrido por la industria cinematográfica de enorme interés para los amantes del cine y la pintura.



## LIBROS

Montserrat Medina Moles ▼

La consideración del cine como la más joven de las artes parece ya algo tópico; sin embargo, poco más de un siglo ha transcurrido desde que el público parisino asistió atónito al espectáculo sobrecogedor de las imágenes de aquel tren que parecía salir de la pantalla. Desde entonces, el cine además del arte de la imagen en movimiento es, por encima de cualquier otra consideración, un espectáculo y una industria. Quizás por eso, por su propio carácter dinámico, ha devenido en un gran espectáculo de masas.

Su desarrollo es rápido ya que en muy pocos años una película nos parece lejana, antigua, cuando no anticuada. El cine se devora a sí mismo, es consumido con ansia por el público, la inmensa producción fílmica mundial que la industria ofrece al ávido espectador se renueva continuamente. No tiene nada de extraño, pues, que las mejores películas que hayamos podido ver cedan en nuestro

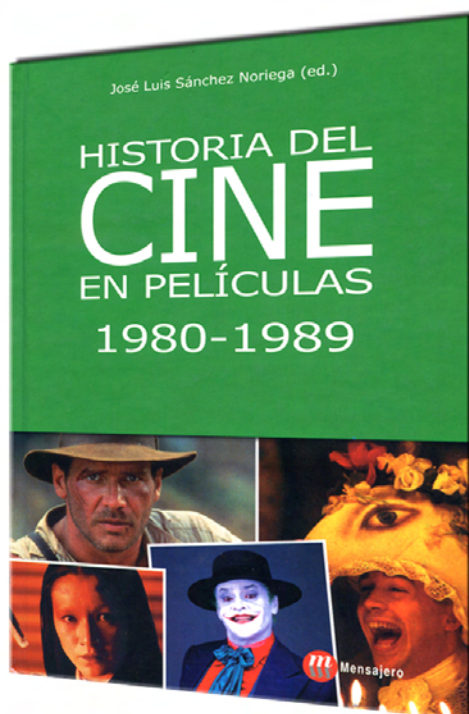
recuerdo, al cabo de dos, tres años a lo sumo, su lugar a otras nuevas que siempre nos parecen mejores. Viene a deshacer este espejismo, fruto de la veloz capacidad creativa de este arte, esta obra que nos presenta la historia del cine a través de películas desde 1980 a 1989. Su acierto reside en permitirnos calibrar de qué manera el cine más

actual, aquel de las películas contemporáneas a cuyo estreno asistimos, entronca directamente con el producido en ese periodo. Películas convertidas en obras de culto, muchas de ellas, porque innovaron audazmente el lenguaje fílmico, o porque fueron primicias al abordar determi-

nadas temáticas que hoy son de plena actualidad, nos parecen tan cercanas, a

pesar de sus más de veinte años que sorprende sentir nostalgia de lo que ya es espectáculo común en nuestras salas.

La edición del libro corre a cargo de José Luis Sánchez Noriega que acompañado de 21 expertos analiza unas 200 películas de la década de los 80. Realizan una completa ficha de la película, incluyendo datos como el de la producción, guión y dirección, fotografía, música, montaje, dirección artística, intérpretes y duración. Además ofrecen una sinopsis, nos sitúan la obra en la época, la influencia que tuvo y su vigencia. Pero si lo más destacado es el análisis de las películas, Sánchez Noriega también nos informa de cómo era el panorama cinematográfico al principio de los años ochenta. Las productoras conscientes de los cambios en el terreno cinematográfico trabajan para la televisión, se cambia la gran pantalla por la pequeña. Con este panorama la crisis estaba servida, pero la industria cinematográfica consigue recuperarse y la aparición del vídeo y el DVD hacen nacer un espectador activo: se pueden repetir secuencias, revisar películas de culto, ver la película en versión original; un mundo nuevo se abre para el aficionado al cine. La aparición del vídeo musical también va a marcar un antes y un después: estética vanguardista, influencia de la publicidad, del cine musical, de los efectos láser, de cómics, películas de dibujos, luz, danza, etc. Muchas películas se van a ver influidas por esta técnica. Finalmente, el autor da un repaso al cine español de aquella época y, aunque el panorama era desalentador por la disminución de espectadores, del número de salas y de películas, se tomaron algunas medidas destinadas a impulsar nuestro cine: ayudas económicas, renovación de la Filmoteca Nacional de la mano de Luis García Berlanga y creación de la Academia de las Artes y de las Ciencias Cinematográficas de España que supuso un reconocimiento al cine español. En definitiva, una obra de referencia para cinéfilos y para los que deseen obtener información sobre alguna película de la época.



Historia del cine en películas (1980-89); José Luis Sánchez Noriega; Bilbao, Mensajero, 2009; 599 páginas





Si te interesa  
la comunicación en  
educación...

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

Publicaciones, investigaciones, materiales didácticos,  
guías curriculares, campañas informativas, murales,  
actividades de formación, variadas colecciones de textos, talleres...

Un sinfín de recursos y propuestas para integrar de forma crítica y plural  
los medios de comunicación en la enseñanza



## LIBROS

Claudio Avendaño ▼

Este informe de investigación fue editado por «Educar Chile», principal portal educativo de este país, y que es empresa de estudios de mercado Adimark/GfK y VTR importante proveedor de TV por cable, telefonía e Internet. Corresponde a una serie histórica que permite comprender las maneras en que se han ido instalando las TIC (tecnologías digitales de la información) en la vida cotidiana de los niños y adolescentes chilenos, incorporando la visión de los padres. La primera parte presenta el perfil de la generación digital, las percepciones de Internet y el acceso a la conectividad. La segunda incluye el conocimiento y usos de las TIC, finalizando con un apartado de conclusiones generales. El trabajo tiene entre sus méritos el alcance nacional, al recoger datos de las principales ciudades de Chile. La distinción etaria entre niños de 10 años y adolescentes de 17, edades que deben ser entendidas como tendencias, ya que se recogió información en 5° año de Educación Básica y 4° año de Educación Media. Se considera la variable estratificación socioeconómica, tan importante en un país donde está presente el crecimiento económico y modernización y, al mismo tiempo, una marcada desigualdad social y creciente diversidad cultural. Incluye datos de un período de cinco años, cuestión poco habitual y por tanto muy valorable en nuestro campo. La investigación presenta interesantes hallazgos: 1) La incorporación de recursos digitales en el hogar está asociada principalmente a la presencia de niños/adolescentes. Son ellos los mayores consumidores y promotores de las TIC. 2) Los padres tienden a adquirir equipamiento digital ante la creencia de que es un factor de ayuda y facilitación del aprendizaje en la escuela, un aporte a la formación académica. 3) Las dife-

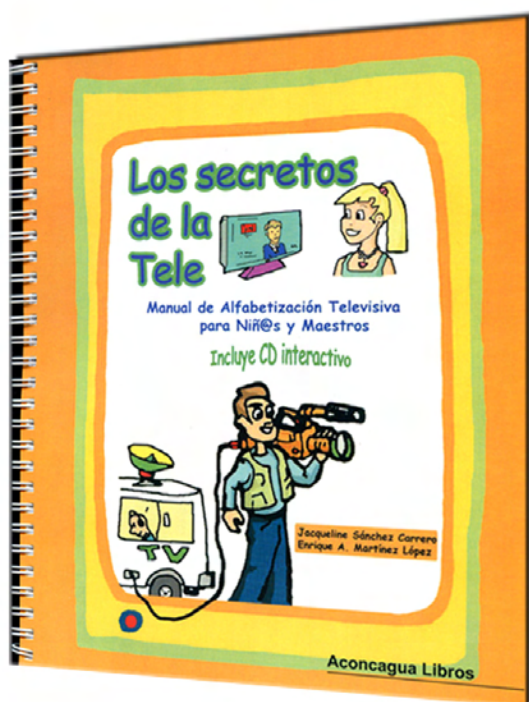
rencias en grado de conocimiento entre padres e hijo. Menos del 1% de los estudiantes no sabe navegar en Internet, mientras que el 42.5% de los padres declara que no posee suficiente conocimiento. Esto marca una dimensión de la brecha digital más allá del acceso al equipamiento y la alfabetización correspondiente. 4) Hay significativas diferencias en función de los estratos a la hora de declarar si se tiene computador en casa: desde el 96% hasta sólo el 48%. Esta diferencia influye en la autopercepción del grado de conocimiento. Aparece como «experto» sólo quien tiene computador en el hogar. En Chile, como en otros lugares de América Latina, el acceso a Internet se da en diferentes espacios sociales: la casa, la escuela y el ciber. En el primer caso responde al esfuerzo de muchos padres para adquirir tecnología que facilite la inclusión digital en el hogar mediante los mecanismos propios del mercado. El Estado es activo en dotar de equipamientos computacionales a las escuelas como estrategia para disminuir la brecha digital. Los abundantes ciber en los barrios de los sectores más pobres es resultado de microempresarios que permiten por menos de un dólar conectarse mediante modernos computadores y banda ancha. Así, la acción de los propios ciudadanos genera prácticas inclusivas en el mundo global. Todo lo anterior va generando el «habitus» de las TIC en la vida cotidiana de los chilenos.



