

Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, 36, XVIII
Scientific Journal of Media Education



La televisión y sus nuevas expresiones

Television and its New Expressions

www.revistacomunicar.com
Free Full English version on-line



© COMUNICAR, 36, XVIII

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

ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93 / e-ISSN: 1988-3293
Andalucía (Spain), n° 36; vol. XVIII; época II
1º semestre, marzo de 2011

REVISTA CIENTÍFICA INTERNACIONAL INDEXADA (INDEXED INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL)

BASES DE DATOS INTERNACIONALES SELECTIVAS

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

PLATAFORMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS

- 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 PLUS+ (AGAUR, Generalitat de Catalunya)
- SCIMAGO Journal & Country Rank (Scopus)

DIRECTORIOS SELECTIVOS

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

CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

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

OTRAS BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS

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

HEMEROTECAS SELECTIVAS

- REDALYC (Red de Revistas Científicas de América Latina de Ciencias Sociales)
- RED IBEROAMERICANA DE REVISTAS COMUNICACIÓN Y CULTURA
- RERCE (Red de Revistas Científicas de Educación JCR/RECYT)
- REC (Red de Revistas Científicas Españolas de Comunicación)

PORTALES ESPECIALIZADOS

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

BUSCADORES LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS

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

EDITA (Published by): GRUPO COMUNICAR

- www.revistacomunicar.com
- www.grupocomunicar.com
- Administración: info@grupocomunicar.com
- Redacción: director@grupocomunicar.com
- Apdo Correos 527. 21080 Huelva (España-Spain)

• 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 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.revistas culturales.com (Internet)

EUROPA Y AMÉRICA (EUROPE & AMERICA):

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

IMPRIME (Printed by):

Gam Artes Gráficas (Huelva)

Comunicar[©]

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
SCIENTIFIC JOURNAL OF MEDIA EDUCATION

EDITOR (Editor)

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

EDITOR TEMÁTICO (Guest-Edited Special Issue)

• D. Claudio Avendaño, Universidad Diego Portales (Chile)

EDITORES ADJUNTOS (Assistant Editors)

- D. Enrique Martínez-Salanova, Grupo Comunicar, Almería
- Dra. M^a Amor Pérez-Rodríguez, Universidad de Huelva
- Dr. Ángel Hernando-Gómez, Universidad de Huelva
- Dra. M^a Carmen Fonseca, Universidad de Huelva (Consultant)

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. Samy Tayie, University of Cairo, Mentor Association, Egipto
- D^a Kathleen Tyner, University of Texas, Austin, USA
- D^a Marieli Rowe, National Telemedia Council, USA
- D. Jordi Torrent, ONU, Alianza de Civilizaciones, USA
- Dr. Vítor Reia, Universidade do Algarve, Faro, Portugal
- Dra. Sara Pereira, Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Dra. Armanda Pinto, Universidade de Coimbra, Portugal
- Dra. Divina Frau-Meigs, Université Sorbonne, París, Francia
- Dra. Evelynne Bévort, CLEMI, París, Francia
- Dr. Patrick Verniers, Consejo Sup. Educación en Medios, Bélgica
- Dra. Tania Esperon, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Dra. Vania Quintão, Universidade de Brasília, Brasil
- Dr. Gustavo Hernández, ININCO, Universidad Central, Venezuela
- Dr. Gerardo Borroto, CUJAE, La Habana, Cuba
- Dr. Ciro Novelli, Universidad del Cuyo, Mendoza, Argentina
- Dra. Tatiana Merlo, Universidad Cat. Buenos Aires, Argentina
- Dra. Silvia Contín, Universidad Nacional de Patagonia, Argentina
- D. Karina P. Valarezo, Universidad Téc. Part. de Loja, Ecuador
- Mg. Yamile Sandoval, Universidad Santiago de Cali, Colombia
- D. Claudio Avendaño, Universidad Diego Portales, Chile
- D. Michel Clarembeaux, Centre Audiovisuel de Liège, Bélgica
- D. Javier Arévalo, Centro de MAV del Gobierno de México

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^a Luisa Sevillano García, UNED, Madrid

36, XVIII

- Dr. Miguel de Aguilera, Universidad de Málaga
- Dr. Mariano Cebrián Herreros, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Manuel Ángel Vázquez Medel, Universidad de Sevilla
- Dr. Francisco García García, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Javier Marzal, Universitat Jaume I, Castellón
- Dr. Manuel Lorenzo, Universidad de Granada
- Dr. Manuel Area, Universidad La Laguna, Tenerife
- Dra. Concepción Medrano, Universidad del País Vasco
- Dr. Juan de Pablos Pons, Universidad de Sevilla
- Dr. Félix Angulo Rasco, Universidad de Cádiz
- Dr. Jesús Salinas, Universidad Islas Baleares, Mallorca
- Dr. Juan Antonio García Galindo, Universidad de Málaga
- Dra. Elea Giménez Toledo, CSIC, Madrid
- Dr. Donaciano Bartolomé, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Ramón Reig, Universidad de Sevilla
- Dr. Ramón Pérez Pérez, Universidad de Oviedo
- Dra. Ana García-Valcárcel, Universidad de Salamanca
- Dr. Domingo Gallego, Universidad Nacional de Distancia, Madrid
- Dr. Manuel Cebrián de la Serna, Universidad de Málaga
- Dr. Felicitísimo Valbuena, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Manuel Fandos Igado, MasterD, Zaragoza
- Dr. Pere Marquès, Universidad Autónoma de Barcelona
- Dr. Roberto Aparici, Universidad Nacional de Distancia, Madrid
- Dra. Concepción Mateos, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid
- Dr. Lluís Pastor, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona
- Dr. Jesús Valverde, Universidad de Extremadura
- Dr. José Antonio Gabelas, El Periódico del Estudiante, Zaragoza
- D. José Domingo Aliaga, Primeras Noticias, Barcelona

CONSEJO TÉCNICO (The Board of Management)

- Dra. Ana Sedeño Valdellós, Universidad de Málaga
- Dr. Isidro Marín Gutiérrez, Universidad de Huelva
- Dra. Estrella Martínez Rodrigo, Universidad de Granada
- Dr. Julio Tello Díaz, Universidad de Huelva
- Dra. Jacqueline Sánchez Carrero, Universidad de Huelva
- Dr. Tomás Pedrosa Herrera, IES Pablo Neruda, Huelva
- Dr. Juan Bautista Romero, Universidad de Huelva
- Dr. Walter Gadea, Universidad de Huelva
- D. Francisco Casado, IES Huelva
- D. Rafael Repiso, Universidad de Granada

GESTIÓN COMERCIAL (Commercial Manager)

- D. Alejandro Ruiz Trujillo, Comunicar Ediciones

DISEÑO (Designed by):

- Portada: Elena Pedrosa Puertas y Enrique Martínez-Salanova

S U M A R I O • C O N T E N T S

Comunicar, 36, XVIII, 2011

La televisión y sus nuevas expresiones

Television and its New Expressions

PRELIMINARES (FOREWORD)

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

DOSSIER (DOSSIER) / Investigaciones (Research)

• Presentación: La televisión y sus nuevas expresiones	10/14
Television and its New Expressions	
• Resignificar la educación televisiva: desde la escuela a la vida cotidiana	15/24
A New Meaning of Educational Television: from School to Audience's Everyday Life	
<i>Valerio Fuenzalida. Santiago (Chile)</i>	
• Hacia una nueva conceptualización evolutiva de la comunicación «cultural»	25/34
Communicating Culture: An Evolutionary Explanation	
<i>James Lull y Eduardo Neiva. California y Alabama (EEUU)</i>	
• La televisión: vista, oída y leída por adolescentes peruanos	35/41
Television: Seen, Heard and Read by Peruvian Adolescents	
<i>María Teresa Quiroz Velasco. Lima (Perú)</i>	
• Nuevas narrativas televisivas: relajar, entretener, contar, ciudadanizar, experimentar	43/50
New Television Narratives: Entertainment, Telling, Citizenship, Experimental	
<i>Omar Rincón. Bogotá (Colombia)</i>	
• Estructura, concentración y transformaciones en los medios del Cono Sur latinoamericano ...	51/59
Structure, Concentration and Changes of the Media System in the Southern Cone of Latin America	
<i>Guillermo Mastrini y Martín Becerra. Buenos Aires (Argentina)</i>	
• Empoderamiento comunicacional: competencias narrativas de los sujetos	61/68
Communicative Empowerment: Narrative Skills of the Subjects	
<i>Alejandra Phillippi y Claudio Avendaño. Santiago (Chile)</i>	
• La intervención de la televisión en el terremoto chileno	69/76
The Intervention of TV in the Chilean Earthquake	
<i>M^a Dolores Souza y Víctor Martínez. Santiago (Chile)</i>	
• Actitudes y valoraciones de los jóvenes ante la TV móvil	77/85
Young People's Attitudes towards and Evaluations of Mobile TV	
<i>A. Méndiz, M. De Aguilera y E. Borges. Málaga (España)</i>	
• La transformación de las televisiones públicas en servicios digitales en la BBC y RTVE	87/94
The Transformation of Public TV Companies into Digital Services at the BBC and RTVE	
<i>Mercedes Medina y Teresa Ojer. Pamplona y Zaragoza (España)</i>	
• Las emociones que suscita la violencia en televisión	95/103
Emotions Elicited by Television Violence	
<i>C. Fernández, J.C. Revilla y R. Domínguez. Madrid (España)</i>	



S U M A R I O • C O N T E N T S

Comunicar, 36, XVIII, 2011

Comunicar, 36, XVIII, 2011

CALEIDOSCOPIO (KALEIDOSCOPE) / Investigaciones (Research)

- Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial 107/114
Teaching Skills in Virtual and Blended Learning Environment
F. Imbernón, P. Silva y C. Guzmán. Barcelona (España)
- Adolescentes y maternidad en el cine: «Juno», «Precious» y «The Greatest» 115/122
Teenagers and Motherhood in the Cinema: «Juno», «Precious» and «The Greatest»
Flora Marín Murillo. Vizcaya (España)
- Adivinanzas audiovisuales para ejercitar el pensamiento creativo infantil 123/130
Audiovisual Riddles to Stimulate Children's Creative Thinking
Jorge Montalvo Castro. Lima (Perú)
- Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital 131/138
Education for Democratic Citizenship in a Digital Culture
Vicent Gozávez. Valencia (España)
- Software para enseñar emociones al alumnado con trastorno del espectro autista 139/148
Software for Teaching Emotions to Students with Autism Spectrum Disorder
J. Lozano, J. Ballesta y S. Alcaraz. Murcia (España)
- De industrias culturales a industrias del ocio y creativas: los límites del «campo» cultural 149/156
From Cultural Industries to Entertainment and Creative Industries
Raúl Rodríguez Ferrándiz. Alicante (España)
- Estado de la alfabetización audiovisual en la comunidad escolar vasca 157/164
Report about the Media Literacy Situation in the Basque School Community
T. Ramírez de la Piscina, J.I. Basterretxea y E. Jiménez. Vizcaya (España)
- Competencia digital y literacidad: nuevos formatos narrativos en el videojuego
«Dragon Age: Orígenes» 165/171
Digital Competence and Literacy: Developing New Narrative Formats. The «Dragon Age:
Origins» Videogame
A. López, E. Encabo e I. Jerez. Murcia / Albacete (España)
- Las personas con discapacidad intelectual ante las TIC 173/180
People with Intellectual Disability and ICTs
Pedro Gutiérrez y Almudena Martorell. Zaragoza / Madrid (España)
- Aprendiendo de la ficción televisiva. La recepción y los efectos socializadores
de «Amar en tiempos revueltos» 181/190
Learning from Television Fiction. The Reception and Socialization Effects from Watching
«Loving in Troubled Times»
Mar Chicharro. Madrid (España)

BITÁCORA (BINNACLE)

HISTORIAS GRÁFICAS / VISUAL STORIES	192/195
RESEÑAS / REVIEWS	196/222
PRÓXIMOS TÍTULOS (NEXT TITLES)	223
CRITERIOS DE CALIDAD (QUALITY CRITERIA)	227

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.

ESTRUCTURA

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

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

PROCESO EDITORIAL

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

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.

Niños y adolescentes: nuevas generaciones interactivas

Children and young people: the new interactive generations

Dr. J. Ignacio Aguaded-Gómez

Asistimos, sin duda, a una época de profundos y revolucionarios cambios en la sociedad. Estar inmersos en ella no nos permite ser conscientes, en el día a día, de las transformaciones que las tecnologías, en general, y las de comunicación en particular, están generando. Si bien toda la población está expuesta a estas nuevas relaciones e interacciones comunicativas, son los niños y adolescentes los que la viven en su plenitud, porque ellos han nacido y crecido en medio de pantallas con estas tecnologías; son, ante todo, una «generación interactiva» que vive plenamente —convive—, con múltiples dispositivos a su alrededor.

En estas nuevas generaciones, el ordenador ya compite plenamente con el televisor, con un nivel de penetración del 95% entre niños de 6 a 9 años y del 97% en los mayores —16 a 18 años—. Las conexiones a Internet están también en los hogares de niños y adolescentes, alcanzando el 82% en los mayores de 10 años. Algo parecido ocurre con el tercer dispositivo definidor de esta nueva generación —y quizás el más revolucionario por su accesibilidad y ya omnipresencia y universalidad—, el terminal móvil, que alcanza porcentajes del 83% en niños de 10 a 18 años y el 100% a partir de los 17 años.

Como muy bien indican Xavier Bringué y Charo Sábada, en «La Generación Interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas» (Madrid: Ariel/Fundación Telefónica), texto en el que nos basamos, por acoger un macroestudio, desarrollado por el Foro Generaciones Interactivas, con casi 13.000 casos analizados de prácticamente toda España, con 113 colegios implicados —pueden verse las encuestas en www.generacionesinteractivas.org—.

El estudio pone de manifiesto que nos encontramos ante una generación precoz en el uso de las tecnologías, cada vez más asequibles y universales. Antes de los 10 años, muchos niños y niñas de este país —como casi en cualquier parte de este mundo, mal llamado desarrollado— tienen acceso a todo tipo de pantallas: más de la mitad cuenta ya con teléfono móvil, tres cuartas partes tienen acceso habitual a Internet y prácticamente todos —9 de cada 10— juegan, de forma más o menos periódica, a los videojuegos.

Televisión, Internet, videojuegos y móviles constituyen ya su «hábitat cotidiano», un universo sin par que les abre un uso mucho más allá del convencional de las pantallas «mass-mediáticas» que hasta ahora nos identificaban. Esta generación multipantallas —como señalan Bringué y Sábada— emplean los medios para «comunicar» (mail, sms, chat...), «conocer» (webs, descargas...), «compartir» (redes sociales, fotos, vídeos...), «divertirse» (juegos en red, radio y TV digital) y también «consumir» (compras on-line). Se trata, al mismo tiempo, de una generación autónoma, en cuanto autodidactas. Por primera vez en la historia, los niños no requieren de los mayores para aprender; es más, prefieren descubrir ellos mismos el funcionamiento de los nuevos medios, adquiriendo habilidades que a los mayores se les hacen inasequibles. Se implanta de esta forma el «universo dormitorio», siendo este



Foto: La Generación Interactiva en España. Ed. Ariel

Editorial

Editorial

espacio el privilegiado para acceder en soledad —o a lo sumo, con colegas e iguales— al consumo multipantallas: el 36% tienen ordenador en su cuarto y el 45% tiene televisor propio. Pero ante todo, nos encontramos con la generación del «móvil», dispositivo que ha ganado la partida a todos los demás, convirtiéndose en el «medio de medios» —tal como le ocurrió a la TV en los años setenta—, absorbiendo en sus crecientes pantallas las comunicaciones de voz y datos, pero también los videojuegos en línea, las redes sociales, la navegación por Internet en todas sus expresiones y, por ende, música, agenda, aplicaciones múltiples como los «apps»; sin duda, ya no son móviles convencionales, sino «smartphones» —teléfonos inteligentes— que concentran clientes de correo, organizador personal, TV a la carta, música, podcats infinitos... Todo ello para una «generación multiárea» que ha superado la linealidad del discurso y se siente cómoda con la «cultura mosaico» de la navegación hipervinculada, pero que al tiempo hace múltiples tareas a la vez: se estudia, pero se navega simultáneamente, se escucha música y si se puede se tiene activo el videojuego on-line y por supuesto alguna red social con quien comunicarse con cientos de contactos casi al mismo tiempo.

Esta somera descripción de una nueva generación ni es un canto a esta generación aparentemente hipercomunicada —que lo puede ser, al mismo tiempo, hipocomunicada—, tampoco es una crítica frontal ante el reto que las tecnologías —lo queramos o no— nos ponen en el tapete. Ante los medios, no cabe vivir al margen, solo el aprender a «convivir» con ellos. En consecuencia, frente a actitudes y posturas diluvianas o apocalípticas —por desgracia muy frecuentes en padres y profesores— solo cabe educar a las nuevas generaciones desde posturas positivas e inteligentes que, sin renunciar al uso de estos medios, tome conciencia de sus riesgos y también de sus potencialidades. Es necesario contar con familias y educadores sensibilizados ante esta nueva realidad, y formados inteligentemente para los nuevos medios, no tanto en el marasmo de novedosos términos y nuevos aparatos, como en habilidades sencillas que les hagan acompañar a niños y adolescentes en esta nueva aventura de interacciones comunicativas, que surgen desde sus propias habitaciones e invaden todos los rincones de su existencia. Ni demonizar ni sacralizar... nada de actitudes dicotómicas, poco prácticas y nada constructivas. Móviles, videojuegos, TV e Internet... son parte consustancial de sus vidas y de sus iguales. Por ende, se trata de educarles en el uso crítico de estos medios, acompañándolos, haciéndoles conscientes de sus riesgos, descubriendo sus potencialidades creativas, haciéndoles apropiarse de sus lenguajes y discursos, porque, solo en la medida que así lo hagan, podrán vivir su generación interactiva como sujetos activos, conscientes de su realidad. En este empeño, colabora también, como el Foro Generaciones

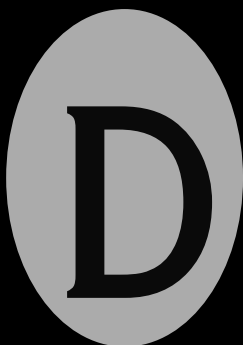
Interactivas, esta revista y el Grupo que le da soporte, «Comunicar», con el convencimiento de que la apuesta de hoy en la educación ante las pantallas de las nuevas generaciones será clave en la formación de los nuevos ciudadanos y ciudadanas de un mundo cada vez más comunicado. La interrogante crítica es saber si, la escuela como institución y la familia como entorno, están caminando en el mismo sentido. Si la respuesta no fuera positiva, las alarmas deberían comenzar a sonar...