**Estudio Índice Generación Digital 2004-08. M<sup>a</sup> Paz Epelman; Santiago de Chile, VTR GlobalCom, 2009; 98 páginas**



## LIBROS

▼ M<sup>a</sup> Rocío Cruz Díaz

**Los secretos de la tele. Manual de alfabetización televisiva para niñ@s y maestros;** Jacqueline Sánchez y Enrique Martínez; Sevilla, Aconcagua, 2009; 214 páginas; con CD interactivo

Es deseo de la autora facilitar a los niños los principales fundamentos sobre la televisión mientras juega y desarrolla paralelamente su actividad. La intención es conseguir que el niño aprenda a expresarse creando su propio material audiovisual, al tiempo, que aprecie cómo se alcanza un producto de calidad. Al igual que conocer y practicar sin un fin profesional otros lenguajes artísticos, como la música o la danza, sirve para que el niño aprenda y disfrute de esas áreas. Un empeño paralelo, de esta doctora en Comunicación, es iniciar a los niños y niñas en su formación como sujetos conscientes, críticos y activos delante y detrás de la pantalla. Como «sujeto consciente» consideramos que el niño reconoce el contenido y la técnica con que se realiza un programa de televisión, conoce el funcionamiento de la TV, tiene una idea de lo que significa la industria de contenidos audiovisuales y distingue los tipos de audiencia que conforman la sociedad del espectador. Como «sujeto crítico» los niñ@s llegan a apreciar el contenido de un programa haciendo su propio juicio en cuanto a la finalidad de ese espacio televisivo, es decir, percibe las representaciones de la televisión como ideas manejadas por personas, conoce el proceso de estructuración de un espacio televisivo y se interesa por confrontar los valores que observa en él. Finalmente, como «sujeto activo», se define en el manual, al niño que utiliza su capacidad para proponer cambios sustanciales en los aspectos temáticos y/o técnicos de un programa de televisión. La profesora Sánchez ha elaborado un excelente material con su trabajo y trayectoria profesional desde 1997, en la dirección de talleres audiovisuales para niños y adolescentes, reconocida al otorgársele el Premio Radio y Televisión de Andalucía (RTVA) 2008 a la mejor tesis doctoral, y es autora, entre

otros, del libro «Pequeños directores: niños y adolescentes creadores de cine, vídeo y televisión». Por su parte, Enrique Martínez es productor y realizador audiovisual y autor de numerosos vídeos y documentales en el ámbito universitario, dirige, desde 1994, el Servicio Audiovisual de la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA). Los autores afirman haber creado esta guía para que los niños conozcan junto a sus padres o maestros cuáles son los secretos que esconde la televisión, produzcan sus propios vídeos y aprendan las claves para convertirse en receptores críticos. El manual se presenta en un formato de anillas, especialmente adaptado al uso de los niños y docentes en espacios de formación. Se estructura en ocho capítulos, tras el prólogo se relacionan cinco talleres donde el niño adoptará los roles y las funciones de los distintos profesionales de la televisión al tiempo que nos introduce en el análisis de los distintos formatos televisivos. A continuación relacionamos el índice del manual por lo relevante de la información ante el desempeño de la práctica docente: Taller n° 1, «El pequeño productor de televisión. Lectura inteligente de dibujos animados»; Taller n° 2 «El pequeño cámara de televisión. Lectura inteligente de películas»; Taller n° 3 «El pequeño escritor de guiones. Lectura inteligente de series de TV»; Taller n° 4 «El pequeño mago del sonido y la luz. Lectura inteligente de anuncios de TV»; y, finalmente, Taller n° 5 «El pequeño editor de vídeo. Lectura inteligente de noticias del telediario». El manual se cierra con un capítulo dedicado a los anexos y otro dedicado al tutor, «Manual para el tutor». Todo ello se complementa con el CD interactivo con animaciones sencillas muy cercanas a las vivencias del niño.

## LIBROS

Tomás Pedroso Herrera ▼

Este libro está basado en una tesis doctoral defendida en la Universidad de Valencia en 2001 y, debido a eso, presenta dos partes claramente diferenciadas: de un lado el lector puede encontrar que los cuatro capítulos iniciales exponen un complejo corpus teórico que se centra en el desarrollo de algunos conceptos clave la Teoría de la Comunicación; por otro lado, el resto del libro está conformado por una segunda parte en el que se aplican los contenidos teóricos anteriores y se analiza de manera muy pormenorizada todas las características del programa «Quién sabe dónde», modelo para el autor de un tipo de televisión que se desarrolló en un momento muy concreto de nuestra historia reciente. Basándose en la conocida como teoría del encuadre (framing), el autor reflexiona sobre este programa que marcó un hito por las técnicas televisivas empleadas y por las cifras de audiencia alcanzadas. «Quién sabe dónde» fue un programa que, a medio camino entre el discurso informativo ortodoxo y el reality show «de pleno derecho» se convirtió en el mejor ejemplo del «modelo de difusión» de la Televisión Española. Este programa nació en 1992 en un momento en el que la opinión pública española se hallaba muy sensible ante la desaparición de adolescentes, tras el desgraciado caso de las «niñas de Alcàsser». Por eso la definición que TVE hacía del propio programa era en esencia que los esfuerzos del equipo televisivo se centrarían en la «la búsqueda de desaparecidos tanto en España como fuera de sus fronteras». El éxito fue inmediato y las audiencias así lo confirmaron durante mucho tiempo. Según el autor de este libro, la novedad de «Quién sabe dónde» consistió principalmente en que la audiencia era, al mismo tiempo, la productora y la consumidora del producto.

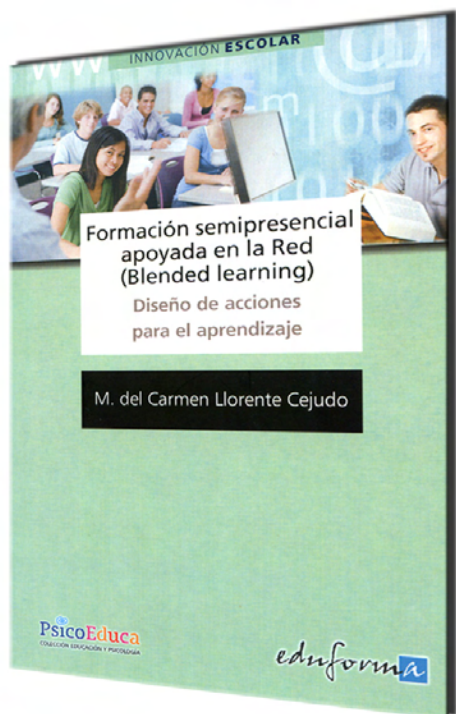
Es decir, los espectadores llamaban al programa para que éste buscara a familiares o conocidos desaparecidos, al tiempo que sustentaba la búsqueda con una audiencia fiel que se repetía semana tras semana. Para evitar posibles conflictos, el programa contaba con la denominada «lista R» en la que podían ser incluidas aquellas personas que no desearan ser buscadas. El libro reseñado analiza la historia de la emisión del programa y la divide en cuatro etapas que abarcan desde el esplendor de las primeras temporadas a la decadencia que se produce tras el agotamiento del modelo. Para el autor, cada una de las etapas se condensa en cada una de las cabeceras con las que se abrió el programa durante sus años de emisión. Una causa esencial para comprender el éxito arrollador del programa fue la elección de presentador: Paco Lobatón se convirtió en el agente catalizador de todo el proceso televisivo. Su papel es prolijamente analizado en el libro, así como los cambios que se producen en la escenografía de las cuatro épocas: del optimismo de los colores claros del inicio a la barroquización progresiva de etapas posteriores. Bajo el epígrafe de la «Dispositión», se analiza la estructura de cada una de las entregas: en primer lugar se le presentaban al espectador los «llamamientos», que eran los vídeos en los que alguien solicitaba la búsqueda de un desaparecido; más tarde se incluía un reportaje que indagaba en las posibles causas personales, familiares o sociales que podían haber justificado la desaparición y, por último, se añadía una entrevista en el plató a la que asistían los demandantes de la búsqueda y expertos (psicólogos, sociólogos, abogados...), que opinaban sobre el caso. El libro se completa con un apartado titulado «Los casos», donde se incluye el tratamiento comunicativo e informativo de algunos de los desaparecidos más famosos del momento. En definitiva, «Quién sabe dónde» fue un programa estrella de un tipo de televisión que hoy ya no se realiza. Actualmente la televisión sigue siendo el centro de nuestro modelo de información y entretenimiento, pero ya no es el núcleo, porque debe competir con otros avances tecnológicos. Sin embargo, el programa analizado abrió caminos que son explotados intensamente hoy día, caminos como el convertir en espectáculo la realidad o como controlar todas las consecuencias que se derivan de su éxito.



Quando la televisión lo podía todo; José Antonio Palao; Madrid, Biblioteca Nueva, 2009; 392 páginas

## LIBROS

▼ Begoña Mora Jaureguialde



**Formación semipresencial apoyada en la Red (Blended learning).  
Diseño de acciones para el aprendizaje; M<sup>a</sup> Carmen Llorente;  
Sevilla, Eduforma, 2009; 134 páginas**

A pesar de que el documento sobre el que vamos a hablar cuenta con 134 páginas, el contenido del mismo se encuentra estructurado en sólo dos capítulos; el primero, bajo el nombre «Ideas iniciales para la aproximación semipresencial» ocupa veinte páginas, con lo que deja al segundo, cuyo título es «Poniendo en práctica la teoría», el peso del desarrollo del tema. Si prestamos atención a esta peculiaridad y, además, le dedicamos unos minutos a leer el prólogo del catedrático Julio Cabero, sabremos llegar al porqué de dicha estructura a priori desconcertante. La autora comienza su obra intentando llevar al lector, mediante una profunda reflexión, a que sea capaz de darse cuenta que se deben dejar de lado los prejuicios, la comodidad pedagógica y las viejas actuaciones ya pasadas, para encontrarnos con la acción y la puesta en marcha de un nuevo modelo pedagógico con la integración de las tecnologías. Para ello plantea una serie encadenada de actividades, podríamos decir sin caer en la exageración, que perfectamente estructuradas y explicadas en la parte final de este manual, cuya finalidad no es otra, que mostrar la idea de que otra enseñanza es posible. Si entramos en el primer capítulo, pone de manifiesto la gran tarea reconvertora que ha sufrido la enseñanza a nivel global, viéndose inmersas las tecnologías de la información y de la comunicación en todas las áreas de conocimiento sin previo aviso; así como la plena inserción de estos nuevos recursos en todas las instituciones educativas

en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De este modo, aparece el «Blended learning», o apoyo de las tecnologías a la enseñanza presencial, como solución al fallido «eLearning» con escaso seguimiento docente. Pero, como muy bien se nos recuerda al inicio de la obra, no todos los docentes están

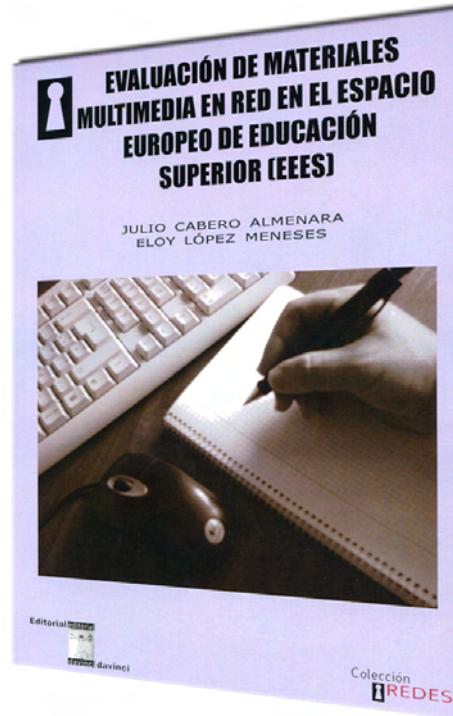
igualmente formados para la utilización de este recurso al mismo nivel, de ahí que se nos ofrezca a modo de ayuda este documento-guía con las pautas a desarrollar en un curso semipresencial «bLearning». Es por esto precisamente, que el peso de la obra recae en su segundo capítulo y en las acciones que, basadas en el principio del aprendizaje individual constructivo, se proponen una serie de actividades para llevar a cabo de forma secuenciada. A pesar de lo que acabamos de decir, la investigadora comienza esta parte proponiendo como primera acción y más importante, el planteamiento de las competencias que se pretenden desarrollar con la formación que se llevará a cabo, seguida de un conjunto de actuaciones encaminadas a alcanzar los objetivos planteados paso a paso. En todo el segundo capítulo encontramos numerosos ejemplos y recomendaciones, así como actividades explicadas a través de imágenes y cuadros que clarifican el proceso. Finalmente, cada sección de la guía lleva una actividad enmarcada para que no pase desapercibida, que se plantea para ser desarrollada por el docente o la persona encargada de dicha formación, bajo el título «Para poner en práctica...». Con paciencia y un fiel seguimiento del proceso expuesto, estamos convencidos que cualquier neófito en la materia, sea docente o no, ya que el documento también se dirige a los profesionales del mundo empresarial, será capaz de alcanzar el manejo necesario y adecuado para conseguir que no sólo él, sino sus discentes, adquieran habilidades tecnológicas y comunicativas, además de las propias de su asignatura. Documento escrito de forma clara, ágil y amena con un buen fundamento que se deja entrever en los documentos revisados en la bibliografía, así como en la webgrafía y en los recursos analizados.