Foto: La Generación Interactiva en España. Ed. Ariel



Comunicar 36



Dossier
monográfico

Special Topic Issue

La televisión y sus nuevas expresiones

Television and its New Expressions

Presentación

Introduction

DOI:10.3916/C36-2011-02-00

La televisión y sus nuevas expresiones

Television and its New Expressions

Dr. Claudio Avendaño

Universidad Diego Portales (Chile)



La televisión es un invento del siglo pasado, tal vez uno de sus símbolos. Como tal tiene varias dimensiones que la transforman en una realidad compleja, lo que implica que puede analizarse desde diversas dimensiones, a saber, tecnológicas, sociales, culturales, políticas, semióticas, narrativas, entre otras. Como medio de comunicación de la era industrial recoge muchas de sus particularidades, y se proyecta en este siglo en que –se dice– estamos viviendo un cambio estructural. En muchos países del mundo constituye el medio de comunicación básico, a partir del cual los individuos se divierten, informan y aprenden, en este sentido es transversal al interior de los sistemas sociales, manteniendo una centralidad en el consumo tanto en países ricos y en vías de desarrollo (para decirlo eufemísticamente). Así, es accesible para sujetos con recursos materiales que superan sus necesidades inmediatas, pero también para otros que apenas sobreviven. Es parte de la mayoría de los hogares, independiente de la religión a la que adhieren sus miembros y sin considerar si se trata de estructuras monoparentales, biparentales, de un mismo género o si viven en el campo o en la ciudad. Así también los géneros televisivos se han independizado de los del cine, hay una proliferación de nuevos géneros que, en la medida que tienen éxito, se globalizan y consumen en el norte y sur del mundo.

Es cierto que la emergencia de las tecnologías de la información (TIC) ha capturado la mirada de especialistas, investigadores y profanos, su creciente importancia ha impelido a desarrollar propuestas analíticas que buscan comprender sus desarrollos y usos sociales. Las TIC se han instalado y desarrollado con una velocidad hasta ahora no observada en otras tecnologías de la comunicación: su innovación creciente (un año de Internet son tres meses de desarrollo en la industria, dicen), los nuevos modelos de negocios y sus variadísimos usos por parte de los sujetos ha eclipsado –supuestamente– a los medios industriales del siglo pasado, a unos más y otros menos. No obstante, la televisión sigue siendo el medio central, aunque ya se constata que en algunos países su consumo tiende a bajar especialmente en los jóvenes y adolescentes, precisamente el espacio social en que han colonizado primeramente las TIC.

Los cambios en el sistema comunicacional producto, en parte, de la convergencia industrial y cultural, las apropiaciones y los variados usos sociales, está generando en este siglo, a nivel de sujetos e industria, un sistema infocomunicativo que se va integrando tanto en la dieta medial de los sujetos como en las mismas organizaciones, construyendo un nuevo paisaje simbólico-tecnológico en que cada medio y TIC va buscando su «locus» en los individuos y colectivos sociales.

Es un momento también para la creatividad en las culturas mediatizadas. Se crean y re-crean gra-

Presentación

Introduction

máticas a nivel de continentes comunicativos por el desarrollo de nuevos dispositivos propios de las TIC, pero también a partir de las observación de las prácticas de consumo, la apropiación y distribución de información por parte de los sujetos y sus grupos. La interactividad ya no es solo un ámbito de las TIC, la televisión y los otros medios industriales, han tenido que salir de sus escenografías y oficinas para mirar y escuchar en las calles los nuevos hábitos que se generan. Hay un evidente desplazamiento de la mismidad a la otredad en el sistema infocomunicativo, para intentar captar el interés y fidelidad de los sujetos, en la nueva economía de la atención. De ahí los usos actuales cada vez más frecuentes de la etnografía, aunque no olvidemos que los precursores en esto fueron los brasileños que la ocupaban para analizar sus telenovelas hace varias décadas.

En todo este contexto de cambios en el sector, las políticas de comunicación tienen un nuevo aire, desde los planteamientos iniciales de Luis Ramiro Beltrán, se ha transitado bastante en este ámbito, quizás con menos avances concretos de lo esperado. Desde fines del siglo pasado hasta ahora se ha vuelto a plantear el tema, aunque muchas veces en términos muy técnicos pero igualmente sociopolítico, a partir de la digitalización del medio televisivo. Lo que partió como un tema de norma técnica, ahora da cuenta de diseños políticos en que se plantean diversas posiciones, unas más cerca de los intereses de la industria y otras mirando al ciudadano. Obviamente el tema es más complejo y tiene varias dimensiones relevantes, no es menos cierto que lo que se debate es finalmente las características que la sociedad asigna a la televisión. Aunque algunos han intentado secuestrar el debate en un argot tecnificado, los ciudadanos y sus agrupaciones se han movilizado, en algunos casos, por este tema. Un ejemplo reciente y relevante es la promulgación de una legislación para el sector en Argentina. Si la televisión la consumimos todos, ¿por qué no podemos decidir su futuro también como ciudadanos?

Tal como hemos señalado resumidamente, la televisión es un medio central que se está transformando al mismo tiempo que cambia la sociedad. Aunque no existe consenso sobre el sentido de las mutaciones que a nivel macro y micro social estamos viviendo, si hay ciertos consensos al menos en los términos del debate. Por una parte, cada vez las decisiones tienden a estar sobre los propios hombros de los individuos, hasta hace algunas generaciones los grupos y colectivos a los que pertenecían y adherían eran los principales actores de deseos e ideas sobre un futuro mejor se decía: «hay que cambiar la sociedad para



ser más felices». Probablemente hoy hay que pensar que lo social tiende a eclipsarse frente al individualismo institucionalizado, en el sentido que lo propone Beck. Por otra parte nuevos temas agendan las preocupaciones públicas: medioambiente, diversidad cultural, derechos de géneros, entre otros. No es que los «issues» del siglo pasado no tengan vigencia —como la desigualdad y la injusticia social—, es que nuevas realidades implican lecturas distintas tanto a nivel del individuo como de las agrupaciones sociales.

En este contexto se ubican los artículos del dossier monográfico de este número de «Comunicar». Veamos los aportes principales de los autores.

Las relaciones que establecen los adolescentes con la televisión es y ha sido un tema central en la investigación académica y el debate público. Quiroz (Universidad de Lima, Perú), a partir de información obtenida cualitativa y cuantitativamente en diversos espacios urbanos de Perú, nos ofrece una visión actualizada que revela el amplio uso de la televisión por dicho grupo etario, especialmente por los sujetos del interior del Perú. Para ellos dicho medio se integra en su dieta medial, además, no establecen distinciones entre los «nuevos» y los «viejos medios», ya que en su vida cotidiana han incluido las plataformas digitales y la televisión a partir de sus propias necesidades. Los padres y adolescentes valoran dicho medio audiovisual ya que les permite vincularse a realidades diferentes a las locales, ampliando de este modo sus horizontes subjetivos y culturales, permitiéndoles, además, aprender (por ejemplo, de la televisión por cable) e ir más allá de la escuela y sus docentes.

La televisión tiene, obviamente, una dimensión industrial que es necesario comprender para vislumbrar su devenir y algo de su futuro. Mastrini y Becerra (Universidad de Buenos Aires y Nacional de Quilmes en Argentina) ofrecen datos valiosos y sugerentes sobre los niveles de concentración y la estructura de la televisión en los países del cono sur de América Latina (Argentina, Chile y Uruguay y además, Brasil). Las tendencias centrales de la evidencia apuntan a una concentración en la estructura de medios, compleja y multidimensional. Entre los factores que han colaborado a generar esta situación se ubican la convergencia industrial a partir de la digitalización y, especialmente, la instalación de Internet. Además, la actual explotación medial requiere sostener costos fijos que implican ingentes aportes de capital. En este sentido la televisión es un medio fuertemente globalizado que supera los límites de acción de los estados nacionales, lo que amerita modificaciones en las legislaciones. Esto es especialmente válido en la medida que la creciente concentración constatada en los últimos lustros, puede afectar la diversidad cultural y el pluralismo en dichos países. El panorama presentado por Mastrini y Becerra ofrece valiosas evidencias para un debate público que se ha producido en países como Argentina, y que se está generando en Chile y Uruguay.

El artículo de Phillippi y Avendaño (Universidad Diego Portales, Chile) —desde la perspectiva de la Comunicación y Educación— apunta a abordar los nuevos desafíos en este campo a partir de las transformaciones en el sistema infocomunicativo, especialmente por la digitalización y la convergencia cultural. La naturalización de la comunicación mediada, especialmente por adolescentes y niños ha generado las condiciones para la formación de habilidades expresivas por los sujetos. Sin embargo, se debe considerar la dimensión subjetiva de la construcción de los relatos y, al mismo tiempo, la participación creciente en el debate de los temas públicos, de modo que se genere una vinculación más estrecha entre las motivaciones de los sujetos y el espacio público. Para esto proponen desarrollar el «empoderamiento comunicacional» que, conjuntamente con integrar y promover la formación en competencias comunicativas, pueda relatar la realidad y sus vivencias en un relatar(se) y relatar(nos). En definitiva participar en conversaciones y narraciones que faciliten la inclusión social mediante el uso de las plataformas digitales, a partir de la cotidianeidad.

Probablemente en casi todos los telediaris/noticiarios en que se informan los sujetos en diversos lugares del mundo, se puede observar noticias sobre desastres naturales que destruyen vidas y recursos naturales y que, en muchos casos, cambian el paisaje. La atención y la emoción implicada en este tipo de información, es uno de los temas que aborda el trabajo de Souza y Martínez, a partir del terremoto acaecido en Chile en febrero de 2010. Sin embargo, además del análisis de pantalla que da cuenta de cómo la televisión chilena abordó el tema, se incluyen en el artículo las percepciones y valoraciones de los sujetos sobre la representación televisiva del terremoto. El concepto central que orienta el artículo es la «hiperactivación emocional», lo que constituye una forma de representación televisiva que utiliza las lógicas de la espectacularidad, aunque esté situada en el renglón informativo. La televisión opera en una

doble funcionalidad, por una parte, «autocéntrica» al privilegiar la captación y retención de audiencias, propio de un sistema televisivo muy competitivo y, por otra parte, opera bajo una orientación «socio-céntrica», al orientar las acciones de los sujetos en un entorno no solo destruido físicamente, sino también confuso en términos de las acciones adecuadas para una convivencia signada por la catástrofe. Éste es un trabajo muy valioso, original y novedoso sobre un tema poco estudiado porque lo aborda desde una doble dimensión: representación medial y recepción de desastres.

Lull y Neiva (Universidades de San José en California y de Alabama, USA) desarrollan un tema conceptual central en la comprensión de los fenómenos comunicacionales y televisivos. Desde una perspectiva darwiniana analizan las relaciones entre las condiciones biológicas y la cultura/comunicación y, en una dimensión más amplia, lo sociocultural. Las propiedades de lo cultural –en que desarrollan los procesos simbólicos comunicacionales– permite ir más allá de los determinismos culturales, incluso superar las visiones generadas por los marcos analíticos propios del imperialismo cultural y el contagio social que han re-surgido en el contexto de la globalización. Los procesos comunicativos enmarcados en lo cultural, incluso en ambientes dictatoriales o de concentración medial, permiten a los sujetos generar nuevas propuestas de significado, especialmente a partir de las tecnologías digitales. La innovación cultural forma parte de las condiciones de la existencia y, en este sentido, la comunicación puede contribuir a la generación de condiciones para una vida social más incluyente y armónica.

Así como James Lull ha realizado aportes significativos a la investigación de los procesos de recepción televisivos, en América Latina Valerio Fuenzalida (Pontificia Universidad Católica de Chile) ha contribuido a la comprensión de la relación entre televisión y educación, desde la perspectiva de las audiencias. En su artículo presenta un panorama, de esta región de las Américas, sobre la resignificación de lo educativo por los sujetos que supera y difiere de la visión restringida de lo educativo que promueve la escuela. Su propuesta avalada –por investigación empírica desde los años ochenta del siglo pasado– facilita la comprensión de distintos géneros televisivos desde una visión educativa, que van desde el gran reportaje a la telenovela, pasando por el «docureality», entre otros. En América Latina la televisión ha contribuido a que las personas y sus grupos puedan aprender a enfrentar las dificultades de la vida, dada la baja efectividad formativa de otras agencias sociales. No se trata de un aprendizaje sobre temas escolarizados de carácter racional y propio de la Ilustración. En el hogar los sujetos han desarrollado expectativas educativas sobre la televisión, en la medida que conectan las propuestas de significación televisivas a sus realidades existenciales, en definitiva a los espacios subjetivos de lo privado. El artículo explora cuáles son esos espacios de significación educativa, a partir de la apropiación que hacen los sujetos de la televisión.

Rincón (Universidad de los Andes en Bogotá, Colombia) aborda un tema fundamental en la televisión emergente, los nuevos contenidos. Los cambios que estamos viviendo en el sistema infocomunicativo tienen un componente central en la cultura, en el tramado de sentido que están cambiando, así como algunas de estas mismas tienden a desaparecer, también se abren espacios para la experimentación narrativa y la búsqueda de nuevas estéticas acordes a las nuevos sujetos y sus cambiantes entornos. La digitalización genera además, la posibilidad de trabajar creativamente en múltiples pantallas, aquí cabe dar espacios para los relatos televisivos de grupos que hasta ahora no encuentran una presencia en la televisión de acuerdo a sus identidades.

Un tema siempre necesario de debatir e investigar es el sentido de la televisión pública en el futuro que se avizora. Desde las experiencias que han tenido este tipo de medios, especialmente en el siglo pasado, propias del paradigma del servicio público, nunca se habían planteado tantos desafíos y oportunidades como se plantean a partir de la digitalización. Medina y Ojer (Universidades de Navarra y San Jorge en Zaragoza, España) analizan el caso de la BBC, como una experiencia de fortalecimiento de la televisión pública en una época en que el mercado tiende a cerrar espacios no solo para lo público, sino también para el tercer sector de las comunicaciones. En el ámbito del diseño y revisión de las políticas de comunicación se debe analizar este tipo de innovaciones en el ámbito público, para avanzar en función de las posibilidades que ofrecen las plataformas digitales.

Las emociones son un aspecto fundamental en las experiencias televisivas que se han vivido y se generarán en el futuro. Fernández, Revilla y Domínguez (Universidades Complutense y Rey Juan Carlos de Madrid, España) las abordan desde una perspectiva social y discursiva, específicamente a partir

de verbalizaciones generadas en grupos de discusión. El trabajo distingue diversas dimensiones en la compleja relación emotiva entre los sujetos y las propuestas de sentido de la televisión. Los aportes de este trabajo pueden generar prácticas novedosas en el ámbito de la formación de los individuos sobre la televisión, ya que mediante estrategias educacionales adecuadas permitiría a los individuos comprender sus propios registros emocionales en la interacción televisiva.

Finalmente, Noguero, Aguilera y Borges (Universidad de Málaga, España) entregan resultados y análisis sobre la TV móvil, desde la perspectiva de los jóvenes. Las múltiples pantallas en que vivimos y la experiencia televisiva encuentran en este artículo información y un modelo útil para acercarse a esta realidad emergente, especialmente desde los diversos aspectos del TV móvil, en relación a los otros contenidos generados en Internet. Aquí cabe preguntarse sobre la (in)capacidad de la industria televisiva para generar contenidos de acuerdo a las nuevas formas de consumo cultural, propias de esta época y, especialmente hoy, por las características de los jóvenes de este siglo.



Enrique Martínez-Salanova '2011 para Comunicar

● Valerio Fuenzalida
Santiago (Chile)

Solicitado: 14-12-2009 / Recibido: 04-10-2010
Aceptado: 19-11-2010 / Publicado: 01-03-2011

DOI:10.3916/C36-2011-02-01

Resignificar la educación televisiva: desde la escuela a la vida cotidiana

A New Meaning of Educational Television: from School to Audience's Everyday Life

RESUMEN

A través del análisis de la recepción de diversos géneros televisivos latinoamericanos, surgen dimensiones de una conceptualización de lo educativo –desde el punto de vista de los sujetos instalados en sus prácticas sociales cotidianas– más vinculada a lo afectivo que a lo cognitivo, conocimiento generado por la escuela formal. En este sentido, la programación televisiva es «re-significada» como educativa a partir de las necesidades de las audiencias, situadas en ambientes hogareños particulares. Los estudios de recepción muestran la calificación recurrente como «programa educativo» hacia espacios que, según la denominación académico-profesional, son periodísticos, magazines de entretenimiento y ficcionales. Esto plantea una oportunidad para las organizaciones y profesionales de la televisión, en términos de contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas y, especialmente, de los niños y adolescentes. En el contexto latinoamericano, los retos de la televisión pública se sitúan en desplazar el eje desde lo propagandístico/coyuntural hacia procesos comunicacionales audiovisuales que den cuenta de las necesidades verbalizadas en diversas investigaciones en la región, especialmente para los grupos sociales que viven en condiciones de vida carenciadas, no solo en lo económico, sino también en ambientes marcados por la inseguridad y la exclusión étnica.