## LIBROS

Juan Bautista Romero Carmona ▼

La formación en red requiere el establecimiento de modelos pedagógicos orientados a promover un proceso de aprendizaje que combine la flexibilidad con una programación y una planificación muy bien estructuradas. Actualmente hay cierto consenso en que los conocimientos que son necesarios en la actual sociedad de la información y del conocimiento no sean similares a los que se pedían a finales de la década de los noventa. El aprendizaje memorístico, hoy todavía en vigencia, debe dejar paso a nuevos modelos y estrategias de enseñanza donde los verdaderos protagonistas sean los estudiantes y los docentes sean orientadores y facilitadores de los procesos formativos. Esta obra tiene un doble objetivo, por una parte dar un apoyo teórico, tanto técnico como instrumental de formación e investigación permanente para los profesionales vinculados con la evaluación e investigación en materiales educativos hipermedia y, por otro lado, estimular y potenciar la reflexión compartida, el debate colectivo y el intercambio de ideas y pensamientos. El texto que se presenta está compuesto por seis capítulos donde se desarrollan diferentes temáticas relacionadas con la formación y la evaluación en medios socio-tecnológicos. En el primer capítulo se ofrece un análisis de la situación actual del profesorado universitario y las TIC en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En el siguiente capítulo se realiza una aproximación conceptual al término teleformación, para terminar con la descripción de modo ilustrativo y preciso de algunas iniciativas que se están llevando a cabo en este terreno, tanto en el ámbito nacional como en el internacional. En el tercer capítulo se entra en mundo de la Didáctica, analizando y puntualizando los principales enfoques didácticos en el ámbito de la teleformación, destacando-

se los modelos transmisivos, de transición y los integradores. En los tres últimos, los autores de la obra se acercan al diseño e implementación de materiales educativos virtuales bajo una óptica socio-constructivista e investigadora, así el capítulo cuatro presenta diferentes epígrafes como son la formación basada en la red; la estructura y dinámica de los cursos universitarios en red; y los principios generales a tener en cuenta en la elaboración de materiales didácticos para la red bajo una perspectiva integradora. En el cinco se ofrece una revisión teórica sobre diferentes instrumentos didácticos sobre la evaluación de sitios web educativos, software educativo, aplicaciones hipermedia educativos y todos aquellos indicadores o criterios de calidad que, bajo el punto de vista de los autores, han considerado significativos para valorar los materiales para la formación en red. En el último capítulo, el sexto, se resalta una propuesta y descripción de un instrumento de análisis didáctico de modelo y estrategias de enseñanza de cursos universitarios en red que puede servir como guía en el diseño y funcionamiento de nuevos cursos de teleformación que deseen incorporar planteamientos de orientación socio-constructivista e investigadora. A modo de conclusión, puede decirse que este libro pretende abrir una puerta a la innovación e investigación sobre la evaluación de medios y materiales telemáticos en el ámbito educativo, concretamente en el ámbito de la investigación de mediación curricular sobre diseño, desarrollo y evaluación de medios telemáticos para el desarrollo profesional de los docentes preocupados y relacionados con la temática tratada.

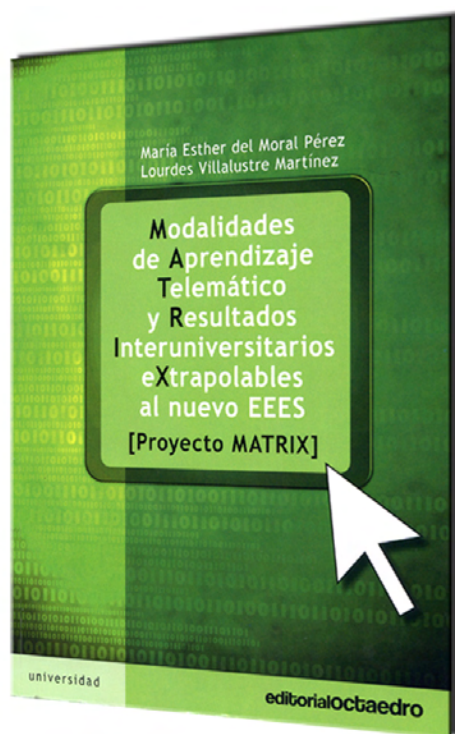


**Evaluación de materiales multimedia en Red en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); Julio Cabero y Eloy López; Barcelona, Davinci, 2009; 123 páginas**



## LIBROS

▼ Begoña Mora Jaureguialde



**Modalidades de aprendizaje telemático y resultados interuniversitarios extrapolables al nuevo EEES [Proyecto Matrix]; Esther del Moral y Lourdes Villalustre; Pamplona, Octaedro, 2009; 217 páginas**

diferentes asignaturas, lo que ha producido una profunda coordinación y adaptación de las actividades prácticas durante el proceso formativo para sacarle el mayor partido posible. Esta parte comienza con una descripción detallada por parte de los docentes implicados, de los objetivos, metodología, estructura, etc. de la asignatura impartida, así como las actividades realizadas, de manera que aunando informaciones de todas las materias se elaboró un mapa, que fue posteriormente objeto de análisis para determinar fortalezas y debilidades de las mismas. Tras obtener estos datos se produjo la recogida de información a través de cuestionarios, tanto al alumnado como al profesorado implicado en las asignaturas virtuales. Analizados los datos se resolvieron unas «competencias didácticas» y unas «competencias tutoriales» necesarias para el buen desarrollo del proceso. La amplia exposición del «Proyecto Matrix» permitiría, si el lector lo considerara oportuno, la recreación de la investigación en otro contexto. Se dan pautas de funcionamiento, de estructuración y de actuación que de tenerse en cuenta producirán una consecución positiva y organizada de los conocimientos específicos de cualquier asignatura en paralelo a los aprendizajes tecnológicos que se consiguen con el uso de las plataformas de teleformación. Para facilitar la puesta en marcha de un proceso similar en la última parte del libro se adjuntan los cuestionarios de evaluación de los discentes y de los docentes, así como las fichas utilizadas en los análisis descriptivos de las asignaturas y la ficha común para realizar los análisis DAFO. Recomendable lectura para cualquier investigador que quiera profundizar en la materia o para acercarse al tema, ya que la escritura clara y precisa promueve ambas situaciones.

El texto que analizamos a continuación en formato libro, no es sino una memoria donde se presentan los resultados de una investigación llevada a cabo por varias universidades españolas (Universidad de Oviedo-UIO, Universidad Pública de Navarra-UPNA, Universidad del País Vasco-UPV-EHU, Universidad de Extremadura-UEX y Universidad de Zaragoza-UZ), bajo la denominación «Proyecto Matrix». Dicha investigación surge de un proyecto de innovación docente que finalmente consigue financiación estatal para realizar un análisis más profundo y amplio capaz de relacionar a las principales universidades de nuestro país a través del G9 y de las asignaturas que se ofertan a través de enseñanza virtual o semipresencial, estamos hablando de universidades que son receptoras de unos 200.000 alumnos presenciales. Ante la atenta mirada del proceso de cambio en la vida universitaria, con el nuevo enfoque de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior, se tratan de identificar y delimitar las actuaciones de calidad en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. Este documento que comentamos se estructura en dos partes bien diferenciadas, la primera, «El proyecto Matrix», donde se explica sucintamente en qué consiste dicho proyecto a modo teórico, y la segunda, en la que bajo el nombre «Resultados obtenidos en el proyecto Matrix», se hace un recorrido por los datos cualitativos, cuantitativos y por los indicadores de calidad derivados de los resultados obtenidos en el

análisis de esos datos. Ambas secciones se dividen a su vez en tres capítulos, en los que se va profundizando en diferentes aspectos del proceso, sus componentes y sus implicados. El trabajo se ha producido interdisciplinariamente, y es precisamente el hecho de que se haya adherido profesorado responsable de

## LIBROS

Tomás Pedroso Herrera ▼

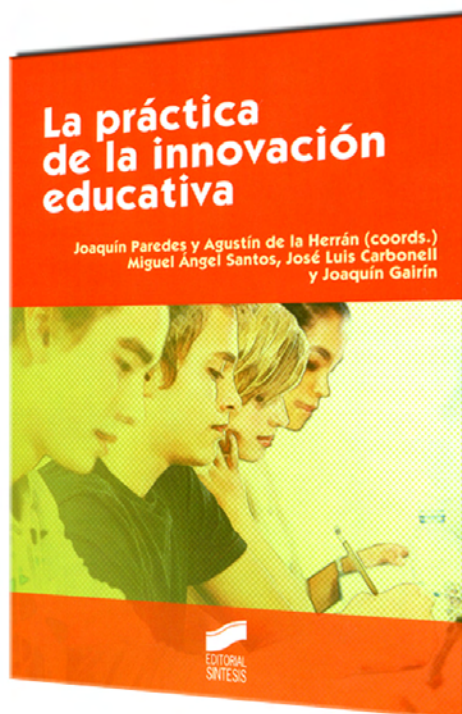
Este libro, según se señala en su presentación, aparece en el momento en que se difunde un manifiesto pedagógico llamado «No es verdad» mediante el que un grupo de profesores de todos los niveles educativos que se reconocen bajo las siglas IRES (Innovación y Renovación