ABSTRACT

When analyzing the reception of different Latin American television genres, it can be seen how education is conceptualized –from the point of view of subjects inserted in their daily social practices– as more greatly linked to affectivity than to cognition, thus distinguishing it from knowledge generated through formal schooling. In this sense, television programming has come to be redefined as educational, based on the audiences' needs in each of their different home environments. Reception studies show that various programs are frequently classified as «educational programs», including news/journalistic programs, entertainment and fictional shows. This presents an opportunity for organizations and professionals of television to contribute to the improvement in the quality of life of their audience members, especially children and adolescents. With regards to the specific challenges that Latin American public television face, it is necessary to shift the axis from propaganda/situational to audiovisual programs that take into account the verbalized needs of various research projects in the region, especially for social groups that suffer not only financial disadvantages, but also those dealing with insecurity and ethnic exclusion.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

TV, recepción, resignificación, telenovela, TV infantil, género televisivo, audiencia, exclusión social.
Broadcasting TV, reception process, meaning from the audience, telenovela, children's TV, audience.

◆ Valerio Fuenzalida Fernández es Profesor de la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile (vfuenza@vtr.net).

1. Introducción

Tanto en Europa como en Japón, la TV –especialmente la TV pública– se concibió inicialmente como educativa en tanto ayudaba a la instrucción formal de la escuela, en países devastados por la II Guerra Mundial. La idea inicial de escolarizar a través de la TV pública abierta y generalista hoy ha evolucionado hacia el modelo más eficiente de la TV instruccional, operada por canales especializados y segmentados; de este modo, la TV generalista abierta aparecería sin una función educativa. Los estudios de recepción con las audiencias latinoamericanas muestran la calificación recurrente como «programa educativo» hacia varios programas que, según la denominación académico-profesional, son periodísticos, magazines de «entretención» y ficcionales. La investigación acerca de la nueva comprensión de lo «educativo» efectuada por la audiencia es el tema de este artículo.

2. Resignificación educativa por la audiencia

Durante la década de los ochenta, el centro chileno de investigación CENECA, constituido bajo la dictadura (1973-90) y sustentado por la solidaridad internacional, realizó investigaciones acerca de la recepción televisiva en sectores campesinos chilenos, y en sectores populares urbanos de la capital, con la finalidad de fortalecer una recepción activa. Se investigó a lo largo del país la percepción acerca de la TV entre jóvenes y adultos; entre hombres y mujeres; se comparó la percepción entre grupos de base y dirigentes de esos grupos. En la recolección de información se trabajó con técnicas complementarias: encuestas, conversaciones grupales «in situ», y entrevistas individuales.

2.1. La resignificación de un gran reportaje

El programa «Informe Especial» en el género de gran reportaje periodístico había comenzado a ser emitido por TVN (cadena nacional operada por la dictadura) en el año 1984 y gozaba de alta audiencia en los sectores estudiados. Era muy apreciado en los sectores populares, los cuales, en cambio, eran muy críticos hacia los servicios informativos del mismo canal TVN, emisora de propaganda de la dictadura. El aprecio y la calificación educativa del programa periodístico obligaron a los investigadores a trabajar con los grupos para comprender la semantización verbalizada por la misma audiencia (se descartó la posibilidad de descalificar la interpretación de la audiencia como «desinformada» o «aberrante»), y se pudo concluir que la semantización de «educativo» para el programa estaba constituida por dos aspectos complementarios: a) Los

temas o contenidos exhibidos en el programa eran sentidos necesarios para manejar y mejorar la vida cotidiana familiar de la audiencia; así el contenido considerado educativo se distanciaba de las temáticas del currículum en la escuela formal; b) En segundo lugar, se consideraba educativa la forma televisiva del programa, esto es, la manera de realización, donde se valoraba, no tanto la expresión por un periodista o por un conductor televisivo, o por un experto académico, sino por personas consideradas por la audiencia como cercanas a su propia experiencia; la forma expresiva experiencial/testimonial aparecía altamente apreciada, creíble, y considerada educativa (Fuenzalida & Hermosilla, 1989).

Se pudo contrastar este aprecio «educativo» con la desvalorización de estratos medios-altos, según los cuales el programa era sensacionalista, o crónica roja. Reinterpretación, resemantización, resignificación eran los emergentes términos académicos para conceptualizar esta actividad de apreciación «educativa» por la audiencia.

2.2. El programa «Tierra Adentro»

El programa –emitido en un Chile ya en democracia por TVN y luego por otros canales– pudo ser rediseñado con información obtenida en los mencionados estudios de recepción televisiva entre campesinos. El análisis de la estructura narrativa llevó a formular el concepto de «reportaje agonial», forma narrativa que presenta la actividad de una persona para enfrentar situaciones que debe resolver; se recupera el carácter central del sujeto y de sus acciones; esto es, el protagonismo es destacado televisivamente en el mismo sujeto actante en lugar de situarlo en el narrador, o en expertos, o en políticos, o agencias de ayuda, o en agencias públicas.

Desde un primer diseño más bien inspirado en la difusión de innovaciones, donde los protagonistas/enunciadores son técnicos que enseñan al receptor campesino, el programa evolucionó a presentar campesinos/enunciadores «in situ», destacando su actuación y creatividad. El programa quiso representar en TV el protagonismo corporalmente enunciado por un enunciador/campesino para intentar, vía reconocimiento e identificación, ampliar el protagonismo en los receptores, como una forma de comunicar para «generar poder hacer» (empowerment). Destacar el protagonismo de los sujetos populares buscaba fortalecer su actividad y su iniciativa creativa. El estímulo del «empowerment» por vía del reconocimiento y la identificación se consideró indispensable en culturas donde la representación tradicional de los sectores popu-

lares ha sido como seres pasivos, resignados al fatalismo, y sin capacidad. Tal fatalismo e inactividad han sido deliberadamente promovidos por algunos dirigentes sociales que así pretenden exhibirse como los únicos «salvadores» en situaciones sociales de adversidad (Fuenzalida, 2005).

2.3. Comprensión del género: docudrama

El año 1993 TVN comienza la emisión en «prime time» del docudrama policial «Mea Culpa»; el programa era una dramatización de casos reales de delincuencia, en los cuales a menudo aparecían en pantalla los culpables arrepentidos de su actuación criminal. La denominación más habitual de docudrama televisivo alude a una hibridización entre un género informativo (que documenta un núcleo ocurrido factualmente acerca de temáticas con graves desventuras cotidianas) con una historia representada ficcionalmente por actores, que narra las incertidumbres e inseguridades en el enfrentamiento del caso. En América Latina, el género es realizado siguiendo la estética narrativa de la telenovela.

Las mediciones de rating indicaban que el docudrama «Mea Culpa» tenía muy alta sintonía, en especial en los sectores populares. Los estudios cualitativos de recepción mostraban una significación muy polarizada. Los estratos altos calificaban al programa como sensacionalista, lacrimógeno, que debería desaparecer de las pantallas, pues haría daño. Los sectores medios y populares, aún siendo críticos de algunos aspectos del programa, lo calificaban como realista, preventivo del delito, educativo. En ocasiones, los propios padres declaraban convocar a sus hijos jóvenes y niños para verlo y comentarlo en familia como un programa que enseñaría acerca de la vida real con sus peligros. La interpretación de programa educativo, esta vez en el género televisivo de docudrama, nuevamente apuntó a que la percepción de educativo se refiere a una temática relacionada con la vida cotidiana de las audiencias y con una forma de relato testimonial/experiencial.

En posteriores estudios de recepción acerca de otros docudramas se ha constatado que la audiencia, a menudo realiza un proceso de conversación familiar,

comparando entre la propia experiencia vital con la experiencia ficcional de las personas reales-personajes representados y, a menudo se discute grupalmente acerca de cuál sería la propia actuación ante situaciones similares. Aparece una relación cognitivo-emocional de reconocimiento. La trama ficcional/real representa intratextualmente situaciones significativas para sus propias vidas; es decir, la representación tiene analogía y verosimilitud. Los temas enunciados, los enunciadores y el modo testimonial/experiencial de enunciación son considerados verosímiles para las audiencias que se involucran en el texto. Junto al proceso de reconocimiento, aparece también el proceso de la identificación emocional-cognitiva, tal como ha sido definido por Jauss (1982) para dar cuenta de la identificación del receptor con personajes ficcionales; esto

La audiencia no valora programas que se construyen en el tono emocional académico y severo de «enseñar a los ignorantes»; por el contrario, aprecia una comunicación con un tono de cariño, ánimo y energía ante los quehaceres y dificultades en la vida de hogar (...). Cuando la audiencia se siente apreciada y acompañada por el programa, ella entabla también relaciones de aceptación y confianza con los contenidos profesionales.

es, la experiencia de sí mismo (la audiencia) en la experiencia del otro (ficcional).

2.4. Docureality

Este género, de reciente introducción y amplia aceptación en «prime time», muestra también interpretaciones por la audiencia en esta dirección «educativa», pero también en ocasiones un uso deliberado de estas nuevas comprensiones. El docureality conserva sustantivamente su carácter informativo-documental; comparecen temas constituidos también por desventuras cotidianas que afectan a la gente común y corriente (como en el docudrama): enfermedades, vicios, errores, engaños, cárceles, reinserciones; pero la narración no es representada por actores desconocidos; la narración tiene carácter documental a través de la presencia en pantalla de los mismos sujetos que sufren las des-

venturas, con sus nombres, sus hogares, y su cotidianidad; la subjetividad del individuo particular, que existe extra-textualmente, enuncia y (re)presenta audiovisualmente un problema que, además de particular, puede ser más general y, por tanto, identificar a una amplia audiencia, por vía de la analogía y de la plausibilidad. La comparecencia en el relato audiovisual de la misma persona afectada, y con vida extratextual, representa el carácter factual, y es el significante documental/indicial de la realidad extratextual de los acontecimientos. Se trata de narraciones de casos reales y duros, en donde el tema está enunciado persona-

vicios públicos en salud, educación, seguridad y otros.

Estos géneros han ido poblando las pantallas matutinas en muchos canales de América Latina, mejor o peor realizados (Fuenzalida, 2000). El sensacionalismo de algunos programas, e incluso su complicidad con políticos corruptos (Fujimori y Montesinos en Perú, ambos actualmente en prisión), no puede llevar a la condena general de estos géneros, ya que hay programas muy bien hechos, que entretienen y responden a las expectativas educativas de la audiencia.

La investigación señala que la audiencia no valora programas que se construyen en el tono emocional

académico y severo de «enseñar a los ignorantes»; por el contrario, aprecia una comunicación con un tono de cariño, ánimo y energía ante los quehaceres y dificultades en la vida de hogar. Sobre ese fondo afectivo de una comunicación energizadora y afectiva, se destacan los breves segmentos con información útil para ayudar a resolver las múltiples necesidades del hogar. Cuando la audiencia se siente apreciada y acompañada por el programa, ella entabla también relaciones de aceptación y confianza con los contenidos profesionales.

En muchos canales se exhiben otros programas de servicio más focalizados temáticamente en salud, consultas lega-

Una «educación televisiva», diferente a la escolarización curricular, y realizada en el lenguaje audiovisual lúdico-afectivo podría ayudar a fortalecer las capacidades de «empowerment» y «resilience», que hoy en día se consideran indispensables para superar la adversidad social. Estas nuevas perspectivas con lecturas educativas de audiencias latinoamericanas podrían ser útiles también a canales de TV en regiones del África y del Asia, cuyas audiencias televisivas tienen problemas cotidianos en el hogar mucho más cercanos a América Latina que a las regiones desarrolladas.

lizadamente; esto es, desde la subjetividad individual, y no desde la generalidad conceptual de un tema abstraído de la vivencia existencial. Tal enunciación personalizada despierta alto atractivo y mayor comprensión de los contenidos.

2.5. Matinales y programas de servicio

En otro género están los programas matinales que procuran acompañar al ama de casa en medio de sus quehaceres en el hogar. Hay evidencia que en sus mejores realizaciones ofrecen una mezcla entre compañía entretenida y ayuda educativa ante ciertas necesidades del hogar, como mejorar la calidad de vida familiar y resolver problemas del hogar, enfrentar enfermedades somáticas y psicológicas, mala relación sexual y afectiva, violencia entre la pareja o contra los hijos, bajo rendimiento escolar, drogas y otros; pero también las carencias sociales, como la mala calidad de los ser-

les, búsqueda de personas perdidas, relaciones afectivas, mediación en conflictos y otros. La estructura es diferente a los magazines matinales: presenta contenidos segmentados temáticamente, con un conductor/a relativamente empático que recibe consultas y testimonios presenciales o telefónicos. Existen programas sensacionalistas, acusados de comprar testimonios o pagar por enfrentamientos fingidos en pantalla; estos programas sensacionalistas a menudo son interpretados por la audiencia como shows, más o menos humorísticos. Los programas que son apreciados como educativos tienen, en cambio, conductores con atributos de confiabilidad, capacidad de acogida afectiva, seriedad, asesoría con profesionales calificados y un tono emocional que pretende comunicar asertividad y energía positiva a la audiencia.

Claramente, la audiencia pone en actuación sus capacidades de empatía con los conductores, el reco-

nocimiento de situaciones que afectan la vida cotidiana, y la identificación con personas/enunciadoras, cuyo testimonio es considerado útil para aprender a enfrentar situaciones semejantes.

2.6. Exploración de la identidad femenina en la ficción telenovelada

Un importante grupo de expectativas educativas de la mujer se relaciona con ver expresada en TV la temática sobre la identidad de la mujer, la exploración de las diferentes posibilidades del existir y actuar femenino. Ésta es una temática no solo sentida con un carácter intelectual y académico sino afectando vitalmente la existencia femenina.

Antes de exponer algunos casos de interpretaciones educativas en telenovelas, es conveniente revisar previamente el cambio de valoración hacia el género. En efecto, la telenovela es exhibida por la TV latinoamericana hasta los años ochenta en un ambiente de fuerte descalificación: es estigmatizada por la «alta cultura» como una narrativa primitiva tercermundista; la audiencia masculina se burla de historias dirigidas a mujeres; la primera crítica feminista la consideró alienante para la mujer; los dirigentes sociales se hacían eco de estas críticas. Carlos Kunde (1988) hace una síntesis de estos puntos de vista en su crítica a las telenovelas de la Red Globo de Brasil: ellas serían un anestésico placentero y un sedante para poder mantener la alienación cotidiana del trabajador explotado y el sometimiento de la mujer latinoamericana. En los años ochenta ocurre en América Latina un proceso de revisión del género, liderado desde Colombia por Jesús Martín Barbero (1992): se investiga su origen, el cual aparece más vinculado con la cultura popular melodramática y con la narrativa oral; bajo esta nueva perspectiva, lentamente la telenovela deja de ser considerada subliteratura o bastardización de la narrativa escrita.

Una de las conclusiones más importantes de algunos estudios de recepción es que la ficción de la telenovela permite explorar situaciones y personajes relacionados con la propia vida cotidiana femenina y familiar: sucesos, aspiraciones, modelos posibles, o cursos de acción alternativos a lo vivido; reconocimiento y exploración de situaciones, identificación con personajes, son procesos que la audiencia realiza activamente, a partir de la narrativa telenovelada y en diálogo con sus propias vivencias. En este sentido amplio, se habla de la resignificación «educativa» que realiza la audiencia en torno a las telenovelas. Algunos estudios de recepción de telenovelas permiten ilustrar estas interpretaciones educativas.

Fadul (1993) junto con otros investigadores brasileños, al examinar 25 años de telenovelas brasileñas ha constatado la introducción de nuevos roles de la mujer en las ficciones, y concluye que la telenovela proporcionó, mucho más que la prensa escrita, una temprana introducción a las controversias acerca de la identidad de la mujer en la modernidad; Fadul ha documentado cómo la telenovela ha provocado al interior de las familias una discusión más específica acerca de las aspiraciones de vida entre muchachas jóvenes con sus madres, y las consecuencias de esas nuevas formas de vida en la postergación del embarazo y el control de la natalidad (Fadul & al., 1996; Hornik & McNany, 2001).

En Uruguay, Rosario Sánchez ha estudiado la recepción de telenovelas brasileñas con entrevistas en profundidad a algunas mujeres (Sánchez, 2000). La recepción muestra el proceso de involucramiento y distanciamiento que la audiencia realiza en relación con el texto; este proceso temáticamente se refiere a confrontaciones con la propia vida de la audiencia y en temas que resuenan importantes para ella; en este sentido es la cultura ambiental la que irá definiendo las temáticas de mayor interés confrontacional: someterse o dominar una situación, mujer tradicional versus mujer actual, el camino de liberación a través del aprendizaje en algunos personajes.

Un estudio de recepción de la telenovela mexicana «María Isabel» (Televisa) por jóvenes adolescentes mexicano-americanas es indicativo de lecturas resignificadas, a partir de la situación de vida de las televidentes. Ellas eran inmigrantes de segunda generación en Estados Unidos, y con permanentes vínculos culturales expresados en visitas a parientes en México, con la exposición a emisiones de TV mexicana, en especial telenovelas; la heroína de la telenovela era una joven indígena que se integra a la vida de la aristocracia mexicana en Ciudad de México, pero sin querer perder su propia identidad indígena original; las jóvenes televidentes leyeron esa situación de la heroína de la telenovela desde sus propias complejas vivencias afectivas de estar insertas en USA pero sin querer olvidar su origen mexicano (Mayer, 2003).