Escolar) exponen cómo la idea que de la educación tienen los ciudadanos y los medios de comunicación no se ajusta a la verdad. Según estos profesores, el modelo educativo actualmente vigente tiene una serie de intereses en contra que persiguen dismantelar lo público y acabar con la innovación educativa para volver a la mera instrucción y, tal vez, al adoctrinamiento. Para evitar esto es necesario recurrir a la metodología de la investigación en la escuela, convirtiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje en una práctica continua sustentada en la realidad. En esta obra se recogen dieciocho artículos que se agrupan en cinco partes temáticamente bien diferenciadas, aunque todas las aportaciones pretenden reflexionar sobre los espacios de libertad que suponen las innovaciones pedagógicas. En la

primera parte «Los docentes innovadores investigan y defienden la escuela innovadora» aparecen tres artículos en los que se incide en la idea de que la escuela debe afrontar el cambio para acercarse a la realidad en la que está inmersa. Para conseguir este cambio deben seguirse determinadas estrategias (Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y centro), se debe reflexionar sobre la figura del director de centro y convertirlo en el integrador de todos los intereses de la institución educativa (Equipos directivos e innovación) y, por último, hay que formar convenientemente a los profesores (La formación inicial de los profesionales de la enseñanza). La segunda parte del libro (Una escuela

innovadora resuelve sus problemas y retos del día a día) incluye reflexiones sobre la atención a la diversidad y a la convivencia (La atención a la diversidad y la mejora de la convivencia multi-intercultural), sobre el modelo inclusivo, esto es, sobre el conjunto de medidas que evitan la discriminación y que compensan las diferencias sociales (El modelo inclusivo: política y programas en España) y sobre la violencia escolar y la resolución de conflictos desde planteamientos colaborativos (Prevención de la violencia escolar y Resolución de conflictos en los centros de Secundaria desde una perspectiva innovadora). La tercera parte aparece bajo el epígrafe «Una escuela innovadora trabaja centros de interés innovadores» y en ella se ofrecen a los profesores técnicas para mejorar la comunicación y la creatividad, para evitar los prejuicios y para potenciar la autoafirmación, la confianza y la colaboración (Técnicas didácticas en la práctica de la creatividad formativa); se incluyen en esta parte ideas para facilitar la relación entre la familia y la escuela (La educación como tarea compartida entre familia y escuela) y reflexiones sobre el hecho de que la escuela, antes de enseñar, debe aprender para lograr su objetivo de contribuir a la mejora de la sociedad (La escuela que aprende. Retos, dificultades y esperanzas). La cuarta parte (Una escuela innovadora trabaja en lo no formal y en lo formal) trata de la educación ambiental (Las escuelas con práctica de educación ambiental), sobre la necesidad de poner en práctica la enseñanza no formal a lo largo de toda la vida, sirviéndose de las nuevas tecnologías (Innovación de los procesos de comunicación a lo largo de la vida) y sobre las técnicas de enseñanza basadas en la exposición, la participación y la cooperación (Técnicas de enseñanza basadas en la exposición y en la participación, y Técnicas de enseñanza basadas en la cooperación). Para finalizar, y bajo el título de «Una escuela innovadora reconstruye a diario la Didáctica», se incluyen artículos como «Materiales para la innovación educativa dentro y fuera del aula», en el que se reflexiona sobre el uso de las TIC y de la Web

2.0; también aparece aquí «El proyecto de evaluación de las innovaciones educativas», donde se anima a evaluar no sólo al alumno sino a la propia escuela.



**La práctica de la innovación educativa; Joaquín Paredes y Agustín de la Herrán (Coords.); Madrid, Síntesis, 2009; 390 páginas**



# MédiaMorphoses



«MédiaMorphoses», revista científica en francés de referencia en la educación en medios, publicada por el INA (Instituto Nacional del Audiovisual) de París, Francia ([www.ina.fr](http://www.ina.fr)).

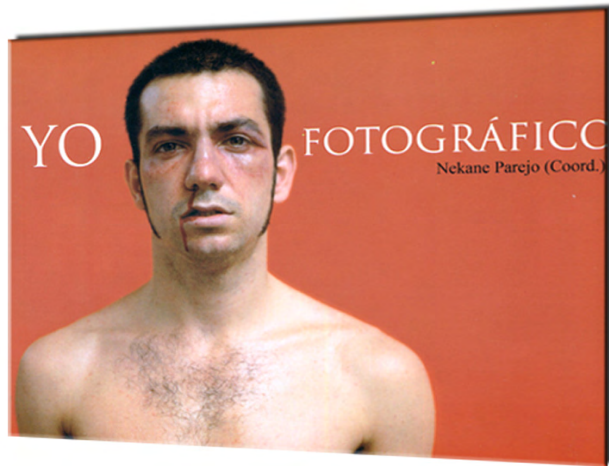
- Para consultas: [www.ina.fr/mediamorphoses](http://www.ina.fr/mediamorphoses)
- Para suscripciones: [www.armand-colin.com](http://www.armand-colin.com)
- Para compras en librerías: Fax: 0140464990



## LIBROS

Francisca Rodríguez Vázquez ▼

«Yo fotográfico», obra coordinada por esta profesora de la Universidad de Málaga (UMA), agrupa una serie de fotografías interesados en el trabajo del autorretrato fotográfico. Libro que incluye 16 series de autorretratos con 101 fotos. Los autores, en su mayoría, están vinculados con la Facultad de Ciencias de la Comunicación en las licenciaturas de Periodismo, Publicidad y Comunicación Audiovisual, Arte Dramático, Ingeniería de Telecomunicaciones e Informática. Entre ellos, se encuentran profesores, alumnos y ex alumnos de la UMA que practican la fotografía, para abordar en sus imágenes una temática común: el autorretrato. A esta selección se añade Carlos Aires, cuya obra «Play Dead I» (retrato como artista), realizada en 2001, ilustra la portada del libro. Estos autores intentan descubrir dónde se sitúa su identidad, mientras que unos se decantan por un registro basado en la exhibición de su físico sin fingimientos, otros se envuelven bajo el disfraz de un rol nuevo que les permite construir un «yo» que es el «suyo», pero también el de «otro». Apoyándose en los trabajos de fotógrafos especialistas en el tema, cada uno de los dieciséis autores ha elaborado un conjunto de seis imágenes fotográficas que son el resultado del proceso de interrogación al que cada uno de ellos ha sometido a su yo. Estos yos fotográficos son desarrollados en el libro de Nekane Parejo ofreciendo al lector un completo muestrario de las principales tipologías del autorretrato



**Yo fotográfico; Nekane Parejo (Coord.); Málaga, Círculo de Estudios Visuales Ad Hoc; 2009; 148 páginas**

fotográfico, desde la puesta en escena de los yoes íntimos del sujeto, hasta la encarnación del yo en otro, sea éste un personaje de la mitología clásica, del cine o del espectáculo del cabaret, y pasando por la escenificación que sirve de soporte a las más variadas reflexiones sobre la identidad. Podemos mencionar los trabajos de Jaime Irazábal, quien en «Mis otros yos» se ocupa del tema del «doble», ese otro yo que, tras acompañar como sombra al cuerpo del sujeto, termina cobrando más relevancia visual que éste, y de Andrés Cobacho, quien en «El otro» se introduce, a través de la sombra, primero, y del reflejo, después, como un otro extraño e incontrolable en la imagen hasta acabar llenando su rostro la totalidad del campo visual. Las propuestas de Fernando Camacho, en «El pensamiento hallado», Alba Castillo, en «Primeras luces», y Aki María Kurasaki, en «Introspección retrospectiva», se encaminan, sin embargo, a la liberación, por procedimientos de formalización bien diferentes, de unos yoes sometidos a otros tantos condicionantes. A esta problemática, nos encontramos con la aportación de Rocío Moreno, quien, renunciando al autoanálisis, opta por el juego del «Pin, pan, pun», una serie de trípticos estéticamente cercanos al pop art. Tampoco faltan en este variado repertorio de yoes fotografiados reflexiones en torno al cuerpo fragmentado «Reflejos de un sueño aparentemente dormido», de Sara Ojembarrena, ni sobre la muerte del yo, atrapado por un objeto que lo encierra en su interior «Muerte creativa en el s. XXI», de Jaime Domech. Entre otras propuestas, reseñables todas ellas. Y para finalizar, la obra se completa con un texto introductorio de Ramón Esparza sobre esta temática del autorretrato que, desde Claude Cahun, su principal adalid, hasta Cindy Sherman, la figura más sobresaliente de nuestra contemporaneidad, ha venido trabajando la fotografía. Señala Esparza en este texto que la conjugación del retrato en reflexivo conlleva, al igual que en el caso del pintor, la utilización del espejo como herramienta que permite la incorporación al campo de lo fotografiado del cuerpo del fotógrafo.

## LIBROS

▼ Francisca Rodríguez Vázquez



**Imagen artística, imagen de consumo. Claves estéticas para un estudio del discurso mediático;** Mª Jesús Godoy y Emilio Rosales; Barcelona, Ediciones del Serbal; 255 páginas

El libro aquí reseñado es un ensayo sobre los fenómenos estéticos que trascienden lo artístico relacionado con los medios de comunicación y de cómo estos se adaptan a las nuevas condiciones de lo estético. Se parte de la idea de que comprender dichos fenómenos exige abandonar los límites que a lo largo de la Edad Moderna fueron reduciendo la estética hasta convertirla en una peculiar teoría del arte. Hoy en día la reflexión sobre las tendencias artísticas o sobre los límites del concepto de arte, no es suficiente para dar cuenta, ni siquiera aproximadamente, de las condiciones, las potencialidades, los fundamentos y las servidumbres del universo estético en el que nos movemos. En este sentido, es preciso volver a una concepción pre-moderna de lo estético, donde la identificación con el arte quede definitivamente superada. En la presente obra se han desarrollado dos modelos complementarios de análisis, buscando esa visión completa que sitúe al texto como parte de un proceso de intercambio estético, comunicativo y económico, pero sin olvidar la atención. El lector encontrará en esta obra un estudio repartido en dos partes y donde se aborda los textos de los medios de masas como elementos de una relación comunicativa que no se agota o no puede comprenderse del todo mediante el análisis de las relaciones internas de los signos o las formas. En una primera parte, el lector se encontrará unas categorías que permiten insertar el juego formal de las imágenes dentro de aspectos diversos de la vida del texto

y de la relación con sus agentes dentro de aspectos diversos de la vida del texto y de la relación con sus agentes comunicativos (productores, consumidores y agentes comunicativos). En suma, este tipo de análisis quiere contemplar la dimensión estética de los productos mediáticos en relación a la función de

los mismos, a sus contenidos simbólicos o a las estrategias comunicativas donde se ponen finalmente en juego. En la segunda parte, se acude a un análisis detallado del texto en sí mismo, donde se desarrolla un tipo de análisis formal concebido inicialmente para las artes tradicionales, aplicándolo a las imágenes de los medios en sus diferentes vertientes, desde la imagen publicitaria hasta el fotoperiodismo. Este análisis lleva implícita la consideración de aquellos aspectos esenciales de las estrategias comunicativas de dichos discursos y, del mismo modo, sus resultados no deben ignorarse a la hora de considerar aquellos otros aspectos, como su función social o su integración en el sistema general de la cultura mencionada. En definitiva, las dos partes del libro se han concebido no como instrumentos de análisis independientes sino como los dos focos de una mirada única, la que en su riqueza y su complejidad exigen los fenómenos estéticos considerados. Para concluir, conviene resaltar que la presente obra no se limita a enumerar una serie de categorías o a desarrollarlas mediante la exposición teórica. La explicación de las mismas para resaltar la importancia de la dimensión estética de los productos culturales se realiza con todo el rigor que exige una obra de investigación como la que aquí se reseña. Al mismo tiempo esa faceta se complementa con una puesta en práctica, frente a textos o imágenes concretas, de todos los principios de análisis abordados y de todas las categorías.

## LIBROS

Rocío Cruz Díaz ▼

El volumen número cuatro de la colección «Educación, ciencia y cultura», publicada por la OEI en colaboración con el Centro de Altos Estudios Universitarios y el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, recoge, desde un enfoque interdisciplinar, la actuación y el papel que desempeñan los medios de comunicación en situaciones que comportan riesgos para la salud o para el entorno ambiental. En relación a este último, podemos encontrar estudios centrados en la transmisión de información ante catástrofes naturales, la generación de energía nuclear, los accidentes químicos, las epidemias sanitarias, la seguridad alimentaria y las amenazas terroristas, entre otras. Bajo el título «Comunicar los riesgos. Ciencia y tecnología en la sociedad de la información» emerge una de las conclusiones adoptadas en el seminario celebrado en el mes de mayo de 2006 en la Universidad de Valencia (Estudi General), en el seno del proyecto «La comunicación del riesgo a través de los medios informativos de la Comunidad Valenciana» (GV05-206), España. Algunos de los consensos adoptados en aquella sesión de trabajo destacaron la siguiente idea: «los riesgos que alertan a las sociedades contemporáneas deben ser abordados por los medios de comunicación y por las instituciones con el máximo rigor y con la mayor rapidez posible para minimizar los efectos adversos». La edición de este libro aborda cuestiones novedosas de iniciativa social. La comunicación de riesgos es un tema de gran calado en los medios de comunicación europeos.

Generalmente, se define como aquella que provee de información sobre los riesgos a los que los ciudadanos están expuestos. Este concepto puede abarcar un amplio abanico de actividades y no sólo las situaciones dramáticas o catastróficas. En esta línea, el documento

que podremos consultar tiene por objeto hacer una revisión de dos tipos de información: La primera, hace referencia a una información de naturaleza persuasiva e intenta convencer al público de las políticas públicas vinculadas con las tecnologías y los riesgos inherentes; La segunda atiende aquella información que «informa» al público sobre cómo reducir estos riesgos, o garantizar que puede ayudar a los ciudadanos a solucionar los problemas que pueden ocasionar los riesgos, o que puede ayudar a forjar las opiniones de los ciudadanos estableciendo el umbral de riesgo que la sociedad decide aceptar en cada momento. Emilio Muñoz (CIEMAT, CCHS, CSIC...), autor del prólogo de la obra, valora muy positivamente este libro que, a su entender, abre nuevos campos en el tema, cada día más candente, de la seguridad y el riesgo, y ahora, de modo específico, en lo que atañe a los procesos de información y comunicación que les conciernen. Continúa el autor destacando su frescura, sus apreciables niveles de calidad y su interesante mezcla de prudencia y riesgo (en este caso, intelectual). Coincidimos, en apreciar que contiene suficientes dosis de variedad temática y diversidad de actores para responder al ineludible criterio de interdisciplinariedad y polifacetismo que debe presidir el fértil análisis del debate intelectual que enriquezca de matices y gama de ideas cognitivas a los estudiosos de los medios y de la comunicación a la comunidad.

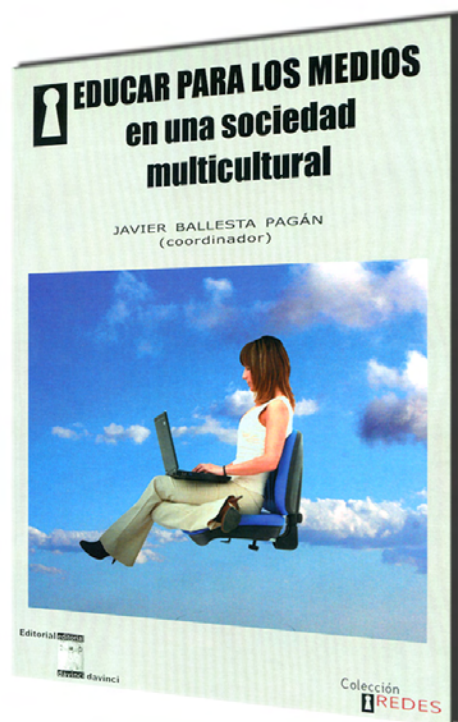


**Comunicar los riesgos. Ciencia y tecnología en la sociedad de la información; Carolina Moreno (Ed.); Madrid, Biblioteca Nueva/OEI, 2009; 345 páginas**



## LIBROS

▼ Amando López Valero



**Educar para los medios en una sociedad multicultural; Javier Ballesta (Coord.); Barcelona, Davinci Continental, 2009; 190 páginas**

relación con lo multicultural, tratando de aproximar a la persona lectora a la educación intercultural usando narraciones visuales. El profesor Juan de Pablos Pons, introduce al lector en el uso específico del cine para la aproximación a la Educación Intercultural. El texto de este autor incide en el uso del cine español como recurso para el desarrollo de la Educación Intercultural. El noveno capítulo con autoría de María Luisa Sevillano García y Donaciano Bartolomé Crespo vuelve a incidir en la relación triangular entre la axiología, los medios de comunicación y la educación intercultural. En este caso, el análisis de la prensa es el motivo fundamental del texto. La profesora Josefina Lozano Martínez es la autora del décimo de los capítulos, un texto orientado a la explicación del consumo de medios por parte del alumnado inmigrante en el nivel de Educación Secundaria. Otra investigación se muestra en el undécimo de los capítulos, ya que Asunción Moya Maya analiza los medios de comunicación buscando evidencias de los estereotipos y de lo diferente en los mismos. Por último, el coordinador del libro, el profesor Javier Ballesta Pagán aporta un valioso texto que nos explica cómo debe orientarse la educación para poder comprender los medios. En definitiva, hay que felicitar a este grupo de profesionales por haber trabajado conjuntamente, y en especial al coordinador del mismo ya que ha conseguido que el resultado final posea gran calidad y sea un elemento realmente útil para los profesionales de la educación.

El texto que presenta el coordinador de la obra ha resultado ser un excelente producto que aúna dos dimensiones conceptuales fundamentales en la actual sociedad: los medios de comunicación y la multiculturalidad. Un total de doce capítulos componen esta publicación, entre ellos prestigiosos catedráticos del área de Didáctica y Organización Escolar, además de otras áreas relacionadas con la Pedagogía. Tras una magnífica presentación, hallamos el primero de los textos con autoría de Miguel Ángel Santos Guerra. La reflexión que realiza este insigne investigador es fundamental para contextualizar la relación existente entre el mundo pedagógico y el impacto del mundo de la imagen. Sirve como buen complemento el texto de Manuel Area Moreira, quien nos introduce a las nuevas perspectivas que atañen a la alfabetización, sin duda que la educación precisa de las pertinentes modificaciones para que la formación de la persona esté adaptada a los tiempos. Isabel Cantó Mayo nos muestra la importancia de saber leer una imagen y retoma el clásico debate entre las imágenes y las palabras. La puesta en relación de la diversidad cultural y las cuestiones digitales es tratada por Ángel San Martín Alonso en el cuarto de los capítulos. El quinto de los capítulos firmado por José Antonio Ortega Carrillo y María del Carmen Robles Vilchez aborda las situaciones relacionadas con lo axiológico enlazando su aportación con el aprendizaje permanente y las nuevas directrices de la Unión Europea. La

profesora Encarnación Soriano Ayala profundiza en el tema de la multiculturalidad, ella es una especialista reconocida en la materia a nivel nacional. El profesor Antonio Bautista García-Vera introduce un interesante tema ahondando en las narraciones audiovisuales y su

## LIBROS

Juan Bautista Romero Carmona ▼

Los consejos audiovisuales, como autoridades independientes de regulación, se integran en el marco del régimen de la radiodifusión sonora y televisiva, un ámbito donde existe una distribución competencial entre el Estado y las comunidades autónomas. El Consejo Audiovisual de Navarra (CoAN), creado en 2001, cuenta con un amplio potencial de implantación y desarrollo. Sin embargo, durante sus años de actividad han ido surgiendo cuestiones relacionadas con la interpretación de distintos artículos de la Ley Foral 18/2001, por la que se regula la actividad audiovisual en Navarra y se crea el Consejo Audiovisual de Navarra, en lo que se refiere a la delimitación competencial entre el propio CoAN y el Gobierno de Navarra. El hecho de que la mayoría de las autoridades audiovisuales en Europa sean de ámbito nacional, con la excepción del ALM alemán, suscita la cuestión de la supervivencia del CoAN en su actual marco autonómico.

Definir muy bien la naturaleza jurídica del organismo navarro es clave para evitar futuros solapamientos de competencias con una autoridad nacional para España, en el caso de que ésta llegara a crearse. En este libro se dejan claro los objetivos que se trazaron desde el principio en la investigación: 1) Realizar un estudio sobre la naturaleza jurídica del CoAN y su régimen; 2) Determinar y justificar sus competencias, como institución independiente creada por la Ley Foral Navarra; 3) Fijar su dimensión constitucional como garante de las libertades de expresión y de información, y del derecho de creación de empresas audiovisuales; 4) Llevar a cabo un estudio comparativo de las altas autoridades audiovisuales europeas, prestando especial atención a aquellas funciones que podrían implementarse en el CoAN; 5) Analizar el papel del CoAN como instrumento de