3. Educación en la TV infantil

Otro caso es la reconceptualización educativa de algunos programas de TV infantil. Según información de etnografía del consumo infantil en el hogar, los niños retornan cansados psico-somáticamente desde la escuela (situación de rendimiento) al hogar, por las largas jornadas, a veces frustrados y humillados por su rendimiento inadecuado, por la violencia intraescolar

entre compañeros o desde los profesores; cansancio que ciertamente se acentúa en sectores pobres y mal alimentados. Al regresar desde la escuela al hogar, el estado de ánimo existencial-situacional de los niños ante la TV es primariamente descansar y relajarse fisiológico-psicológicamente; las madres en esos momentos dan de comer a los escolares; los niños comen y descansan mirando TV, a veces simultáneamente juegan, o pelean, o leen, o hacen deberes escolares, etc. La neurobiología señala que el paso de una situación de rendimiento a otra de descanso es acompañado por un cambio bioquímico corporal realizado por el sistema nervioso-motor autónomo parasimpático: el sistema deja de secretar adrenalina y otros neurotransmisores adecuados a la atención y tensión propia de las actividades de rendimiento, y en cambio, pasa a secretar endorfinas y serotoninas, neurotransmisores adecuados a situaciones sicosomáticas de relajación y descanso. El consumo de TV en el hogar se acopla, entonces, con el descanso.

Pero también la manera de realizar programas de televisión infantil está cambiando, y ello implica diferentes representaciones simbólicas del niño y del adulto al interior del texto (Mannetti, 1998). Se constata un agotamiento del esquema estructural, elaborado en los inicios de la TV infantil, en donde un adulto conducía (presente en pantalla o con voz off) el programa televisivo infantil. Este modelo enunciador fue tomado de la escuela: el profesor adulto que enseña al niño, quien debe aprender pasivamente de la sabiduría del adulto. Los nuevos programas representan simbólicamente a niños en un rol activo y protagonista, emprendiendo actividades y tareas en donde se exhiben como capaces de iniciativa creativa y de resolución inteligente de problemas; «Bob el Constructor» (Bob the Builder, US, 1999) y «Dora la Exploradora» (Dora the Explorer, USA, 2000) son emblemáticas de estos cambios.

El análisis de variados programas infantiles, especialmente animados, muestra otros esquemas estructurales recurrentes. La TV trabaja con esquemas lúdico-dramáticos que constituyen modelos generativos, en el sentido que están en la base creativa de muchos programas; esos esquemas generativos constituyen formas lúdico-simbólicas de representación/enunciación del niño al interior del texto (Fuenzalida, 2005).

Algunos programas infantiles que los niños miran con gozo se construyen con el esquema generativo básico del personaje adulto torpe, quien realiza mal o poco diestramente algunas actividades, que como adulto debería realizar bien. El esquema es aún más elocuente cuando representa personajes infantiles que realizan diestramente lo que no pueden llevar a cabo los torpes

adultos. El esquema aparece en la serie del «Inspector Gadget»: el adulto inspector es muy chambón, a pesar de todos sus sorprendentes artefactos (gadgets); es su pequeña sobrina (Penny) con su perrillo (Sabihondo) quienes resuelven los casos policiales. El cine ha empleado este esquema con gran éxito y entusiasmo infantil en la serie de películas de «Mi pobre Angelito».

En gran cantidad de animados encontramos otro esquema generativo muy básico, pero notablemente atractivo para los niños: es el esquema de la lucha entre el débil y el fuerte. Tal es el esquema del tradicional «Tom y Jerry», de los incesantes intentos del gato Silvestre por cazar al canario Piolín. El esquema aparece en animados de competencia deportiva donde los más débiles se enfrentan con muchachos más fuertes y a menudo tramposos; Chaplín tomó este esquema de los payasos del circo y lo llevó a sus cortometrajes de cine, donde el mismo aparece como el hombrecillo débil luchando con el gigantón, y otros personajes físicamente enormes.

La identificación de los niños con los esquemas lúdico-dramáticos de los dibujos animados se relaciona con la revalorización que ha hecho el siquiatra Bruno Bettelheim de los cuentos de hadas tradicionales; ellos atraen porque serían confirmatorios de la capacidad del niño-débil para subsistir enfrentando un mundo complejo, adverso, violento, y cuya hostilidad puede llegar hasta el abandono por parte de los propios padres o ser devorados por ogros y bruja). Para Bettelheim, la narración lúdica permitiría al niño comprender sus emociones, fortalecería su yo sugiriendo al niño reacciones positivas por su temor ante situaciones adversas y violentas, que le permitirían sobreponerse a sus angustias, sentimientos de desamparo y debilidad, desamor e inseguridad (Bettelheim, 1980).

3.1. Educación en la nueva TV infantil

La concepción más tradicional de lo «educativo» en un programa infantil de TV era definida necesariamente por los adultos, y se asociaba a la escuela: se consideraban «educativos y de calidad» aquellos programas dirigidos a que los niños mejoraran su rendimiento escolar (apresto preescolar, leer, números, información científica, etc.), y ciertos valores socialmente deseables.

Los esquemas lúdico-dramáticos mencionados se contactan, en cambio, con motivaciones y necesidades de tipo afectivo en el niño. En estos programas de «entretenimiento» para el descanso psicosomático, a través del placer humorístico del reconocimiento y de la identificación lúdica, el niño puede sentir afectivamente actitudes formativas de alegría y fuerza para crecer

en el mundo. Esos programas de TV pueden, entonces, fortalecer precisamente áreas afectivas y actitudinales que son más bien descuidadas en la formación de la escuela y en la familia. Es posible advertir la influencia de las nuevas conceptualizaciones post-racionalistas y post-cartesianas que destacan el valor de la emoción en la antropogénesis: la consciencia comienza como sentimiento en la formulación de Damasio (2000); según este autor, la estructura humana-ontogénica y existencialmente es bi-perceptual: emocional y racional; la mera consciencia racional-lingüística no es suficiente para un vivir apropiadamente humano y social.

Así, el concepto del potencial formativo en TV infantil se ha ido disociando de los contenidos cognitivos y de las formas de la educación formal escolar –y, por tanto, de la representación televisiva del profesor/enunciador–, y está asumiendo más bien el desarrollo de aspectos sociales y afectivos, como la autoestima y la autoconfianza en sus propias capacidades internas para enfrentar los desafíos del crecimiento y la superación de adversidades, a través de la identificación con los personajes protagonistas infantiles televisivos.

4. Educación, televisión, «entretenimiento» desde la recepción

La investigación por más de 20 años de la recepción en géneros resemantizados como educativos por la audiencia obliga a reconceptualizar la relación TV abierta –entretenimiento ficcional– y educación. La investigación etnográfica al interior del hogar latinoamericano muestra una expectativa educativo-cultural muy acentuada en audiencias de sectores populares y medios; ella no se relaciona con la escolarización formal de los niños ni con la capacitación sistemática de jóvenes o adultos; función instructiva que se considera propia de la escuela y de otras agencias formales; la expectativa educativa, en cambio, está asociada con el aprendizaje para la resolución de los problemas, carencias y adversidades que afectan en la vida cotidiana del hogar (Fuenzalida, 2005). En esta resemantización «educativa» aparecen cambios característicos importantes.

a) Por una parte, se desacopla la sinonimia inicial de educación televisiva igual a escuela formal, y aparece, en cambio, una expectativa de aprendizaje acerca de situaciones existenciales en el hogar y resolución de problemas relacionadas con la vida cotidiana de las audiencias.

b) En segundo lugar, el aprendizaje ocurre desde el interior de la situación espacio-temporal de recepción-«entretenimiento» y más por vía de identificación emocional que por razonamiento analítico-conceptual; a diferencia de la enseñanza escolar y de la capacitación laboral, estas expectativas educativas situacionales están entrelazadas con formas televisivas de «entretenimiento», y no con sistematizaciones curriculares. En las formas televisivas, la experiencia testimonial (ficcional o real) es más valorada como educativa

La ficción de la telenovela permite explorar situaciones y personajes relacionados con la propia vida cotidiana femenina y familiar: sucesos, aspiraciones, modelos posibles, o cursos de acción alternativos a lo vivido; reconocimiento y exploración de situaciones, identificación con personajes, son procesos que la audiencia realiza activamente, a partir de la narrativa telenovelada y en diálogo con sus propias vivencias. En este sentido amplio se habla de la resignificación «educativa» que realiza la audiencia en torno a las telenovelas.

por la audiencia que exposiciones conceptuales de expertos académicos con reglas generales. Las nuevas comprensiones de la bi-perceptualidad humana cognitivo-emocional reivindican la «entretenimiento» en su potencialidad de agrado lúdico-reflexivo; la «entretenimiento» es apreciada en su potencial aspecto productivo, como una experiencia exploratoria de otras posibles situaciones y conductas.

c) En tercer lugar, el aprendizaje requiere de la participación y el interés activo de la audiencia en relación con la temática exhibida; la interacción entre el programa realizado televisivamente con el involucramiento de la audiencia es clave, y no avala el antiguo supuesto de un receptor pasivo y alienado ante un tex-

to de omnipotencia dominante y determinística.

d) En cuarto lugar, desde el estudio de la audiencia situada en el hogar aparecen destacados seis conceptos acerca de los procesos de recepción, conceptos previamente postergados en la teorización académica acerca de la interacción audiencia/TV; ellos son:

- La importancia del concepto de situación de recepción, como el espacio-tiempo socio-cultural desde donde se realiza la actividad de interpretación de las audiencias; en previas conceptualizaciones, el receptor aparece abstracto, sin inserción ni características socio-culturales. El proceso de recepción releva el contexto social desde donde interpreta el receptor y el capital cultural de la audiencia, con cuyos recursos se interactúa con el texto televisivo. El concepto de situación de recepción también ofrece reglas útiles para la producción de textos adecuados a las audiencias situadas en diversos espacio-tiempos.

- El concepto de representación intratextual de las propias audiencias al interior de los géneros y programas; en el lenguaje audiovisual la representación es análogo-indicial y substantivamente a través del «cuerpo signifiante» (Verón, 2001). Este tipo semiótico de indicialidad explica que muchos sectores de la audiencia aprecian la representación experiencial de problemas y situaciones particulares encarnadas en sujetos testimoniales, más que discursos verbales con leyes generales, propios de la abstracción académica.

- Los procesos de lecturas intertextuales de las audiencias acerca de programas singulares; lecturas intertextuales acerca de los enunciadores de los programas, pero también actividad intertextual para comparar enunciados y destinatarios, de acuerdo al capital socio-cultural y a la situación de recepción.

- El concepto que describe los procesos receptivos de reconocimiento (o desconocimiento), concepto que tiene un matiz cognitivo donde el sujeto receptor compara más bien intelectual y razonadamente (desde su capital cultural) su propia condición con la representación icónico-indicial.

- El proceso de identificación (o no) con los sujetos representados en el texto; la conceptualización de Jauss (1982) aparece como la mejor herramienta heurística para comprender los procesos afectivos que empíricamente ocurren en grupos de audiencia. Tal concepción que se define como la experiencia de sí mismo (receptor) dentro de la experiencia ficcional (diferente) es la que mejor describe el complejo proceso comparativo (emocional-fruitivo) educativo-entretenido.

- Los procesos de resignificación e interpretación por parte de las audiencias; procesos activos, donde las audiencias interactúan con los textos enunciados y

los leen a partir de su capital cultural y de sus situaciones de recepción. No son, pues, lecturas pasivas, impuestas inexorablemente desde el texto, sino relecturas interactivas desde las complejas situaciones de recepción de las audiencias (edades, capitales culturales, problemas existenciales, etc.).

5. Hogar y TV: cambios y límites

La reconceptualización acerca de qué es «lo educativo», emergente desde la vida cotidiana del televidente latinoamericano, muestra una imbricación entre TV y hogar; esta imbricación ocurre en el contexto cultural más amplio de la actual revalorización del hogar como situación existencial significativa para las audiencias. En efecto, hay al menos cuatro macro influencias en Occidente que se entretajan influyendo hacia una reapreciación del hogar:

a) A diferencia de la energía del vapor vinculada a la producción industrial (1775), un siglo después, Edison concibió el desarrollo de la energía eléctrica vinculada al hogar; posteriormente el teléfono, la radio y el fonógrafo también poblaron los hogares; después de la II Guerra Mundial, ocurre el masivo equipamiento material del hogar en línea blanca y electrodomésticos; el equipamiento electrónico tiende a constituir el hogar en centro de «entretenimiento»; con Internet el hogar tiende también a constituirse como centro de trabajo y de comunicación en red.

b) La píldora anticonceptiva en los sesenta disocia el Eros de la concepción e introduce un fuerte cambio en las conductas y concepciones sexuales; el cine y la TV representan masivamente el nuevo cuerpo erotizado en significantes corporales/audiovisuales, se introduce una conciencia bi-perceptual (cognitivo-emocional) de la corporalidad y del erotismo audiovisualizados; la nueva concepción antropológica revaloriza la corporalidad, lo erótico, el agrado y el placer.

c) En los ochenta ocurre la crisis político-ideológica que destrona la concepción del espacio público como el único lugar de realización psicológica e histórica; en lugar de concebir el espacio y la subjetividad de lo privado como alienación histórico-psicológica, se produce una revalorización de lo subjetivo y lo privado, y de la afectividad familiar e interpersonal.

d) Visibilidad y legitimidad del hogar a través de la TV por medio de la publicidad, de la ficción, y de programas de vida cotidiana; surgen los canales de «estilos de vida» para el hogar, como Casa Club TV, Gourmet, People + Arts, Utilísima, Food & Wine, Home & Health, The Body Channel, etc.

Estas influencias conjuntas tienden a revalorizar la vida privada de hogar y desacreditan la concepción

elaborada por la Ilustración acerca del hogar como situación existencial de alienación psicológica e histórica. Las fronteras entre lo privado y lo público se diluyen y se interpenetran: importantes problemas que ocurren en el ámbito privado adquieren visibilidad y se transforman en problemas públicos, como la violencia doméstica.

Al interior de este contexto occidental de revalorización cultural del hogar, América Latina exhibe sus particularidades; es una región que ha alcanzado un promedio de 90% de hogares con televisores. Pero la región exhibe también inseguridad y delincuencia, con las tasas más altas de homicidios en el mundo, según ONU-Hábitat. La región exhibe también la mayor desigualdad en ingresos en el mundo. Mantiene fuertes exclusiones étnicas; los servicios públicos no logran superar las herencias colonialistas del maltrato y engaño a los ciudadanos. El hogar latinoamericano, situación de recepción de las emisiones televisivas, es muy diferente al hogar de los países del hemisferio norte; la pobreza afecta al 34,1% de los hogares latinoamericanos, esto es, a unos 189 millones de personas; 76 millones de ellos viven en miseria, viviendo con menos de 1,25 dólar diario, umbral del Banco Mundial para definir la miseria (CEPAL, 2009). Este contexto ayuda a entender la expectativa educativa hacia la TV para enfrentar los duros problemas cotidianos.

La nueva conceptualización de lo «educativo/televisivo» abre dos ventanas de oportunidades a una TV efectivamente aportadora a las audiencias latinoamericanas con sus características y necesidades propias:

- Por una parte, la posibilidad de realizar programas televisivos de recepción masiva, en diversos géneros de «entretenimiento», y con temáticas alusivas a los problemas y necesidades de la vida cotidiana de las audiencias.

- Por otra parte, una TV infantil representando lúdicamente más bien la exploración de su propia afectividad, el fortalecimiento de su autoestima, y procurando a través de la identificación ficcional la autoconfianza en sus capacidades internas de crecimiento y logro. La tecnología digital hace posible un canal público nacional segmentadamente dirigido a la audiencia infantil.

Una «educación televisiva», diferente a la escolarización curricular, y realizada en el lenguaje audiovisual lúdico-afectivo podría ayudar a fortalecer las capacidades de «empowerment» y «resilience», que hoy en día se consideran indispensables para superar la adversidad social. Estas nuevas perspectivas con lecturas educativas de audiencias latinoamericanas podrían ser útiles también a canales de TV en regiones del

África y del Asia, cuyas audiencias televisivas tienen problemas cotidianos en el hogar mucho más cercanos a América Latina que a las regiones desarrolladas.

Pero el mismo contexto latinoamericano muestra también los límites de la expectativa educativa depositada en la TV por la audiencia. La TV tiene efectivas posibilidades de ayudar a personas y grupos para enfrentar las adversidades de la vida en el hogar, y tal posibilidad educativa en la TV es consistente con una reciente corriente en la acción social que estima que —más que inventariar las carencias de los pobres— es preciso diagnosticar sus capacidades y recursos, para potenciarlos y convertirlos en sujetos activos de su propia superación; pero tal potencialidad de la TV no enmascara el hecho de que la región requiere importantes cambios políticos macro sociales. Estos límites hay que enunciarlos, aún cuando no sea posible desarrollarlos en este texto; remitiremos a otros textos en donde presentamos también las expectativas de las audiencias latinoamericanas en relación a la acción política, y en donde la TV pública aparece con gran claridad como una comunicación que debe abandonar la tradicional función propagandística a favor de los dictadores, caudillos, y gobernantes de turno; en cambio debe asumir la función de comunicar a favor de las audiencias, contribuyendo a la mejoría de la calidad de la política regional con una indispensable comunicación política renovada (Fuenzalida, 2007).

Referencias

- BETTELHEIM, B. (Comp.) (1980). *Los cuentos de Perrault*. Barcelona: Grijalbo.
- CEPAL (2009). *Panorama social de América Latina*. (www.eclac.org/publicaciones/xml/9/37859/PSP2009-Sintesis-lanzamiento.pdf) (09-09-10).
- DAMASIO, A.R. (2000). *Sentir lo que sucede. Cuerpo y emoción en la fábrica de la consciencia*. Santiago: Andrés Bello.
- FADUL, A. (Ed.). (1993). *Serial Fiction in TV: The Latin American Telenovelas*. São Paulo: ECA/USP.
- FADUL, A.; MCANANY, E. & TORRES, M.O. (1996). *Telenovela and Demography in Brazil: a Working Paper*. The IAMCR International Conference. Australia: Sydney.
- FUENZALIDA, V. & HERMOSILLA, M.E. (1989). *Visiones y ambiciones del televidente*. Santiago: CENECA.
- FUENZALIDA, V. (2000). *La televisión pública en América Latina. Reforma o privatización*. Santiago: FCE.
- FUENZALIDA, V. (2005). *Expectativas educativas de las audiencias televisivas*. Bogotá: Norma.
- FUENZALIDA, V. (2007). *Comunicación Política en Televisión en: La función política de la televisión*. Santiago de Chile: Secretaría de Comunicaciones.
- HORNIK, R. & MCANANY, E. (2001). *Theories and Evidence: Mass Media Effects and Fertility Change*. Communication Theory. Eleven: Four; November; 454-471.
- JAUSS, H.R. (1982). Interaction Patterns of Identification with the Hero, in *Aesthetic Experience and Literary Hermeneutics*. Uni-

versity of Minnesota Press. Minneapolis; 152-188.

KUNDE, C. (1988). Red Globo. *Chasqui*, 25; 35-36.

MAYER, V. (2003). Living Telenovelas/Telenovelizaing Life: Mexican American Girls' Identities and Transnational Telenovelas. *Journal of Communication*. 53(3); 479-495.

Manetti, G. (1998). *La teoria dell'enunciazione*. Siena: Protagon

Editori Toscani.

MARTÍN-BARBERO, J. & MUÑOZ, S. (Coords.) (1992). *Televisión y Melodrama*. Bogotá: Tercer Mundo.

SÁNCHEZ, R. (2000). *Sueños cotidianos. Telenovela y oralidad*. Montevideo: Taurus/Universidad Católica.

VERÓN, E. (2001). *El cuerpo de la imagen*. Buenos Aires: Norma.



Enrique Martínez-Salanova 2011 para Comunicar

● James Lull y Eduardo Neiva
California y Alabama (EEUU)

Solicitado: 10-12-2009 / Recibido: 16-10-2010
Aceptado: 25-11-2010 / Publicado: 01-03-2011

DOI:10.3916/C36-2011-02-02

Hacia una nueva conceptualización evolutiva de la comunicación «cultural»

Communicating Culture: An Evolutionary Explanation

RESUMEN

Ya sea reunidos alrededor de una fogata, viendo TV o sentados frente a la pantalla del computador, las presiones de la selección natural darwiniana han forzado a los individuos a ceñirse a cerrados patrones de interdependencia, los que a su vez han sido estructurados mediante lazos comunicacionales. ¿Puede ser analizado este hábito de compartir información de nuestra especie desde una perspectiva más amplia y, eventualmente, fomentar una mayor armonía para toda la Humanidad? Los autores sostienen que la respuesta a esta pregunta es afirmativa. La cultura proporciona el espacio necesario para la negociación y el cambio social, y la habilidad de comunicación avanzada es el medio por el cual este trabajo cultural necesario se logra perpetuamente. Una comprensión no-determinista de la cultura debe ser reconocida desde el principio. La vida cultural difiere mucho de las condiciones biológicas; incluso bajo circunstancias represivas, la cultura no evoluciona de la misma manera que las infecciones virales devastan los cuerpos biológicos o los ordenadores. Así los avances tecnológicos en la comunicación simplemente no refuerzan e intensifican verticalmente los mensajes culturales dominantes, como sostienen las teorías del imperialismo, la transmisión memética, o el contagio social. La marcha del desarrollo cultural, durante los pasados 10.000 años, ha sido particularmente rápida, comparada con cualquier otro lapso desde que los homínidos se separaron de nuestro común ancestro con los chimpancés, hace millones de años. La habilidad única de nuestra especie como comunicadora, en el dinámico entorno tecnológico y cultural actual, es una esperanza real para recuperar las afinidades primordiales que nos unen como seres humanos.

ABSTRACT

Whether gathering around bonfires, watching TV, or sitting in front of computer screens, the pressures of Darwinian natural selection have forced individuals into tight patterns of interdependency, welded together by communication links. Can the information-sharing behavior of our species ever be brought into broader perspective and eventually foster greater harmony for all humankind? The authors argue that the answer to this question is «yes». Culture provides the necessary space for social negotiation and change. Advanced communication ability is the means by which this necessary cultural work is perpetually accomplished. A non-deterministic understanding of culture must be acknowledged from the outset. Cultural life differs greatly from biological conditions. Even under repressive conditions, culture is not determined the same way viral infections ravage biological bodies or computers. Technological advances in communication do not simply reinforce and intensify top-down, dominant cultural messages as theories of imperialism, memetic transmission, or social contagion contend. The pace of cultural development over the past 10,000 years has been particularly fast compared to any other time since hominids split from our common ancestor with chimpanzees millions of years ago. Our species' unique skill as communicators in the dynamic technological and cultural environment of today offers real hope for retrieving the primordial affinities that unite us all.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Evolución, comunicación evolutiva, cultura, transmisión cultural, desarrollo cultural.
Evolution, evolutionary communication, culture, meme, cultural transmission, cultural development.

◆ Dr. James Lull es Profesor Emérito del Departamento de Estudios de la Comunicación, en la Universidad Estatal de San José en California (USA) (jameslull@aol.com).

◆ Dr. Eduardo Neiva es Profesor del Departamento de Estudios de la Comunicación en la Universidad de Alabama-Birmingham (USA) (neiva@uab.edu).

1. Comunicando cultura: explicación evolucionista

«Eres el líder de un poblado primitivo. ¡Si quieres sobrevivir en un mundo hostil, tienes que evolucionar! En 'Las aventuras de Darwin' conducirás la evolución de tu poblado desde un pequeño grupo de simples primates a una poderosa e inteligente colonia de humanos. Lleva tu tribu a la aventura, enséñales a cazar, enséñales a edificar y enséñales el simple poder de la palabra». Este videojuego, de Sony PlayStation, estimula a los jugadores, muchos de ellos en sus primeros años de formación, para que vean el mundo con ojos evolucionistas¹. De un modo simple pero convincente, el juego realza la importante ligazón entre las emergentes formas de organización social y la «empoderadora» fuerza de la comunicación humana. Con el paso de los milenios, nuestros ancestros adquirieron una inigualable habilidad para compartir información, formar y mantener relaciones sociales, innovar, y desarrollar civilizaciones y culturas avanzadas porque nos convertimos en los más diestros comunicadores sobre la Tierra.

Conducidos por la inexorable presión de la selección natural y sexual, los modos emergentes de comunicación humana encaminaron la evolución en direcciones productivas y aceleraron la velocidad del cambio social y cultural. La complejidad de la comunicación evolucionó con la complejidad social. Dos factores motivaron la sinergia: 1) la habilidad comunicativa hizo posible la interacción social de alto nivel; 2) la interacción social efectiva incrementó en gran medida las posibilidades de sobrevivencia de un organismo. Las características definitorias de la civilización moderna se desarrollaron en razón de las ventajas evolutivas posibilitadas por el lenguaje y otras formas de rasgos comunicativos avanzados, «tal vez la única distinción clara entre los seres humanos y otras especies» (Wade, 2006). Pero esto no fue siempre así. Una progresión fortuita de mutaciones biológicas y cambios conductuales con el tiempo dotaron a los humanos de la capacidad de expresarse de maneras sofisticadas y coordinar sus esfuerzos por sobrevivir. Este desarrollo ayudó a cambiar el estatus de nuestra especie de ser carroñera y fácil presa de las bestias más grandes y rápidas, convirtiéndose en un depredador innovador y exitoso. Posteriores variaciones beneficiosas condujeron a ventajas ulteriores y tal proceso continúa. Cada estadio mayor en el desarrollo de la comunicación humana representa una transición evolutiva vital (Maynard Smith & Szathmáry, 1995).

2. Desde dentro, desde fuera

Ya fuera reunidos alrededor de una fogata, mirando TV o sentados frente a las pantallas de los compu-

tadores, las presiones de la selección y los requerimientos biológicos de la reproducción obligaron a los individuos a establecer cerrados patrones de interdependencia integrados por lazos de comunicación. ¿Pueden tales lealtades productivas, ya probadas en el tiempo, ser alguna vez llevadas hacia una perspectiva mayor y eventualmente ser superadas en orden a proporcionar mayor armonía para toda la humanidad?

Los genes se replican. Las personas imitan. Los genes no piensan sobre lo que están haciendo. Las personas, presumiblemente, sí piensan. La naturaleza y la cultura no constituyen esferas separadas de vida; la cultura surge de la naturaleza. Pero los procesos de cambio biológico y cultural difieren de modos fundamentales e importantes. En eso reside la esperanza.

La replicación biológica es comparativamente directa. Entre las especies sexuales, la información genética pasa de los padres a los descendientes bajo la forma de secuencias de ADN y la transmisión tiene lugar solo una vez, en el momento de la concepción. Una vez que la semilla es plantada, la naturaleza hace el resto del trabajo. El éxito del organismo depende ampliamente de la tolerancia física y las cualidades nutrientes de los padres, especialmente las hembras, y la absoluta buena suerte. En este sentido, la herencia biológica es pasiva. Por otra parte, la transmisión cultural ocurre cuando la información que existe fuera de los organismos biológicos pasa de una generación a la siguiente a través de la comunicación social. El proceso es mucho menos directo que la replicación genética. Mientras las mutaciones biológicas son al azar y seleccionadas «post hoc», las elecciones culturales son motivadas desde el comienzo.

La cultura prevalece dificultosamente. Resiste el cambio, especialmente en el corto plazo, pero no está grabada sobre piedra. Por el contrario, «la cultura proporciona el espacio necesario para la negociación y el cambio. La habilidad de comunicación social avanzada es el medio a través del cual esta obra se cumple». Algunas ideas desarrollan funciones evolutivas más efectivamente que otras. Finalmente esas ideas serán seleccionadas. La evolución cultural dirigida —o el desarrollo cultural— opera con el poder de la reflexión consciente y la razón.

Nuestros entes biológicos no están determinados por los genes y nuestros entes culturales no son dictados por la tradición. Siguen un curso inexplorado, adaptándose a entornos también cambiantes, en un proceso interminable de retroalimentación biocultural (Johanson & Edgar, 2006). Como Geertz (1973: 48) lo describió, «entre el patrón cultural, el cuerpo y el cerebro, fue creado un sistema de retroalimentación

positiva en el que cada cual configuró el progreso del otro». Los genes compusieron extensiones de ADN que contienen instrucciones para fabricar moléculas de proteína². Funcionan como una fórmula para el crecimiento y el comportamiento biológico. Los ingredientes y el proceso de conocimiento, sin embargo, son aportados por el entorno (Richerson & Boyd, 2006: 9).

La interacción genes-cultura puede, incluso, ayudar a explicar uno de los grandes misterios de la conducta humana: «cómo las disposiciones psicológicas de los individuos y los patrones culturales internos de los grupos dan forma a la conciencia e impulsan a las personas a actuar de maneras específicas³. La conducta humana parece cambiar en el tiempo desde lo que es aprendido por medio de la observación a algo que es programado y almacenado en el cerebro mediante un aprendizaje de asimilación genético» (Pinker & Bloom, 1990). Estas conductas que proporcionan una ventaja en cuanto a adaptación serán repetidas y seleccionadas. Entonces, la estructura genética resultante refleja el comportamiento inculcado y ayuda a dirigir su despliegue futuro.

Como lo señala Pinker (2009: 26), un proponente clave de esta idea, «los genes no pueden forzar directamente las palancas de nuestra conducta. Pero afectan el cableado y el desempeño del cerebro, y el cerebro es el centro de nuestros impulsos, temperamentos y patrones de pensamiento». El hecho que una persona tenga una tendencia genética heredada a la obesidad, por ejemplo, no significa que el individuo se convertirá en un obeso. El entorno también contribuye al modo cómo se desarrolla la conducta pero, en palabras de Pinker, «el entorno no es una máquina de estampados que nos stampa una determinada forma, sino un autoservicio de opciones al que nuestros genes y nuestras historias nos llevan para escoger» (Pinker, 2009: 29).

3. «Memes»

Hace treinta años, Richard Dawkins adelantó la idea de que las unidades básicas de la vida orgánica explican los logros evolutivos de largo plazo: «Están en usted y en mí; nos crearon, nuestro cuerpo y nuestra mente, y su preservación es la razón última de nuestra

existencia. Vienen de mucho tiempo, estos replicadores. Ahora los conocemos por el nombre de genes, y somos sus máquinas de supervivencia».

El título de su libro, «El gen egoísta», revela el argumento de Dawkins. En vez de considerar la evolución humana desde el punto de vista de los organismos individuales o los grupos particulares que han sobrevivido, debíamos pensar la evolución desde la perspectiva de los genes que se han transmitido de generación en generación por milenios. Por supuesto, la herencia biológica y los genes solos no explican la totalidad de la evolución humana. Enfrentando este tema en el mismo volumen, Dawkins introduce brevemente el «meme» como un modo de conceptualizar, si

Una progresión fortuita de mutaciones biológicas y cambios conductuales con el tiempo dotaron a los humanos de la capacidad de expresarse de maneras sofisticadas y coordinar sus esfuerzos por sobrevivir. Este desarrollo ayudó a cambiar el estatus de nuestra especie de ser carroñera y fácil presa de las bestias más grandes y rápidas, convirtiéndose en un depredador innovador y exitoso.

no explicar completamente, la presencia, proliferación y atracción de ciertos temas y rasgos culturales. Se trata de un tema profundo. ¿Por qué algunas ideas culturales inspiran una perdurable y extendida aceptación y utilidad? Dibujando ilustrativos paralelos entre la replicación genética y la transmisión cultural, Dawkins especula cómo las ideas culturales podrían establecer y mantener su influencia:

«Así como los genes se propagan ellos mismos en el equipaje genético saltando de un cuerpo a otro a través de los espermatozoides o los huevos, así los «memes» se propagan ellos mismos en el equipaje de «memes» saltando de cerebro en cerebro a través de un proceso que, en el amplio sentido, puede llamarse imitación» (Dawkins, 1989: 192).

Desde la publicación de la referencial obra de Dawkins, el «meme» ha hallado un lugar en el razonamiento científico y en el idioma inglés. El diccionario inglés Oxford define un «meme» como «un elemento de la cultura que puede considerarse que es transmitido por medios no-genéticos, especialmente por imita-

ción». Algunos científicos sociales hablan de «memes» cuando describen la rápida circulación de los fenómenos culturales. El «meme» se ha filtrado en la cultura popular contemporánea. El «meme» es un breve, pegajoso y práctico descriptor de una idea enorme y difícil de manejar.

Su atractivo, no obstante, puede llevarnos a engaño. El propio Dawkins no cree que los «memes» se parezcan precisamente a los genes o que cualquier teoría de los «memes» explique adecuadamente cómo ocurre la transmisión cultural. La replicación genética no es lo mismo que la imitación social. Dawkins (2006a: 191) explica que «no estoy diciendo que los 'memes' sean necesariamente análogos de los genes, sino solo que cuanto más se parecen a los genes, mejor

afectan la conciencia? El filósofo estadounidense Dennett (1995) sostiene que la transmisión de ideas culturales de una persona a otra corresponde al modo en que los organismos multicelulares comenzaron a aparecer. Aunque los científicos todavía tienen que explicar con certeza cómo aparecieron en la Tierra los organismos multicelulares, la mejor hipótesis es que varios parásitos invadieron y habitaron los organismos unicelulares originales en tanto se reproducían asexualmente en el caldo primario. Esta fusión de organismos unicelulares dio origen a la simbiosis biológica y engendró los primeros signos de vida multicelular. Dennett sugiere que esta misma clase de patrón evolutivo ha estructurado el modo cómo los «memes» invaden y se acumulan en las mentes humanas. Un proceso de asimilación posibilita la

transferencia de elementos culturales de una persona a otra, llevando a la creación de temas culturales diseminados. El «meme», según la frase memorable de Dennett (2009), es «una estructura de datos con actitud».

La psicóloga británica Susan Blackmore define la existencia real de las culturas modernas como «el legado de miles de años de evolución mémica» (Blackmore, 1999: 182). Los «memes» «son instrucciones para actuar, almacenadas en los cerebros», argumenta, igual como «los genes son instrucciones para fabricar proteínas, almacenadas en las células del cuerpo» (Black-

more, 1999: 17). Ella basa sus escritos principalmente en el mecanismo causal de transmisión mémica propuesto por Dawkins: la imitación social. Desde su perspectiva, el aprender a copiar las acciones de unos y otros dio a los seres humanos modos superiores de pensar e instaló el estadio para la transmisión y el desarrollo cultural.

El imitador-emisor codifica un mensaje; el receptor-imitador decodifica un mensaje. Las ideas subyacen a las acciones, de manera que la imitación mémica tiene contenido, no solo forma. El «meme» actúa simultáneamente como un conjunto de instrucciones para la transmisión cultural y como una unidad de significado cultural compartido, roles complementarios que se concretan cuando los individuos se comunican entre sí.

Cualquier idea de transmisión cultural como virus debería dejarse hasta aquí. La magia del contagio social no reside en un virus, ni un «meme», ni en una red. Todas las formas de transmisión cultural tienen algo en común: «son actividad comunicativa operando bajo presión selectiva». El contagio tiene un propósito selectivo de parte de todos los participantes, sea que lo comprendan o no. La comunicación da origen al primer conjunto de genes comunes y a las tribus culturales.

funciona la teoría de los 'memes'». Él propone el concepto de «meme» como una manera de describir un agente reproductivo capaz de esparcir ideas y producir patrones culturales. Más de treinta años después de introducir el concepto, Dawkins (2006b) aclara otra vez que «nunca quiso proponerlo como una teoría de la cultura humana sino, casi como un punto anti-gene, indicar que el Darwinismo requiere replicadores precisos con poder fenotípico, pero no tienen que ser necesariamente genes».