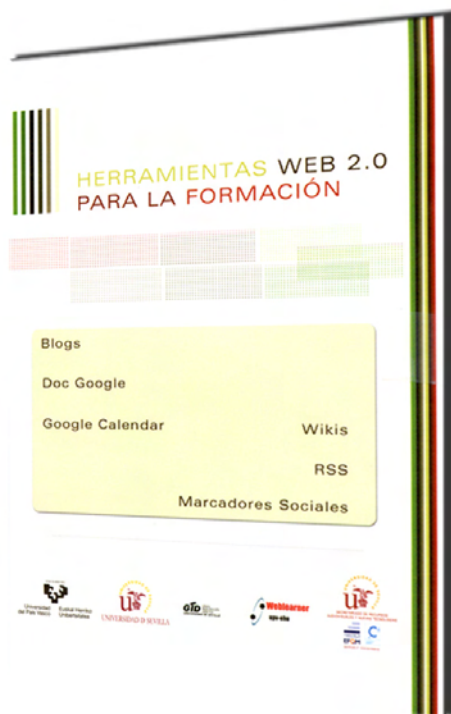
participación de los ciudadanos y promotor de la realización de unos estándares de calidad en los contenidos audiovisuales. Sobre estos núcleos temáticos responden los diferentes capítulos, concretamente cinco, que aparecen en la obra que se presenta. Los autores por razones de coherencia, inician la redacción del texto en los dos primeros capítulos sobre el contexto y la política audiovisual europea. En el capítulo 1 se destacan epígrafes del CoAN como autoridad independiente; otras autoridades independientes de referencia comparada; precedente europeo del CoAN; y por último se muestra la diversidad de autoridades audiovisuales en Europa. El capítulo 2 lo componen diferentes interrogantes donde se analizan aspectos y conceptos sobre la autorregulación y la corregulación del CoAN. Posteriormente, se trata la figura del CoAN como Consejo audiovisual autonómico, en su organización, misiones, funciones y competencias en el desarrollo de los capítulos 3, 4 y 5. El capítulo 3 trata sobre los consejos audiovisuales en las comunidades autónomas, haciéndose referencia a diferentes consejos audiovisuales de otras comunidades como son los de Cataluña (CAC), el de Andalucía (CAA) y otros organismos afines como el Consejo Asesor de Telecomunicaciones de Galicia. En el cuarto capítulo se expresa la creación del CoAN por la Ley Foral 18/2001; su perfil, y su composición y estatuto de los miembros del CoAN, así como la organización del mismo. En el último capítulo, el quinto, se muestran las funciones, sus competencias y potestades, el control judicial de la actividad de este organismo, la responsabilidad y control político de la actividad del CoAN, y para cerrar este capítulo se refleja el control y fiscalización de la Cámara de Comptos. Con la lectura de esta publicación se puede tener una visión clara del funcionamiento y organización de los consejos audiovisuales, concretamente en este caso el de Navarra. Es un texto muy recomendable para todos aquellos profesionales relacionados con el mundo audiovisual.



**El Consejo Audiovisual de Navarra. Sus funciones y competencias en el contexto europeo de regulación del sector audiovisual; Ana Azurmendi (Dir.); Pamplona, CoAN, 2009; 239 páginas**

## LIBROS

▼ Juan Bautista Romero Carmona



**Herramientas web 2.0 para la formación; Julio Cabero y Carlos Castaño (Coords.); Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica, 2009; CD**

La Web 2.0, la web de los usuarios, abre nuevos retos y oportunidades para una educación más activa y participativa, centrada en la gestión y creación de conocimiento. En el CD-RPM que se presenta se ofrece un entorno telemático para que el profesorado se familiarice con las principales herramientas utilizadas en los entornos de formación Web 2.0 (blogs, wikis, marcadores sociales, RSS, documentos y calendarios compartidos). Herramientas potentes y sencillas de utilizar, que no precisan de una formación informática avanzada de los profesores, ni de grandes máquinas ni aparatos. Pero que marcan un antes y un después en la manera de trabajar en la enseñanza y en el aprendizaje. En cuanto a los diferentes contenidos que facilitan el CD, muy completos y sencillos de manejar; en las diferentes temáticas son: 1) Los blogs se conciben, en general, como diarios personales, pero en muchas ocasiones suelen ser temáticos. Son una herramienta valiosa para organizar nuestras lecturas, coordinar grupos de trabajo, anunciar las tareas de una clase, colgar un podcast (archivo de audio), un vídeo o unas fotografías, etc. Una de las características más interesantes de los blogs es la posibilidad que ofrecen de añadir comentarios de otras personas a las noticias que van apareciendo, lo que permite recoger otras opiniones y también poder mejorar las que se están publicando. 2) Wikis: una aplicación que permite crear páginas web de forma rápida y eficaz, incluso para aquellos usuarios que no tienen muchos

conocimientos de informática ni de programación. De este modo y de una forma muy sencilla se generan documentos que incluyen textos, imágenes, vídeos, enlaces y otros recursos.

Además, estas páginas pueden ser creadas simultáneamente por varios usuarios, haciendo que el contenido se vaya

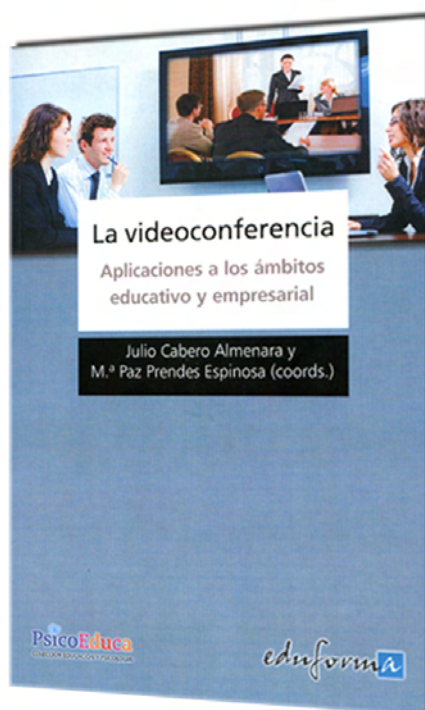
enriqueciendo entre todos. 3) RSS (sindicación de contenidos): es un acrónimo que significa Really Simple Syndication (Sindicación realmente simple). Se dice sindicación por una mala traducción, ya que realmente debería decirse redifusión. Está referido a la posibilidad de tomar ciertos datos de diversas fuentes de interés para el usuario y agruparlos para mayor comodidad del mismo. 4) Marcadores sociales: define la inteligencia colectiva como una forma de inteligencia que surge de la colaboración y concurso de muchos individuos. Esta inteligencia se va creando a tiempo real por miles de personas en el curso de sus actividades diarias. 5) Doc Google: Google Documents es un servicio gratuito de Google, que sirve para almacenar y administrar documentos de texto y hojas de cálculo directamente desde Internet, sin necesidad de un programa externo, a través de una Suite Ofimática. 6) Google Calendar: Es un espacio que ofrece Google, de manera gratuita, para crear, gestionar y compartir eventos en nuestras propias agendas, simplemente es necesario tener activada una cuenta de usuario en Google. Este CD que se presenta es muy recomendable para toda la comunidad educativa, ofrece una cantidad inmensa de herramientas, así como las instrucciones para su manejo y uso diario, por ello es interesante que se difunda entre todos los profesionales relacionados con la educación de cualquier etapa educativa, además de para todas aquellas personas interesadas y relacionadas con el manejo de herramientas en la web.

## LIBROS

Juan Bautista Romero Carmona ▼

Cada avance tecnológico ha tenido su impacto en el proceso de comunicación; si la comunicación es el proceso a través del cual se transmiten mensajes, los medios han posibilitado la transformación del código de este mensaje (escrito, oral...), el tiempo de recepción, el número de personas que pueden recibir el mensaje, etc., las formas en las que se puede transmitir un mensaje son muy variadas debido a la evolución de estos medios. En el campo de las tecnologías de la información y comunicación que en los últimos tiempos se han acercado al terreno educativo y empresarial, una de las más desconocidas es la videoconferencia, y ello posiblemente pudiera ser por la fuerte inversión que haya que realizar en los equipos iniciales, también normalmente asociadas a la telefonía lo que implicaba un coste adicional y caro para su utilización, además de requerir una serie de competencias técnico-instrumentales para mejorarlas. Pero la extensión de Internet, la deslocalización de los espacios geográficos, empresariales y formativos, la reducción de los costes en los equipos necesarios, la incorporación de videocámaras en los ordenadores, la aparición de software de fácil manejo, y la popularización de su utilización entre jóvenes, han influido para su fuerte penetración. Aún así, a pesar del aumento de su utilización y presencia, pocos son los libros que se pueden encontrar, sobre todo en el campo educativo y empresarial, analizando sus posibilidades, las formas de incorporarlas, sus diversas formas, la existencia de múltiples formatos, o las diferentes herramientas con las se cuentan, etc. Con este libro se pretende dar respuestas a estas reflexiones. También resaltar que en este texto han trabajado profesorado investigador con mucha experiencia y de reconocido prestigio en este medio de diversas universidades,

como las de Murcia, Sevilla y Santiago de Compostela. La obra se articula en seis capítulos, de los cuales el primero se dedica al análisis de la comunicación en tiempo real y las variables que se deben contemplar para que la misma sea eficaz, tanto se lleve en contextos físicos naturales, como en contextos tecnológicos, analizando específicamente el papel que desempeña la videoconferencia como sistema de comunicación; en el segundo se analizan los diferentes tipos de videoconferencias con los que se cuentan, las ventajas e inconvenientes que pueden aportar su uso, y las estrategias que se pueden aplicar para su puesta en acción; en el tercer capítulo se realiza un análisis de manera específica del proceso de formación que puede llevarse a cabo a través de su incorporación a la enseñanza, ofreciéndose respuestas a dos grandes preguntas: ¿por qué usarlas? y ¿cómo usarlas?; en el siguiente capítulo, el cuarto, se ofrecen algunas reflexiones para su incorporación al terreno empresarial, mostrándose diferentes ejemplos para su uso, y las mejoras que éstas pueden aportar a la empresa y la industria; y en el capítulo sexto y último se presentan algunos desarrollos futuros vinculados con esta tecnología, teniendo como ejemplo la Universidad de Sevilla. Es un manual muy práctico que resultará muy útil a todos aquéllos que quieran usar herramientas telemáticas de comunicación en tiempo real. Asimismo también se recomienda para todos los profesionales del ámbito de la educación y la formación.