4. «Memes», virus

A pesar de las advertencias de Dawkins, el «meme» se ha convertido en un «meme» propiamente tal, una idea que se ha puesto de moda. Pero si existen, ¿cómo viajan, entran en las mentes individuales, y

La imitación social construye, empodera y posibilita la diseminación de los «memes» de persona a persona. Pero, la reproducción cultural memética implica más que la transferencia social de información. La afirmación más científicamente dudosa y controversial acerca de los «memes» es que tienen el potencial de asumir sus propias vidas. Esas ideas que resuenan a través de los sistemas sociales se convierten en elementos culturales que flotan libremente: «memes». Por eso, el «meme» debe ser entendido como un fenómeno sociocultural que se bifurca, que solo puede ser descrito adecuadamente con una definición compuesta: «los 'memes' son ideas culturales que habitan en las mentes de los seres humanos individuales y pasan las ideas de unos a otros, pero que también funcionan independientemente de sus huéspedes humanos». Desde las canciones que usted no puede parar de cantar en su cabeza hasta las fantasías inventadas sobre cielo e infierno, el impacto y el poder de permanencia de elementos culturales particulares dan testimonio de la influencia psicológica y social de los «memes».

Principios de selección subyacen a la transmisión memética. Los mejores imitadores humanos de ideas sobreviven mientras los otros se extinguen (selección natural). La habilidad de imitar o, de modo más general, la destreza comunicativa, se convierte en un criterio clave para escoger machos (selección sexual). Algunos «memes» sobreviven a expensas de otros (selección memética). La tosca similitud entre la replicación genética y la replicación cultural demuestra la potencia de los éstos. Si la evolución biológica puede ser entendida examinando el ADN que ha sido transmitido a través del tiempo, entonces las prioridades culturales deberían revelarse estudiando los temas discursivos y pragmáticos de la vida social que sobreviven. Desde esta perspectiva, los «memes» funcionan como motivadores que comandan la transmisión cultural. Se les podría llamar perfectamente «memes egoístas» (Distin, 2005).

La cultura es un concepto extremadamente impreciso. Los «memes» —los elementos constitutivos de la cultura— deben ser igualmente confusos. Nadie ha visto un «meme» alguna vez. Este solo hecho, no obstante, no debiera sorprendernos o desalentarnos. Nadie había visto un gen hasta que el ADN fue descubierto en la mitad del último siglo. El concepto abstracto de gen había sido anticipado más de cien años antes en los estudios sobre las plantas de arvejas conducidos por el monje agustiniano Gregor Mendel en el entonces Imperio Austríaco. Creyó en algún principio sistémico de particularidad biológica que subyacía a la herencia de las plantas y, probablemente, también de

los animales. Más tarde, los genes fueron identificados como ese agente y la genética se desarrolló como el sistema que gobierna la herencia de los organismos biológicos. Los científicos aislaron los patrones fenotípicos físicos de la transmisión genética y el mecanismo que crea esos patrones: las extensiones de ADN.

Hasta aquí no tenemos los mismos tipos de percepción y de logros cuando se trata de explicar cómo y por qué algunos rasgos culturales se desarrollan y perduran mientras otros no. Lo más que podemos decir es que los «memes» exitosos sirven como análogos de los genes exitosos en tanto pensamos microscópicamente en los resultados de la transmisión cultural: valores y prácticas ampliamente aceptadas que diferencian de manera clara a un grupo social respecto de otro. Pero los «memes» significan de la manera más amplia.

Un «meme» puede referirse a una minúscula parte de la cultura material —una salsa regional usada para cocinar, por ejemplo— o puede representar la menos material de las dimensiones culturales, la idea de Dios. Los «memes» residen en todo lo que nos rodea e impulsa a pensar y actuar de ciertas maneras. La idea de un vegetal es un «meme», para hablar de un caso, y lo mismo el vegetarianismo. Un envase de aluminio es un «meme», y lo mismo el reciclaje. Una blusa de lino es un «meme», y también la moda. Algunas de las ideas en nuestros mundos y en nuestras cabezas (salsas, dioses, vegetales, vegetarianismo, envases, reciclaje, blusas y moda, por ejemplo) son copiadas con tal frecuencia que se convierten en algo de gran ayuda y persisten en el tiempo.

Como los genes que requieren de un hogar seguro desde el cual operar —la configuración de doble hélice de ADN anidada en un transportador biológico— los «memes» también necesitan ayuda. Requieren de vehículos para ser transportados por todas partes y ayudarles a diseminar su influencia. La noción de un transportador que hospeda y moviliza los «memes», sin embargo, puede no representar adecuadamente la complejidad funcional y la capacidad exigida por el huésped. La transmisión cultural requiere continuos intercambios entre el agente articulador y su medio cultural, de modo que los términos «transportador», «vehículo», o «medio», parecen demasiado limitantes para la tarea. «Interactor» expresa mejor la idea (Hull, 1988; Aunger, 2002).

Un «meme» no solo reside en alguna parte y se moviliza yendo y viniendo sino que también interactúa ventajosamente en contextos culturales que están recargados con otros que compiten por atención. Los más comunes y útiles interactores son las personas. La

gente adquiere, encarna, transporta, comunica, y da credibilidad a los materiales e ideas culturales a los que hospedan.

Cada artefacto y cada creencia cultural –desde artículos simples como utensilios para comer, marcadores de páginas, zapatos, listas de compras hasta catedrales imponentes, templos, mezquitas y dioses a los que aseguran representar– da forma y transmite múltiples «memes». Por ejemplo, un utensilio de comida alude a tipos de alimento, vida familiar y modos de comer, entre otros significados. Las escuelas, organizaciones religiosas, sistemas políticos, grupos civiles, instituciones mediales, y todas las demás instituciones sociales amparan, sancionan y diseminan una variedad de «memes» abstractos. Los significados culturales habitan en reinos incluso más metafísicos: roles de género, restricciones dietéticas, rituales funerarios, tradiciones folclóricas, teorías académicas, «ad infinitum».

5. El amplio alcance de la transmisión memética

Así como los genes funcionan en combinación, en donde los genes individuales se vuelven viables e influyentes gracias a su asociación con otros genes, los «memes» también actúan concertados. Dawkins (2006a: 196-200) se refiere a estas asociaciones culturales que se refuerzan mutuamente como un «memeplex». Por ejemplo, el automóvil pertenece a un «memeplex» que contiene muchos «memes» diversos que tienen que ver con conceptos generales de maquinaria, transporte, libertad, responsabilidad, estilo, licencia y regulaciones, así como marcas, logos, campañas de publicidad y todo lo demás. El automóvil de hoy descende de la invención de la rueda, el descubrimiento del eje, la fusión de la estructura motriz con el motor a combustión, la industrialización de la línea de ensamble, el refinamiento del petróleo para producir gasolina, y otros hechos. Otro ejemplo familiar y útil es el teléfono. Reconocemos el teléfono como una tecnología de comunicación personal. Pero fue diseñado originalmente como una ayuda en casos de daño en la audición y después se convirtió en una herramienta de vigilancia e información usado en tiempos de guerra. Cada momento cultural permanece en el teléfono actual. Continúa sirviendo como una ayuda para oír, como parte esencial del equipamiento militar y como un medio de comunicación para compartir información, dirigido por el usuario, facilitado por la fibra óptica, la tecnología satelital y la industria de las telecomunicaciones planetarias. Remanentes destilados de tipos anteriores como los que están presentes en el automóvil y el teléfono persisten también en el mundo biológico. El hecho ayudó a Darwin a imaginar aspectos

cruciales de la descendencia común con modificaciones. La ley darwiniana de la reversión describe cómo el «carácter lejanamente perdido» de generaciones previas aparece en las huellas de los animales en muchas generaciones posteriores (Darwin, 1859/1979: 201). Los artefactos y las ideas culturales nunca tienen éxito solo sobre la base de sus cualidades funcionales. Proyectan significados simbólicos poderosos que acompañan y con frecuencia exceden el significado de cualesquiera fueran los propósitos prácticos que sirven. Cada artefacto y cada idea están anidados dentro de una agrupación de significados potenciales que irradian en todas direcciones a través de la interacción social. La compleja ecología de un «meme» puede ser dominante y limitada al mismo tiempo. La libertad personal, por ejemplo, se hereda como un valor cultural poderoso en automóviles y teléfono pero también han evolucionado severas restricciones en su uso, como parte de sus «memeplexes».

A pesar de las apariencias en contrario, ni los genes ni los «memes» toman la iniciativa o tienen intenciones propias. No obstante, en línea con los principios de selección, evolucionan de modos que les son ventajosos o de lo contrario no existirían. Tal como la saludable diversidad que surge dentro y entre los organismos y las comunidades biológicas, algunos «memes» se vuelven particularmente buenos sobrevivientes en presencia de otros miembros del «memeplex», especialmente cuando están involucrados complicados o controversiales sistemas de creencias. Un conjunto exitoso de genes reside en anfitriones humanos y se perpetúan por medio de la reproducción sexual. Un «memeplex» funciona como una matriz de ideas, costumbres y rasgos que habita en anfitriones humanos y no humanos y transmite su influencia de generación en generación a través de la comunicación humana. Como los organismos biológicos, los «memes» más aptos –aquellos que atraen la atención más positiva y mantienen su popularidad– sobreviven para afectar a generaciones posteriores.

La forma en que los «memes» y los «memeplexes» esparcen su influencia ha sido comparada frecuentemente con el modo cómo un virus invasivo puede arruinar un cuerpo o una máquina. Desde este punto de vista, los «memes» infectan nuestras vidas. Son contagiosos, parásitos, se introducen en nuestros mundos y controlan cómo vivimos. No hay escapatoria. En «The Meme Machine», Susan Blackmore (1999) sostiene que los algoritmos cognitivos de los «memes» vuelven ilusoria la libertad cultural. La conciencia no existe aparte de la tiranía de los «memes» porque se desarrolla una homología totalizante entre los agentes

de la reproducción memética y la mente humana. Nos convertimos en los «memes» que nos rodean. Los seres humanos no tienen mentes independientes como para protegernos de los «memes extraños y peligrosos» (Dennett, 2006: 342-352).

¿Qué hay de verdad en esto? ¿Somos en realidad víctimas pasivas de la cultura? Las tradiciones y prácticas culturales dominantes enmarcan y guían nuestro pensamiento, con frecuencia de manera inconsciente, y no siempre en nuestro beneficio. Nos socializan para aceptar supuestos culturales básicos y así adaptarnos a conductas y rituales sin cuestionar su historia o los intereses que representan. Emergen triunfadores y perdedores. Sin duda, los «memes» pueden causar daño real a los individuos y a las sociedades. Pero no es un virus cultural el que causa el daño.

La metáfora del «meme-en-tanto-virus» falla en explicar cómo ocurre la transmisión cultural y cuáles son las verdaderas consecuencias. Los virus solo proporcionan miseria. La vida cultural, incluso bajo condiciones represivas, no es determinada de la misma manera en que las infecciones virales devastan los cuerpos biológicos o los computadores.

6. La extensión global de la transmisión cultural

La comparación de la transmisión cultural con la diseminación de un virus recuerda las teorías habituales sobre el imperialismo cultural y medial. La lamentable historia es bien conocida. Durante siglos, las naciones coloniales impusieron su voluntad violentamente sobre las regiones menos desarrolladas del mundo, especialmente en África, Asia y las Américas, y luego las saquearon para su propio provecho económico y geopolítico. Las culturas indígenas fueron despojadas. Incluso durante décadas después que la mayoría de las naciones coloniales ganaran su independencia, los colonizadores continuaron ejerciendo su influencia económica, política y cultural y todavía lo hacen. El vertiginoso giro de la globalización asegura que la influencia cultural continúe diseminándose desde las antiguas naciones imperiales –Inglaterra, Francia, España, Portugal, Holanda, Rusia y Japón, especialmente–, pero también desde los Estados Unidos, por supuesto. Las

nuevas avanzadas coloniales son imperios de la mente. Corporaciones multinacionales como McDonalds, Disney, Microsoft, Coca-Cola, y Nike, trabajan horas extras para explotar los mercados globales. El patrón de la influencia es vertical. Los medios globales y la tecnología de la información y la comunicación actúan como instrumentos entrecruzados de la opresión cultural contemporánea.

Las teorías del imperialismo cultural y medial coinciden con otra hipótesis nacida en la temprana ciencia social del siglo veinte: los «efectos de los medios» o «los efectos directos». La teoría de los efectos mediales postula que los medios de comunicación de masas arrollan a las audiencias masivas en extendidos procesos de comunicación masiva. Igual como las explica-

La evolución biológica ha creado una insondable colección de formas de vida desde que la Tierra se formó hace más de seis billones de años. En una fracción más bien minúscula de ese tiempo, el desarrollo cultural se ha instalado en la ciencia moderna, la tecnología, la democracia, las instituciones civiles, incluso en las pequeñas píldoras anticonceptivas y aquellas que prolongan el rendimiento sexual. La naturaleza es información pura: nos provee de recursos interminables. La cultura es conocimiento aplicado; altera lo que la naturaleza nos da.

ciones del imperialismo cultural que se basan fuertemente en el Marxismo y la teoría de la sociedad de masas, la relación entre emisores y receptores de mensajes es considerada explotadora y unidireccional. Un estímulo poderoso provoca las respuestas deseadas. La estructura conquista la función. Los medios de comunicación y las industrias culturales corrompen la cultura, contaminan la conciencia, manipulan la conducta y socavan el potencial humano.

Esta manera de pensar tiene sus raíces en la filosofía humanista y la política liberal y merece ser respetada. Las teorías del imperialismo cultural y los efectos mediales fueron desarrolladas para revelar críticamente cómo los medios culturales del siglo XIX estaban influenciando la sociedad. Responsabilizar a los

medios nunca pasa de moda y el argumento, simple como es, siempre conllevará un elemento de verdad. Pero el paisaje medial ha cambiado tanto en los años recientes que los argumentos que se basan en las realidades del siglo pasado ya no hacen avanzar productivamente el debate. El significativo aumento de la información que circula por el mundo y la explosión de los recursos culturales y las tecnologías de comunicación disponibles para las personas casi en todas partes han cambiado radicalmente la naturaleza de la experiencia cultural.

La audiencia pasiva de los medios de comunicación, si realmente existió alguna vez, desapareció hace mucho. Explicaciones más precisas son las de «audiencia comprometida», «participante», «usuario cultural», o de manera más precisa, el «programador cultural» (Lull, 2007). Los muy expandidos rasgos simbólicos de la cultura actual permiten a los individuos mucho mayor control sobre sus vidas que en el pasado. Cualquier idea sobre individuos o grupos que resultan desesperadamente victimizados por sus experiencias culturales e interacciones distorsiona enormemente lo que está ocurriendo.

La idea del «meme» como un virus y las teorías pasadas de moda sobre el imperialismo y los efectos directos solo connotan las consecuencias negativas de la transmisión cultural (4). Se trata de algo incompleto, tendencioso e, incluso, deshonesto. Charles Darwin también tuvo reflexiones sobre la diseminación de las ideas, pero se centró en la naturaleza positiva y orgánica del proceso. En «The Descent of Man», por ejemplo, escribió sobre cómo los miembros de varios grupos culturales pudieron finalmente superar sus diferencias y empezaron «a mirarlos —a los miembros de otros grupos— como nuestras criaturas compañeras» (Darwin, 1871/1981: 127). La interacción comunicativa hizo esto posible: «Tan pronto como —la preocupación por el bienestar de los otros— es honrada y practicada por algunos hombres, se esparce a través de la instrucción y el ejemplo a los jóvenes, y eventualmente es incorporada a la opinión pública».

La expansión de la información y la opinión a través de la sociedad o la cultura por medio de «la instrucción y el ejemplo», «incorporada en la opinión pública», se asemeja al principio de imitación social de transmisión memética propuesto por Dawkins. Calza también con una tendencia de investigación más reciente: la ciencia del contagio social o ciencia de las redes (Christakis & Fowler, 2009). Esta aproximación se basa en el modelo de influencia personal de la psicología social estadounidense de mediados del siglo XIX. Los líderes de opinión influyen en el voto y en la

conducta de consumo de otros a través de un flujo de información y opinión en dos etapas o varias etapas, que va desde los expertos a los seguidores de temas que van desde consejos de belleza hasta candidatos políticos.

La premisa es evolutivamente sólida: toda la Humanidad está interconectada y nuestras acciones, invariablemente, afectan la acción de otros. La explicación de cómo esas acciones de hecho operan, sin embargo, es débil: buenas ideas, malas ideas, estados de ánimo y conductas viajan como los virus, de persona a persona, a veces indirectamente, por medio de un mecanismo no especificado de influencia. Los individuos que constituyen una red social llegan a compartir estados emocionales como la felicidad, rasgos físicos como el sobrepeso, o hábitos personales como fumar. La persona A pudiera influir en la persona B directamente, de manera que ambos individuos llegan a compartir un rasgo. Pero la persona A pudo influir también en la persona C, que está conectada directamente con la persona B, incluso si la persona B no es afectada y las personas A y C nunca se conocieron. De este modo, la red tiene alguna clase de misterioso poder propio. En las redes sociales la gente, aparentemente, converge de un modo que excede el poder de cualquier individuo solitario de afectar a otro directamente. De esta forma: ¿qué está operando aquí?, ¿un virus?, ¿un «meme»? ¿la red?

Las explicaciones alternativas del contagio social pueden resultar más satisfactorias que la especulativa teoría de las redes. Gravitamos en personas que ya son como nosotros. La presión de los pares afecta nuestra toma de decisiones más que la llegada de una idea no familiar. Las preferencias y los hábitos personales establecidos pasan por encima de la invasión desde el exterior. Las diferencias de poder interpersonal que se basan en la posición de la familia, la clase social y la jerarquía profesional, con frecuencia vuelven involuntarias las decisiones sobre estilos de vida. Y, por supuesto, la tecnología de información y comunicación interfiere con cualquier efecto directo de red en la vida cotidiana.