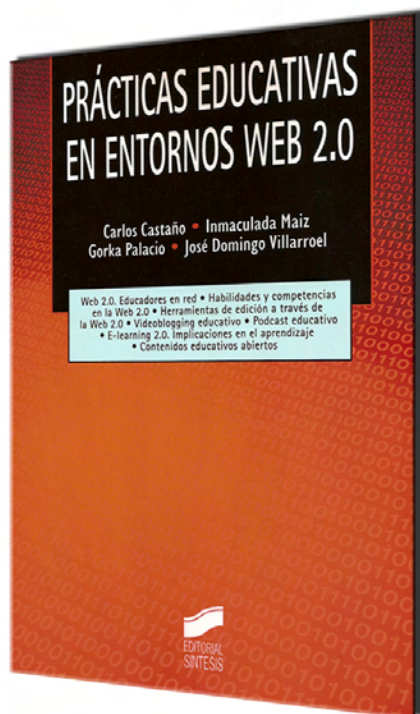


**La videoconferencia. Aplicaciones a los ámbitos educativo y empresarial; Julio Cabero y M.ª Paz Prendes (Coords.); Sevilla, MAD, 2009; 120 páginas**



## LIBROS

▼ Verónica Marín Díaz



**Prácticas educativas en entornos Web 2.0; Carlos Castaño y cols.; Madrid, Síntesis, 2008; 195 páginas**

como son los blogs, wikis, webquest, mapas conceptuales y marcadores sociales. Se nos invita, siguiendo en cada una de ellas la misma estructura (qué son o cuáles son las características según la herramienta y cómo hacerlas o hacerlos). Una vez introducidas nos relatan la experiencia realizada en la Universidad de Bilbao a través de las mismas, como ejemplo de las utilidades didácticas y educativas que estas poseen. Cierra el capítulo una propuesta de actividades a realizar con los estudiantes. El segundo capítulo de este apartado está dedicado al videoblogging educativo. Comienza éste situándonos en el origen y contenido de las herramientas de gestión de video, para pasar rápidamente a «disecionar» los blogs a través de un ejemplo del mismo, también, siendo este un aspecto importante poco tratado en otras obras, recuerda la necesidad de conocer el estado de la temática referente a los derechos de autor. Continuando con la estructura de los capítulos anteriores este se cierra con una secuencia de tres actividades. El breve quinto capítulo trata sobre los podcast educativos. En él podemos encontrar una conceptualización de qué es esta herramienta, cómo realizarla y dónde podemos encontrar repositorios de estos y las implicaciones educativas que los podcast tienen en el mundo educativo. Por último señala cuatro actividades a realizar por los lectores. El sexto capítulo de este segundo bloque está referido a las implicaciones en el aprendizaje del e-learning 2.0. Realiza a través de sus páginas una revisión de lo que ha sido y es el aprendizaje a distancia, indicando las diez herramientas más utilizadas en los entornos 2.0 para el e-learning (página 164). Propone finalmente cinco actividades para cerrar esta aportación. El capítulo séptimo y último de este bloque contiene referencias a los entornos educativos abiertos, refiriéndose exclusivamente a Open Access, las nuevas licencias y el Creative Commons. Cierra el mismo con una única actividad. Por último el bloque tercero está compuesto por dos subapartados, siendo uno de ellos un glosario de términos, muy útil para los lectores neófitos en el tema y el otro una extensa bibliografía empleada a lo largo de todo el texto.

El libro realizado por el profesor Castaño trata de darnos una nueva visión de las herramientas Web 2.0 dentro del ámbito educativo. Estructurado en torno a siete capítulos podemos agrupar estos en tres grandes bloques, a saber, el primero de ellos estaría compuesto por la breve introducción que nos hace en el documento y que, a la vez, nos sitúa en el objetivo de la obra –conseguir que los docentes y estudiantes se conviertan en sujetos activos en dichos entornos–; seguidamente nos introduce propiamente en el tema Web 2.0 dándonos las pautas que caracterizan estas herramientas y animando al lector a introducirse en su uso. El tercer capítulo de este primer bloque lo compone el titulado «Habilidades y competencias en la Web 2.0». Desde sus páginas se concretan términos y momentos del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, versando estos, entre otros temas, sobre la alfabetización digital, los navegadores y buscadores de información, indicando al lector cómo transformar la información localizada en conocimiento y cómo presentarla a la comunidad, además de reseñar la posibilidad de gestionarla. De forma muy somera le indica una serie de herramientas que le permitirán realizar dichas utilidades, como son los blogs, wikis la folksonomía y los marcadores sociales, a través de diferentes imágenes sitúa al lector en las herramientas que indica haciendo así más liviana la lectura y posibilitando el aprendizaje a través del reconocimiento visual. Cierra este bloque un apartado dedicado a las actividades que permitirán poner en práctica lo leído en las páginas anteriores. El segundo bloque está compuesto del grueso del contenido. En él podemos encontrarnos en primer lugar un capítulo referido a las herramientas de edición y publicación

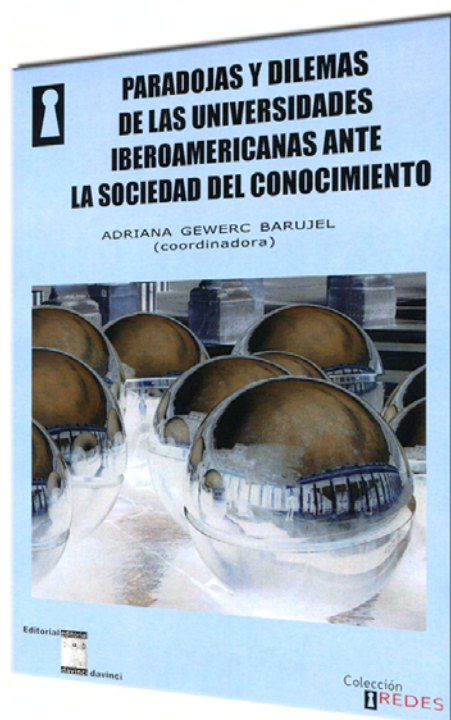
dedicado a las actividades que permitirán poner en práctica lo leído en las páginas anteriores. El segundo bloque está compuesto del grueso del contenido. En él podemos encontrarnos en primer lugar un capítulo referido a las herramientas de edición y publicación

## LIBROS

Juan Bautista Romero Carmona ▼

Las universidades y otras instituciones de Educación Superior se encuentran actualmente ante el desafío de enfrentarse a las demandas provenientes de la sociedad de la información y el conocimiento (SIC). En América Latina este desafío supone construir puentes que permitan cruzar la llamada «brecha digital», otro síntoma más de pauperización de sus regiones. En Europa, se analiza su lugar en la economía del conocimiento, reconociendo y modificando sus características identificativas. Las políticas en ambas situaciones geográficas están regulando un conjunto de actuaciones que atienden a estas cuestiones y tienen como llaves significativas las ideas de transformación, modernización, innovación, empresa, dinamismo, creatividad y competencia. De allí que las instituciones de Educación Superior y la enseñanza que se desarrolla en su seno hayan sufrido cambios sin precedentes en la historia. El libro que se presenta es el resultado de la primera etapa de una investigación desarrollada en el contexto de la RED UNISIC (Universidad para la Sociedad del Conocimiento), realizada con el auspicio de AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional y el Desarrollo) durante el año 2007 y financiada por la AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional y el Desarrollo). El objetivo principal es la elaboración de un diagnóstico de la situación actual de cada institución en relación a la integración de las TIC en la enseñanza. Desde la coordinación de la Universidad de Santiago de Compostela (España) la Red la componen las universidades de: Universidad de Los Lagos (Chile); Universidad San Francisco Javier de Chuquisaca (Bolivia); Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija (Bolivia). Como espacio de diálogo,

la Red Unisic ha permitido generar relaciones de colaboración, poner en común recursos, desarrollar actividades en beneficio de los participantes, ampliar y estrechar vínculos, crear sentido de pertenencia, socializar conocimientos, experiencias y saberes, reconstruir la confianza social y establecer relaciones de intercambio y reciprocidad. El punto de partida del trabajo es la convicción de que las respuestas que se están dando a la problemática de la sociedad del conocimiento son insuficientes en la mayor parte de las instituciones públicas hasta el momento y como consecuencia, la preocupación por el papel que están jugando las universidades en el contexto en el que nos toca vivir. Las respuestas que se dan por parte de estas instituciones tan importantes para la sociedad son parciales, en la medida en que enfrentarse a los retos impuestos por la continua aceleración de los cambios sociales requiere tanto repensar las propuestas de formación que se desarrollan en las universidades, como también adaptar su organización y enseñanzas a los nuevos entornos. Este conjunto de ideas y preocupaciones es el que lleva a los autores de este proyecto de investigación, el cual se presenta en el libro, a investigar e indagar acerca de las posibilidades, dificultades y límites, a los que se enfrentan las instituciones de educación superior, y en particular las universidades involucradas en el mismo, cuando pretenden encarar los desafíos que impone la sociedad del conocimiento. El libro que se presenta va dirigido tanto al profesorado universitario como de otros niveles del sistema educativo y a quienes tienen la universidad como campo de estudio. Es una invitación a la reflexión sobre las políticas que se están llevando a cabo y cómo están impactando en el profesorado y en la enseñanza que realizan.



**Paradojas y dilemas de las universidades iberoamericanas ante la sociedad del conocimiento; Adriana Gewerc (Coord.); Barcelona, Davinci, 2009; 223 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)



Comunicar

# Próximos títulos

Next titles

Temas monográficos / Monographs in study



## COMUNICAR 35

**Lenguajes fílmicos en la memoria colectiva de Europa**

«Film Languages in the European Collective Memory»

Editor Temático: Dr. Vítor Reia Baptista. Universidade do Algarve (Portugal)



## COMUNICAR 36

**La televisión y sus nuevas expresiones**

«Television and its new expressions»

Editor Temático: Mgter. Claudio Avendaño. Universidad Diego Portales de Santiago de Chile



**Cine e infancia. Pantallas y derechos de los niños y niñas**

Cinema and infancy. Screens and children's rights

**Violencias y pantallas**

Violencias y pantallas. Violence and screens

**Competencias audiovisuales de la ciudadanía**

Competencias audiovisuales de la ciudadanía. Citizen's audiovisual competences

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 extracto de normas en página 6 y normativa completa en [www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)).



# PIXEL BIT

[www.sav.us.es/pixelbit](http://www.sav.us.es/pixelbit)

## Revista de Medios y Educación



Universidad de Sevilla  
Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías

[pixelbit@sav.us.es](mailto:pixelbit@sav.us.es)  
Avda. Porvenir, 27. 41013 Sevilla  
Tfno.: 95 4629131 - Fax 95 4622467

# p

ortal REC

[www.revistasrec.net](http://www.revistasrec.net)



Revistas Científicas  
Españolas de  
Comunicación

## Red de Revistas Científicas Españolas de Comunicación

- «ÁMBITOS», Revista Internacional de Comunicación
- «ANÁLISI», Quaderns de Comunicació i Cultura
- «COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD», Universidad de Navarra
- «COMUNICAR», Revista Científica Iberoamericana de Educación y Comunicación
- «ESTUDIOS DEL MENSAJE PERIODÍSTICO», Universidad Complutense de Madrid
- «LA LATINA», Revista Latina de Comunicación Social
- «ZER», Revista de Estudios de la Comunicación

**BOLETÍN DE PEDIDO DE PUBLICACIONES**

Nombre o Centro .....  
 Domicilio ..... Población .....  
 Código ..... Provincia ..... Teléfono .....  
 Persona de contacto (para centros) .....  
 Fecha ..... Correo electrónico .....  
 CIF (sólo para facturación) ..... Firma o sello: .....