Por eso, cualquier idea de transmisión cultural como virus debería dejarse hasta aquí. La magia del contagio social no reside en un virus, ni un «meme», ni en una red. Todas las formas de transmisión cultural tienen algo en común: «son actividad comunicativa operando bajo presión selectiva». El contagio tiene un propósito selectivo de parte de todos los participantes, sea que lo comprendan o no. La comunicación da origen al primer conjunto de genes comunes y a las tribus culturales. Nuestros hábitos fuera de estos conjuntos y

tribus emanan de y refuerzan las estrategias de sobrevivencia. No estar a tono con nuestros grupos sociales limita nuestra viabilidad, tal como lo vemos todos los días en nuestras vidas personales y profesionales. Hoy, con la capacidad de comunicar a gran distancia literalmente a la mano —el teclado de nuestros celulares y nuestros computadores—, el impulso de conectarse con otros se ha intensificado proporcionalmente. Los límites tradicionales de la intimidad se han ido por el desvío. Los mensajes de texto, el envío de contenidos eróticos, el envío de fotos, el postear los detalles personales de la propia vida, y el «twiteo» de cada instante mundano, son ruegos desesperados por aceptación social con claros motivos evolutivos: sobrevivencia y reproducción.

7. Naturaleza, cultura y comunicación

Darwin reconocía el rol de la comunicación en esta clase de desarrollo cultural cuando comparaba cómo la información fluía en sociedades diferentes. El lenguaje del tiempo de Darwin pudiera ofender, pero el asunto sigue siendo el correcto: «En países semicivilizados, con poca comunicación libre, la diseminación del conocimiento será un proceso lento» (Darwin, 1859/1979: 97). Hoy, pasados más de ciento cincuenta años desde que Darwin publicara «El origen de las especies», el programa para el desarrollo de la ONU usa diferentes expresiones para defender la misma idea. Las comunicaciones expandidas y la exposición a un amplio rango de recursos culturales —especialmente las ideas nuevas que llegan de fuera— son fundamentales para el progreso social, particularmente en los países en desarrollo (PNUD 2004).

La idea de que los seres humanos no se han desarrollado biológicamente mucho, desde que nuestros ancestros dejaron África —hace 50.000-60.000 años— simplemente es poco sostenible hoy día. La marcha de la evolución en los pasados 10.000 años ha sido particularmente rápida comparada con cualquier otro tiempo desde que los homínidos se separaron de nuestro ancestro común con los chimpancés hace millones de años (Harpending, 2009). Sin embargo, la evolución biológica permanece relativamente lenta, conservadora e indirecta. No tiene objetivos o interés en el bienestar humano (Wade, 2006: 34). Los motores gemelos de la evolución biológica —la selección natural y la selección sexual— responden gradualmente a mutaciones por azar y dependen de soluciones que crean estabilidad y seguridad.

Por contraste, el desarrollo cultural es rápido, innovador y con propósito. Como un vehículo que acelera de cero a 100 millas por hora, la cultura se puede

acrecentar rápidamente. La evolución biológica ha creado una insondable colección de formas de vida desde que la Tierra se formó hace más de seis billones de años. En una fracción más bien minúscula de ese tiempo, el desarrollo cultural se ha instalado en la ciencia moderna, la tecnología, la democracia, las instituciones civiles, incluso en las pequeñas píldoras anticonceptivas y aquellas que prolongan el rendimiento sexual. La naturaleza es información pura: nos provee de recursos interminables. La cultura es conocimiento aplicado; altera lo que la naturaleza nos da. Las trayectorias de la historia natural revelan una distinción crucial. La evolución es acerca de la variación en la naturaleza; el desarrollo es acerca de la innovación en la cultura.

Notas

¹ El juego «Spore», de Electronic Arts, pudiera ayudar a popularizar el pensamiento evolucionista entre los jóvenes que juegan videojuegos también.

² Los genes no hacen esto solos. Las moléculas de ácido ribonucleico (ARN) también influyen en el complejo proceso de producción de proteínas.

Richerson y Boyd. El término «patrones culturales internos» proviene de Thomas Sowell, «Race and Culture» (New York: Basic Books, 1994).

³ La excepción a esta crítica de la teoría de los «memes» es Richard Dawkins, el creador del concepto. Las discusiones iniciales y posteriores de Dawkins sobre los «memes» no parecen estar políticamente motivadas.

Referencias

- AUNGER, R. (2002). *The Electric Meme*. New York: Free Press.
- BLACKMORE, S. (1999). *The Meme Machine*. Oxford: Oxford University Press.
- CHRISTAKIS, N. & FOWLER, J. (2009). *Connected*. New York: Little Brown and Company.
- DARWIN, C. (1859/1979). *The Origin of Species*. New York: Random House.
- DARWIN, C. (1871/1981). *The Descent of Man*. Princeton: Princeton University Press.
- DAWKINS, R. (1989). *The Selfish Gene*. Oxford: Oxford University Press.
- DAWKINS, R. (2006a). *The God Delusion*. New York: Houghton Mifflin.
- DAWKINS, R. (2006b). *Afterword*. Presented to London School of Economics and Political Science. March 16.
- DENNETT, D. (1995). *Darwin's Dangerous Idea. Evolution and the Meaning of Life*. New York: Simon & Schuster.
- DENNETT, D. (2006). *Breaking the Spell*. New York: Penguin.
- DENNETT, D. (2009). *Darwin and the Evolution of «Why»*. Address Given to Darwin Anniversary Festival. Cambridge, UK. July 8.
- DISTIN, K. (2005). *The Selfish Meme*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- GEERTZ, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- HARPENDING, H. (2009). *The 10,000 Year Explosion*. New York: Basic Books.
- HULL, D.L. (1988). *Science as a Process*. Chicago: University of

Chicago Press.

JOHANSON, D. & EDGAR, B. (2006). *From Lucy to Language*. New York: Simon and Schuster.

LULL, J. (2007). *Culture-on-Demand*. Oxford, UK: Blackwell.

MAYNARD SMITH, J. & SZATHMÁRY, E. (1995). *The Major Transitions in Evolution*. Oxford: W.H. Freeman/Spektrum.

PINKER, S. & BLOOM, P. (1990). Natural Language and Natural Selection. *Behavioral and Brain Science*, 13; 707-784.

Pinker, S. (2009). My Genome, my Self. *The New York Times Magazine*, January 11; 26-30.

RICHESON, P.J. & BOYD, R. (2005). *Not by Genes Alone*. Chicago: Chicago University Press.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME (2004). *Human Development Report: Cultural*.

LIBERTY IN TODAY'S DIVERSE WORLD. New York: Oxford University Press.



¡Y PORQUÉ EN
VEZ DE HABLAR TANTO
DE LA SOCIEDAD DEL
CONOCIMIENTO NO
HABLAMOS MÁS DE
LA DEL SENTIDO COMÚN?



● M^a Teresa Quiroz Velasco
Lima (Perú)

Solicitado: 14-12-2009 / Recibido: 17-09-2010
Aceptado: 19-11-2010 / Publicado: 01-03-2011

DOI:10.3916/C36-2011-02-03

La televisión: vista, oída y leída por adolescentes peruanos

Television: Seen, Heard and Read by Peruvian Adolescents

RESUMEN

El presente trabajo analiza la relación actual de los adolescentes peruanos con la pantalla televisiva. La información consultada en diversas fuentes concluye que los adolescentes siguen consumiendo ampliamente la televisión, especialmente los más pobres de ciudades del interior del Perú. Los adolescentes valoran la televisión por cable como una fuente de aprendizaje, así como por su variedad y por la posibilidad de relacionarlos con el mundo. El interés por los dibujos animados y las series y películas y, en general, por la ficción televisiva, reafirma el sentido que tiene la televisión en familiarizarlos con la sociedad y su entorno. La información de lo que acontece más allá de sus localidades es fuente de referencia en su percepción del país y es compartida en familia. Más allá del conflicto cultural, desde el cual generalmente se ha evaluado los efectos de la televisión en el medio rural, ésta tiene para los adolescentes y sus padres un signo positivo porque favorece la desterritorialización visual al disolver la relación natural entre cultura y territorio geográfico. En el medio rural los padres y los jóvenes valoran a la televisión porque les ofrece más que la propia escuela. En medio de la crítica académica y profesional a la televisión, los adolescentes no distinguen entre medios tradicionales y nuevos medios porque todos ellos están integrados a su vida cotidiana.

ABSTRACT

This paper analyzes the current relationship between Peruvian teenagers and television. The information accessed from various sources concluded that adolescents are consuming television extensively, especially the poorer within the country. Teens appreciate the cable television as a source of learning, and its variety and ability to relate it with the world. The interest in cartoons, movies and series –fiction genre in general– affirms the value of this media in society as well as the possibility to make them more familiar with their environment. Information about what happens beyond their localities is a source of reference in their perception of the country. Beyond the cultural conflict from which is generally assessed from the effects that television may have on the rural world, television has a positive sign for the visual deterritorialization, which dissolves the natural relationship between culture and territory. In rural areas, parents and teenagers evaluate television positively because it offers more than just the school itself. In the midst of academic and professional criticism on television, adolescents do not distinguish between traditional media and new media, they are all integrated into their daily lives.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Educación, comunicación, televisión, jóvenes, cultura, consumo, tecnología, medios audiovisuales.
Education, communication, television, youth, culture, consumption, technology, media.

♦ Dra. María Teresa Quiroz Velasco es Profesora Principal y Directora del Instituto de Investigación Científica de la Universidad de Lima (Perú) (tquiroz@ulima.edu.pe).

El debate sobre la televisión y las inquietudes sobre su relación con la educación no se reducen a la pantalla televisiva; se amplían al vínculo con las otras pantallas que la acompañan o la integran, como la de la computadora y el celular. Sean más grandes o más pequeñas, ubicadas en lugares distintos o trasladándose con el usuario según sus necesidades, resultan importantes por lo que muestran, dicen y comunican. Nos interesa elaborar una mirada específica a lo que está ocurriendo con la pantalla televisiva y al modo como los adolescentes peruanos toman de ella enfoques y valores, así como conocimientos y sentidos del país y del entorno. El discurso sobre lo audiovisual opuso el texto a la pantalla y redujo la televisión a imágenes y sonidos. Sin embargo, «si se suele oponer las formas visuales a las formas verbales, la actualidad mediática suspende la oposición entre páginas y pantallas en transformación recíproca: además de oírse, de leerse, las palabras son vistas en pantalla. Bíblica y ancestral, como en el desierto, la voz se ve» (Block de Behar, 2009: 15).

Para algunos analistas, la pantalla televisiva ha sido reemplazada porque los niños y adolescentes prefieren otras más cercanas e interactivas por su flexibilidad, movilidad y facilidad para intervenir, a diferencia de la televisión, medio más plano y de una sola vía. En ese sentido, el consumo de televisión, en familia y como actividad principal del día, se ve afectada por el incremento del uso de Internet en el hogar, especialmente entre los jóvenes, quienes diversifican su consumo audiovisual hacia un universo multimodal, multicanal y multiplataforma (Tubella, 2008). Otros coinciden con esta apreciación, desde el ámbito comercial o desde la fascinación tecnológica, precisando que los niños y adolescentes abandonan los géneros televisivos y las narrativas mediáticas de la televisión dejando espacio a otras formas de entretenimiento digital.

Vamos a referirnos a una serie de estudios realizados en el Perú, tanto en la ciudad de Lima como especialmente en el interior del país, pues nos aproximan a realidades algo diferentes. Estudios encargados por el Consejo de Radio y Televisión (CONCORTV), la asociación TV Cultura, orientada a la producción de una televisión de calidad y alternativa, así como investigaciones académicas, sostienen que la televisión sigue siendo el medio de consumo más importante entre los adolescentes, la hegemonía de la televisión se mantiene y desempeña una función integradora en medio de la civilización de las imágenes. La televisión por cable, en especial, despierta un gran interés entre los consumidores más jóvenes y es apreciada por su valor informativo y formativo.

Iremos recorriendo y explicando los vínculos de los adolescentes con la televisión en el Perú, teniendo como referente que la tendencia al consumo de la televisión nacional responde al modo como se estructura geográficamente el país, producto del centralismo capitalino y de los extremos de desigualdad. La televisión es más importante en las zonas alejadas a las ciudades centrales y a las capitales departamentales, así como entre las poblaciones más pobres.

En un estudio entre jóvenes y adultos del Consejo Nacional de Radio y Televisión (CONCORTV) se informa que la televisión (98.5%) y la radio (91.5%) son los medios con mayor presencia y difusión. Le siguen el teléfono celular (77.8%) y el DVD (77.4%). Mientras Internet alcanza solamente a un 25%, la televisión por cable llega a un 60% en Lima, reduciéndose en el interior del país a la mitad, aunque el acceso es mayor por las conexiones «piratas» o ilegales (CONCORTV, 2009).

Añade el estudio que los más jóvenes y los adultos ven en familia la televisión, principalmente los noticieros y las películas. ¿Por qué motivo estos géneros? Los noticieros narran y hacen pública una parte del país, especialmente la de Lima, y cuentan sobre la política, la farándula, los asaltos y accidentes. Las películas ofrecen relatos de ficción de larga data y de trascendencia cultural porque presentan historias con personajes que conmueven y entusiasman. En ambos casos se trata de narraciones mediáticas que atraen y le permiten a jóvenes y adultos comentar e intercambiar apreciaciones en su vida cotidiana. ¿Qué sentido de la vida comunican y por qué convocan tanto interés? Regresamos a preguntas planteadas cuando la televisión competía solo con la radio y el cine, pero aún vigentes porque sigue siendo vista, aunque —como venimos afirmando— también oída y leída. La televisión puede permanecer prendida muchas horas y solamente ser escuchada, como también ofrece textos que acompañan a las imágenes y los sonidos. Para Buono, la ficción cumple tres funciones: una primera que califica de fabuladora porque nos interpela a cada uno en la sed de historias que tenemos, satisfaciendo el placer profundo y universal de escuchar, de abandonarse al flujo del relato, activando competencias de identificación y de lectura de géneros diversos. Una segunda de familiarización con el mundo social, de creencias compartidas, creando un «sentido común» de la vida cotidiana. Y, una tercera de mantenimiento de la comunidad, permitiendo que audiencias heterogéneas compartan temas y asuntos comunes (Buono, 1999: 62-66). Rincón (2006) comenta que la televisión es fundamentalmente un medio de expresión

para contar historias, con formatos que apelan cada vez con más frecuencia a los afectos, como los magazines, los concursos, los musicales, los docudramas, los «talk shows», los experimentos de vida televisivos o de vida real en directo y, en general, los estilos «light» de entretenimiento e información.

Hay que agregar que, a pesar de la distinción académica entre nuevos medios y medios tradicionales como la televisión, esta diferencia no existe ni tiene sentido para los adolescentes. Se trata más bien de un «entorno mediático», como afirma Morduchowicz (2008), en el cual no puede analizarse por separado cada medio de comunicación, sino más bien desde su inserción en los espacios de la vida cotidiana. Un medio no desplaza al otro, sino que se articula en el contexto de su ubicación, valoración familiar y uso.

Sondeos de opinión realizados durante el 2010 sobre hábitos y actitudes hacia la radio y televisión identifican el alto consumo diario de la televisión, especialmente entre los más pobres, precisando que más de un 85% de la población ve diariamente televisión en su casa o en otro lugar. Aun así, ¿se ha reducido el tiempo dedicado a la televisión? Resultados de otras investigaciones muestran que esto depende de algunos factores. Por ejemplo, el informe de CONCORTV evidencia que la edad y el género son dos aspectos que inciden en la reducción. Los menores, bastante flexibles en su consumo, comparten el acceso a la televisión con otras actividades en su vida cotidiana. Señala Tubella: «La edad se revela como un factor determinante en los patrones de incorporación y uso de medios y tecnología y en las prácticas comunicativas (...), los menores de 18 años combinan más abiertamente los horarios específicos para el uso y consumo de todo tipo de tecnología y medios, con tendencia hacia la flexibilidad, en la que se incluye el consumo de TV» (Tubella, 2008: 89). Así también, los hombres ven menos televisión que las mujeres, por su mayor libertad de acceso a espacios públicos.

Algunas fuentes muestran a la televisión como el medio más entretenido, informativo, veraz y cercano a la gente. Sorprenden estos resultados si los compara-

mos con el discurso crítico de académicos y analistas que incide en la deficiente calidad informativa y el entretenimiento banal que brinda este medio. No obstante, la televisión es mejor apreciada por aquellas personas de menores recursos, los más pobres, como fuente de entretenimiento y de información privilegiado. Hay quienes explican estos resultados por la escasa capacidad crítica de sectores sociales menos instruidos. Mi explicación se orienta a las posibilidades que la televisión les proporciona en medio de sus carencias, y a la presencia y sentido que tiene en su vida cotidiana.

En una investigación realizada en comunidades rurales peruanas en la ciudad de Huaraz por la antro-

La pantalla televisiva ha sido reemplazada porque los niños y adolescentes prefieren otras más cercanas e interactivas por su flexibilidad, movilidad y facilidad para intervenir, a diferencia de la televisión, medio más plano y de una sola vía. En ese sentido, el consumo de televisión, en familia y como actividad principal del día, se ve afectada por el incremento del uso de Internet en el hogar, especialmente entre los jóvenes, quienes diversifican su consumo audiovisual hacia un universo multimodal, multicanal y multiplataforma.

póloga Rocío Trinidad, se constata que la televisión es para los niños y adolescentes el medio preferido para entretenerse. A diferencia de los argumentos críticos de los maestros, para los padres la televisión resulta fundamental porque los mantiene informados a ellos y a sus hijos, más allá de lo que ocurre en la esfera local. Aprecia Trinidad la existencia de un mandato social de estar informados, debido a que los acontecimientos externos afectan sus intereses inmediatos y les permiten enfrentar la sensación de temor y vulnerabilidad frente a hechos como los huaycos, los accidentes carreteros o los temblores, por ejemplo. La tan comentada contradicción entre la vida en zonas rurales y las imágenes televisivas, no es así percibida, pues estas últimas propiciarían un encuentro entre sus identidades andinas y las del mundo occidental, permitiendo a los menores circular con fluidez entre una y otra. Este

«otro» distinto en la televisión les permite comparar sus propias vidas con personajes de programas como las telenovelas, así como a identificar conductas condenables como el maltrato y el engaño, y a valorar el rol más independiente de la mujer (Trinidad, 2001). Añade la investigadora que los niños y sus padres aprecian «el correcto uso del castellano» en la televisión, porque se aprende mejor que en la escuela; así como también las formas de hablar reconocidas socialmente, las de vestir, las modas, incluso los modelos de respeto y de higiene. La televisión contribuiría a estimular tempranamente el aprendizaje, motivando a los niños y adolescentes a migrar, indicador de un posible acceso al progreso. Más allá del conflicto cultural desde el cual generalmente se ha examinado los efectos que la televisión puede tener en el mundo rural, la televisión guarda para ellos un signo positivo por la desterritorialización visual, que disuelve la relación natural entre cultura y territorio geográfico. Así como la escuela tiene en el universo simbólico andino un significado asociado a la luz y a la posibilidad de mejorar, pareciera que la televisión también lo ofrece: «Si la educación, (...) en buena cuenta sigue siendo tener cabeza para pensar, ojos para ver y leer, y boca para hablar, expresarse y defenderse, los medios proporcionan boca (para hablar mejor), ojos (para ver más allá de lo que sucede en su esfera local) y cabeza (para conocer y, sobre todo, saber cómo adecuar los comportamientos)» (Trinidad, 2001).