**FORMAS DE PAGO Y SISTEMAS DE ENVÍO****España:**

- ☐ Talón nominativo adjunto al pedido a favor de Grupo Comunicar (sin gastos de envío)  
☐ Transferencia bancaria c/c 2106 1101 19 1135930217 (Adjuntar justificante) (sin gastos de envío)  
☐ Tarjeta de crédito VISA. Fecha caducidad     Número          
☐ Domiciliación bancaria (cumplimentar boletín inferior) (sin gastos de envío)

**Extranjero:**

- ☐ Talón adjunto al pedido (se añadirán 12,00 € por gastos de envío vía terrestre y 30,00 € vía aérea)  
☐ Tarjeta VISA. Fecha caducidad     Número          
 (agregar 12,00 € de gastos de envío: vía terrestre) (agregar 30,00 € para envío aéreo)

**Sistema de envío:** Los servicios se tramitan por vía postal ordinaria (tarifa editorial).

- ☐ Opción envío urgente (24/48 horas) (sólo en España) (Agregar 12,00 € adicionales al pedido)

**BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA PARA SUSCRIPCIONES**

Exclusivamente para suscripciones en el territorio estatal (España) para períodos bianuales (cuatro números).

Nombre o Centro .....  
 Banco o Caja .....  
 Calle/Plaza ..... Población ..... Provincia .....  
 Código Cuenta Cliente: Entidad     Oficina   DC  Cuenta          
 Firma del titular y sello (en caso de empresas o instituciones)

Señor Director, le ruego atiendan con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que le presentará el Grupo Comunicar para el pago de la suscripción a la revista «COMUNICAR».

En tiempo de comunicación...

# Comunicar

Un foro de reflexión para la comunicación y la educación

www.revistacomunicar.com e-mail: info@grupocomunicar.com

# Publicaciones



## Grupo Comunicar Ediciones

### Relación de colecciones, títulos y precios

#### REVISTA CIENTÍFICA «COMUNICAR»

- ☐ Suscripción bianual institucional (nº 34, 35, 36 y 37) ..... 85,00 €
- ☐ Suscripción bianual personal (nº 34, 35, 36 y 37) ..... 65,00 €
- ☐ Suscripción anual institucional (nº 34 y 35) ..... 50,00 €
- ☐ Suscripción anual personal (nº 34 y 35) ..... 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: Educomunicación ..... 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 €

#### COLECCIÓN «GUÍAS CURRICULARES»

- ☐ Descubriendo la caja mágica. Aprendemos TV ..... 16,00 €
- ☐ Descubriendo la caja mágica. Enseñamos TV ..... 16,00 €
- ☐ Aprendamos a consumir mensajes. Cuaderno ..... 16,00 €
- ☐ Escuchamos, hablamos... con los medios (Cuaderno). ..... 18,00 €
- ☐ Escuchamos, hablamos... con los medios (Guía) ..... 15,00 €

#### COLECCIÓN «EDICIONES DIGITALES»

- ☐ Comunicar 1/30 (textos íntegros de 30 números) ..... 40,00 €
- ☐ Comunicar 1/25 (textos íntegros de 25 números) ..... 25,00 €
- ☐ Luces en el laberinto audiovisual (e-book) ..... 16,00 €
- ☐ La televisión que queremos... (e-book) ..... 16,00 €
- ☐ Televisión y multimedia (Master TV Ed.) (e-book) ..... 10,00 €
- ☐ Educar la mirada (e-book) ..... 15,00 €

#### COLECCIÓN «AULA MEDIA»

- ☐ Televisión y telespectadores ..... 15,00 €
- ☐ Aprender con el cine. Aprender de película ..... 20,00 €
- ☐ Comprender y disfrutar el cine ..... 16,00 €
- ☐ Geohistoria.net ..... 16,00 €
- ☐ El periodista moral ..... 19,00 €

#### MONOGRAFÍAS «AULA DE COMUNICACIÓN»

- ☐ Comunicación audiovisual ..... 14,00 €
- ☐ Juega con la imagen. Imagina juegos ..... 14,00 €
- ☐ El universo de papel. Trabajamos con el periódico ..... 14,00 €
- ☐ El periódico en las aulas ..... 14,00 €

#### COLECCIÓN «PRENSA Y EDUCACIÓN»

- ☐ II Congreso andaluz «Prensa y Educación» ..... 15,00 €
- ☐ Profesores dinamizadores de prensa ..... 15,00 €
- ☐ Medios audiovisuales para profesores ..... 16,00 €
- ☐ Enseñar y aprender con prensa, radio y TV ..... 17,50 €
- ☐ Cómo enseñar y aprender la actualidad ..... 15,00 €
- ☐ Enseñar y aprender la actualidad con los medios ..... 15,00 €
- ☐ Luces en el laberinto audiovisual (Actas) ..... 16,00 €

#### COLECCIÓN «EDUCACIÓN Y MEDIOS»

- ☐ Televisión y educación ..... 13,00 €
- ☐ Publicidad y educación ..... 13,00 €
- ☐ Aulas en la pantalla ..... 16,00 €

#### COLECCIÓN «LA COMUNICACIÓN HUMANA»

- ☐ El puntero de don Honorato..... 14,00 €
- ☐ Historietas de la comunicación.. ..... 20,00 €

#### COMICS INTERCULTURALES «VALORI COMUNI»

- ☐ Kit de 5 cómics y guía didáctica ..... 45,00 €

#### MURALES «PRENSA ESCUELA»

- ☐ Colección de 19 Murales y Guías didácticas ..... Gratis

- ☐ Importe del pedido
- ☐ Gastos de envío
- ☐ Importe total

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |



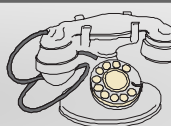
Apdo. Correos 527  
21080 Huelva (España)



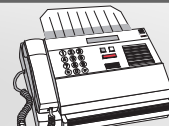
e-mail  
info@grupocomunicar.com



Formulario electrónico  
www.revistacomunicar.com



Teléfono  
(00-34) 959 248380



Fax  
(00-34) 959 248380



© COMUNICAR

- Miembro de la Asociación de Editores de Andalucía (AEA)
- Miembro de la Asociación de Revistas Culturales de España (ARCE)
- Socio del Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO)
- Miembro de la Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura
- Miembro de la Red de Revistas Científicas Españolas de Comunicación (REC)
- Registrado en la Oficina de Patentes y Marcas de España con el código 1806709

### CRITERIOS DE IMPACTO DE EDICIÓN (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 informativa de la revista como medio de comunicación científica

- «COMUNICAR» cuenta con una red de 59 expertos/as, conformado por un Comité Científico de investigadores internacionales (15 países: 6 europeos y 9 americanos), así como un Consejo de Redacción, de reconocidos expertos de Universidades españolas y centros de investigación, en su mayor parte doctores universitarios. Todos los miembros son ajenos al Grupo Editor. El Comité Científico asesora y evalúa la publicación, avalándola científicamente y proyectándola internacionalmente. El Comité de Redacción emite informes, propone temáticas y evalúa manuscritos.
- «COMUNICAR» ofrece información detallada de sus autores: créditos, cargos, centros de trabajo y correos electrónicos.
- «COMUNICAR» informa a sus colaboradores sobre el proceso de evaluación y selección de manuscritos, incluyendo los criterios, procedimiento y plan de revisión de los revisores.
- «COMUNICAR» acepta manuscritos en español e inglés. Se ofrece en todos los trabajos en inglés y español los títulos, abstracts y key words.

#### Criterios sobre la calidad del proceso editorial

- «COMUNICAR» mantiene su edición de números con una rigurosa periodicidad desde su nacimiento en 1993. En 17 años se han editado 34 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 dictámenes emitidos por los expertos externos.
- «COMUNICAR» cuenta en su organigrama con un Comité Científico, Consejo de Redacción y Consejo Técnico, además de la Dirección, Subdirección, Secretaría, Consultant, 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 sobre la calidad científica de la revista

- Los artículos que se editan en «COMUNICAR» están orientados básicamente al progreso de la ciencia en el ámbito de la «edu-comunicación» y se dedican básicamente a trabajos que comuniquen resultados de investigación originales.
- Los trabajos publicados en «COMUNICAR» acogen aportaciones variadas de expertos e investigadores de todo el mundo, velándose rigurosamente en evitar la endogamia editorial, especialmente de aquéllos que son miembros de la organización y de sus Consejos.

#### Información estadística

- Número de trabajos recibidos para este número: 59.
- Número de trabajos aceptados publicados en este número: 20 (33,89% de aceptación).
- Número de indizaciones en bases de datos internacionales 102 (véase en [www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)).
- Listado de evaluadores año 2009: 68 (23 internacionales y 45 nacionales) (véase en [www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)).
- Países implicados en este número: 7 (Dinamarca, Reino Unido, Francia, USA, Venezuela, México y España).
- Número de Comunidades Autónomas de España: 8 (Madrid, Andalucía, Cataluña, Castilla y León, Castilla La Mancha, Aragón, Valencia y Baleares).



# Revista de Educomunicación **Comunicar**



Mejor Revista de Comunicación de Servicio Público  
Universidad Carlos III de Madrid

## Revista internacional indexada en:

- Journal Citation Reports (JCR) ® • Social Sciences Citation Index ® • Social Scisearch ® • Scopus
- Francis • Sociological Abstracts • Communication & Mass Media Complete • ERA • IBZ • IBR • Social Services Abstracts • MLA • Fuente Académica (EBSCO) • IRESIE • ISOC (CINDOC) • Academic OneFile
- Informe Académico • Educator's Reference Complete • Expanded Academic ASAP • RECYT • DICE
- MIAR • IN-RECS • RESH • ERCE • ANPED • CARHUS/DURSI • UCUA
- Ulrich's Periodicals (CSA) • LATINDEX
- Worldcat • Rebiun/CRUE • Sumaris (CBUC) • New-Jour • Elektronische Zeitschriftenbibliothek
- The Colorado Alliance of Research Libraries • Intute • Electronics Resources HKU Libraries
- Dialnet • REDINED • CEDAL • Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa • OEI • DOCE
- REDALYC • Red Iberoamericana de Revistas Comunicación y Cultura • Red Bogotá de Revistas Científicas de Comunicación • Red de Revistas Científicas Españolas de Comunicación
- Screensite • Portal Iberoamericano de Comunicación • Portal de la Comunicación de UAB • Quaderns Digitals • Universia • Power Search Plus
- Scientific Commons • OAISTER • The Library of Congress • Google Académico • Scirus



Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas



**JUNTA DE ANDALUCÍA**  
**CONSEJERÍA DE CULTURA**

Dirección General del Libro y del Patrimonio Bibliográfico y Documental

**CONSEJERÍA DE INNOVACIÓN, CIENCIA Y EMPRESA**

Incentivos para Publicaciones Científicas 3/2008



Fondos FEDER



**Grupo Comunicar**

[www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)  
[info@grupocomunicar.com](mailto:info@grupocomunicar.com)

ISSN: 1134-3478 / e-ISSN: 1988-3293

Esta revista es miembro de  
la Asociación de Revistas  
Culturales de España