En dos estudios realizados en los años 2008 y 2010 por TVCultura, se explora sobre cómo se apropian de las tecnologías los adolescentes entre 11 y 13 años y 14 y 18, en diversas ciudades del país. Se revela el tiempo dedicado a la televisión: un 43% ve hasta 2 horas de televisión diaria y otro 45% lo hace entre 3 y 4 horas. El 35.8% ve la televisión entre las 16:00 y las 20:00 horas y el 24.4% lo hace entre las 20:00 y las 22:00 horas; los menores a horas más tempranas, los mayores en horarios más tarde. Si bien suelen ver muchos tipos de programas, hay que destacar el gusto de hombres y mujeres por los dibujos animados, en especial los de 11 y 13 años. Esta preferencia merece analizarse por tratarse de niños en tránsito a la adolescencia, para quienes la fantasía resulta una posibilidad de proyectarse con imágenes y relatos que los alejan

de las situaciones conflictivas y violentas, tanto familiares como sociales cotidianas. Por otra parte, el factor de género también incide: los hombres prefieren las películas y los programas deportivos, mientras que las mujeres las series, los musicales, aunque también las

Programas televisivos que suelen ver por género y edad en porcentajes					
	Total	Hombre	Mujer	11/13	14/16
Dibujos animados/animes	55.8	60.3	51.5	64.4	47.0
Películas	52.6	60.2	45.2	47.6	57.8
Series	46.9	43.0	50.8	45.2	48.7
Musicales	42.2	38.6	45.7	36.2	48.3
Deportivos	31.6	44.0	19.5	30.4	32.8
Humorísticos	30.7	31.9	29.5	28.2	33.3
Noticieros	30.5	32.4	28.6	28.3	32.8
Concursos	30.1	26.0	34.2	34.9	25.2
Telenovelas	16.2	03.7	28.4	11.9	20.6
Reportajes/entrevistas	10.9	12.4	09.5	08.5	13.5
Magazines	10.4	13.3	07.5	07.9	13.0
Documentales	01.0	01.6	00.4	01.5	00.4

telenovelas, tal como se aprecia en el cuadro a continuación (TVCultura, 2008):

Los adolescentes manifiestan –en los estudios de TVCultura– un relativo interés por lo que ocurre en el país, su localidad y el mundo. Conviene precisar que no se trata de un interés por lo político, sino por lo cultural, el espectáculo y los deportes. La mayoría (85%) ve los programas de la televisión para informarse del país, y lo hace en familia. Al respecto Vilches sostiene que la información preferida sigue siendo la de carácter local, y ni la CNN, ni mucho menos Euronews podrían sustituirla. Lo mismo ocurre con la ficción televisiva porque la nacional sigue despertando la mayor sintonía (Rincón, 2006). Cabe agregar que un número muy elevado utiliza Internet hasta dos horas diarias para apoyar los requerimientos de sus tareas escolares, escribir mensajes, aunque también para chatear a través del MSN, especialmente las mujeres, frente a los hombres quienes prefieren los videojuegos (TVCultura, 2008).

En una investigación académica realizada en tres ciudades del Perú se constata que la televisión sigue siendo el medio de consumo más importante, aunque es la televisión por cable la que suma puntos en la preferencia de los escolares. Los menores ven más televisión que los mayores (95% promedio en 1° de Secundaria, y casi 90% en 5°), y estos últimos escuchan más radio que los menores (55% vs. 45%). Los resultados son coherentes con la mayor libertad de los primeros

Actividades de los escolares de 1° y 5° de secundaria por tipo de colegio, ciudad y género							
1° SECUNDARIA	Estatal	Privado	Cuzco	Iquitos	Chiclayo	Hombres	Mujeres
Ver TV	95.5	94.0	91.4	98.0	95.9	92.9	96.9
Escuchar radio	45.9	34.4	47.7	44.9	36.4	31.6	53.7
Videojuegos	11.4	16.1	15.8	19.6	11.4	24.2	07.9
Internet	11.8	27.7	26.0	11.2	23.9	25.5	16.3
Ir al cine	04.4	09.1	06.1	14.4	03.9	08.9	07.1
Ir al parque	14.5	13.8	20.6	16.7	10.1	14.3	17.6
Estar en el barrio	21.8	22.8	20.2	35.1	13.8	23.7	21.9
Ir a las discotecas	01.5	01.2	03.2	0.80	01.6	2.6	01.3
Hacer deporte	54.0	50.1	61.3	56.7	46.1	64.8	46.3
5° SECUNDARIA							
Ver TV	87.8	88.3	85.7	91.9	89.8	87.7	90.1
Escuchar radio	55.7	51.6	63.9	56.9	47.8	50.1	62.5
Videojuegos	07.6	15.0	14.3	15.9	5.4	19.8	04.6
Internet	31.4	45.5	41.2	36.1	43.7	36.3	43.8
Ir al cine	02.8	06.7	05.0	09.6	4.8	07.5	05.6
Ir al parque	07.4	9.4	12.5	08.8	05.5	09.0	09.1
Estar en el barrio	12.1	10.1	16.1	16.6	07.5	15.3	12.2
Ir a las discotecas	06.4	10.3	11.8	10.8	07.7	11.8	08.9
Hacer deporte	41.9	42.9	47.2	51.0	35.0	59.1	31.1

de acceder al espacio público e individualizar su consumo a través de su relación más privada con la música. Hay una tendencia a reemplazar a la televisión por otras actividades con el transcurrir de la adolescencia. Los mayores y los de colegios privados pueden utilizar Internet con mayor frecuencia por razones económicas y satisfacer su curiosidad de forma más libre y durante horarios más abiertos. Los menores pasan más tiempo en el barrio con sus amigos, mientras los otros asisten a las discotecas en grupo. Niños y adolescentes dedican mucho tiempo al deporte, especialmente los hombres y algo más los pequeños. Hay que destacar un aspecto que expresa una reconfiguración de las relaciones de género: en el consumo de la televisión y las tecnologías interactivas se van borrando y acortando las diferencias entre hombres y mujeres. Estas últimas se han «igualado» a los hombres en el consumo, y éste es un cambio cultural, más aún en el interior del país (Quiroz, 2008: 132).

Los testimonios de los jóvenes son muy elocuentes al referirse a la televisión y expresarse sobre el sentido que tiene la información, su percepción del país y su preferencia por lo local y nacional frente a lo internacional: «Gracias a la noticia sabemos todos lo que hay en nuestro alrededor, sobre los temblores, accidentes, secuestros, incendios (Cusco, colegio privado, 5° de Secundaria). Pero más dan las noticias de Lima; Lima

es grande por las políticas (Iquitos, colegio estatal, 1° de Secundaria). Linda es la noticia... nos enteramos de accidentes, matanzas... a un niño lo han secuestrado en Lima y lo han rescatado por 5.000 soles... sobre estas cosas conversamos a veces con el tutor (Iquitos, colegio estatal, 1° de Secundaria). También nos enteramos de lo que pasa en los Estados Unidos, de la guerra (Iquitos, colegio estatal, 1° de Secundaria)» (Quiroz, 2008: 136).

También expresan su mirada crítica y sus expectativas: «Cuando veo televisión nacional, veo los noticieros y no me da ganas porque solo se ve crímenes, violaciones que inducen a los adolescentes, en cambio en cable siempre me gusta mi canal 28 Discovery Channel, documentales, el 46 y ya no me da ganas de ver TV nacional, el cable tiene más cosas (Iquitos, colegio privado, 5° de Secundaria). «Yo quisiera tener mi televisor blanco y negro con mi DVD para poder ver, comprar CD y ver las jugadas de Ronaldo» (Chiclayo, colegio estatal, hombres, 1° de Secundaria).

«Veo 2 o 3 horas de televisión, pero cuando tengo examen no puedo mirar televisión porque no puedo aprender nada» (Chiclayo, colegio estatal, mujeres, 1° de Secundaria) (Quiroz, 2008: 137).

Manifiestan su preferencia por los dibujos animados, porque despiertan su imaginación y olvidarse de sus problemas: «Los dibujos animados me hacen reír y

Sobre la televisión por cable por tipo de colegio, ciudad y género							
1° SECUNDARIA	Estatal	Privado	Cuzco	Iquitos	Chiclayo	Hombres	Mujeres
Ven TV cable	19.4	52.6	29.6	35.1	38.2	36.7	31.6
Aprenden con TV cable	86.5	85.8	85.4	85.3	88.1	85.4	87.1
5° SECUNDARIA							
Ven TV cable	25.4	57.8	33.7	41.7	39.1	41.4	34.7
Aprenden con la TV cable	94.2	97.2	96.8	94.5	97.2	97.0	94.9

me divierten y me olvido de mis preocupaciones (Chiclayo, colegio estatal, hombres, 5° de Secundaria). Los dibujos te hacen reír, son divertidos... vuelves a la edad que eras antes, tu infancia, te liberas porque a veces estás triste, te liberas de esa tristeza, te olvidas de los problemas, te hace cambiar, te hace ser diferente (Chiclayo, colegio estatal, hombres, 5° de Secundaria). Con relación a otros medios: Me entretengo mirando tele y escuchando radio... con DVD y la tele... crear canciones, poesías y la cocina... escuchar música y ver videos... salir los fines de semana (Chiclayo, colegio estatal, hombres, 5° de Secundaria)» (Quiroz, 2008: 137).

La televisión no solamente ocupa el tiempo libre de los escolares, también su tiempo afectivo. Las imágenes privilegian respuestas próximas a las emociones, las cuales provienen directamente de la materialidad de los signos, de la música, de los colores y su dinamismo, según Ferrés (2008). La hiperestimulación sensorial potencia la sensación sobre el significado, los sentidos en perjuicio del sentido, el dominio de lo visible sobre lo inteligible, en una era de la velocidad de las emociones primarias y del secuestro de la racionalidad.

Cabe destacar el caso de la televisión por cable, cada vez más extendida y preferida por los adolescentes. La asocian no solo al entretenimiento, sino además a la información y al aprendizaje, incluso más que Internet. La televisión por cable es apreciada por su calidad y su variedad, reconociéndola como fuente de aprendizaje. Más del 80% de los escolares de 1° de Secundaria y más del 90% de 5° afirman aprender a través de la televisión por cable. Es decir, se ha convertido en una fuente muy valorada de conocimiento (Quiroz, 2008: 141).

Las apreciaciones sobre la televisión por cable son muy positivas. Los mayores la prefieren por la variedad de la oferta y porque pueden elegir programas y canales, argumento coherente con su edad. El modelo de canales temáticos, diferente al de la televisión de señal abierta, responde a intereses personales más definidos en la adolescencia. Los menores destacan los progra-

mas de adultos, especialmente los de colegios estatales, curiosos por lo prohibido. Es indudable que sus opiniones sobre la posibilidad de aprender se asocian a los diversos temas y géneros ofrecidos por el cable. Aprecian los canales históricos y culturales porque les ofrecen conocimientos que resultan, incluso, más ilustrativos que la escuela. Valoran la información de otros países y en otros idiomas, tanto las noticias propiamente dichas, como las referencias médicas, científicas, la música, comida, monumentos y paisajes. Se sienten parte del mundo y reivindican a la ficción como una fuente de aprendizaje de formas de comportarse y modelos profesionales.

En sus testimonios los adolescentes se explayan sobre la variedad de la oferta: Lo bueno es que allí puedes escoger, hay todos los canales que tú quieres ver, cuando tú quieres ver (Iquitos, colegio estatal, 1° de Secundaria). «La veo en otro lado... tiene más canales, más programas, es más avanzado, se puede ver lo que sucede en el mundo, también nos hace conocer la vida de los animales... me gustan las películas... en el Discovery Channel han pasado unos científicos que han hallado un dinosaurio en el Polo Norte... en el cable hay más información y aprendizaje, me gustan los dibujos, las canciones, los deportes, los desfiles de moda. Discovery Channel, deportes, videos musicales y modas (Iquitos, colegio estatal, 5° de Secundaria). Hay más canales... más variedad... está más actualizado... hay más series y mejores (Iquitos, colegio privado, 5° de Secundaria). La cocina Gourmet (mujer) y los dibujos animados (hombre)» (Cusco, colegio privado, 1° de Secundaria) (Quiroz, 2008: 144).

Sobre el aprendizaje comentan: «Hay un canal Discovery Channel que te enseña a diferenciar a los animales» (Cusco, colegio estatal, mujeres, 1° de Secundaria). «Hablan de las plantas, animales, diferentes cosas de la ciencia, valores de lo que es la naturaleza... Animal Planet también (Cusco, colegio privado, 1° de Secundaria). «Ese programa que investiga de los animales, y tú puedes ver a un animal, los dinosaurios... hay diferentes enseñanzas de diferentes canales

que te pueden ayudar para tu vida» (Chiclayo, colegio estatal, 1° de Secundaria). «Dan historias como las de los egipcios, esa cosa, y en el otro dan cómo son las cosas, los inventos, todo eso» (Chiclayo, colegio privado, 1° de Secundaria). «En el cable hay programas que son educativos, que te enseñan, te enseñan así en la computadora también» (Chiclayo, colegio privado, 5° de Secundaria). «A mí me gusta cuando pasan operaciones, así estás mirando, es alucinante... hay algunos que pasan series, así policiales y a medida que va narrando lo que pasa como que vas aprendiendo más de la forma de ser de un abogado, o médico... un detective» (Chiclayo, colegio privado, 5° de Secundaria) (Quiroz: 2008: 144).

Los testimonios de los escolares reafirman el sentido de las imágenes como forma de aprender y de entretenerse. Toman cierta distancia frente a la televisión de señal abierta por su escasa calidad, y se inclinan por la televisión por cable porque les permite elegir y dar curso a sus inquietudes individuales. No es para ellos un impedimento la falta de TV por cable en sus hogares, la conocen perfectamente y acceden en casa de amigos, vecinos o familiares.

Esta relación con la televisión y los otros medios facilita a los adolescentes la construcción de un horizonte propio, incluso ajeno al familiar y al escolar. Establecen una asociación implícita entre «cultura» (entendida como información y conocimiento) y cable. Mencionan canales como Discovery Channel, History Channel, National Geographic y Warner. Además Disney Channel, MTV, FOX, HBO y Hallmark. Asimismo, a los de dibujos animados, como los japoneses y también los de deportes, especialmente el fútbol. Se sienten en contacto con realidades más amplias que las inmediatas –familiares y locales–, a través de los programas informativos, los documentales y las series y películas. Todo lo cual permite afirmar que sus competencias y saberes provienen no solamente de la escuela, sino de la cultura extraescolar. Se evidencia un cierto distanciamiento intelectual de sus maestros porque pueden vivir y experimentar con otros lenguajes, saberes y escrituras. Indudablemente «la información que obtienen es menos estructurada, fragmentada y está inserta en la cultura de lo simultáneo, del cambio, de la velocidad, de lo dinámico y no permanente, todo lo cual guarda relación con su actitud ante la vida» (Morduchowicz, 2008: 37).

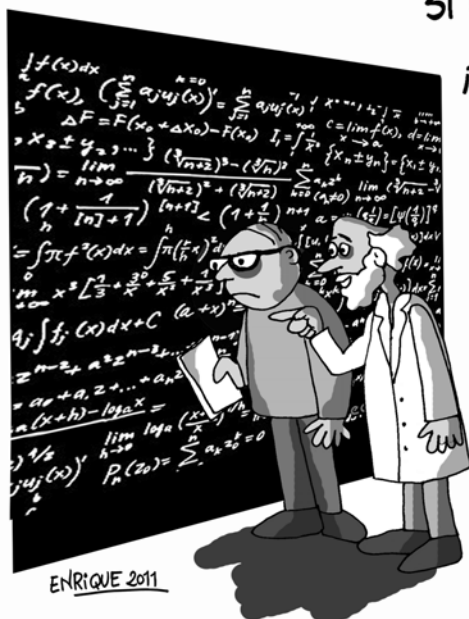
Concluyo señalando que se vive un cambio intenso en las prácticas comunicativas por la fugacidad de la información, el valor de la visibilidad y las nuevas formas de comunicación, así como las redes sociales.

Frente a la fractura generacional y la distancia entre el mundo escolar y el extraescolar, los niños y adolescentes integran en su vida diaria a los diferentes medios. Pese a que la televisión sigue muy viva como parte del entorno mediático, la tendencia es a la convivencia con los otros medios y otras pantallas, porque pueden participar e interactuar. Las distancias socio-económicas tradicionales manifestadas en los niveles de ingreso familiares, los espacios de vida y ubicación de las viviendas, el tipo de escuela y la región a la que pertenecen, vienen acompañadas del acceso diferenciado a los bienes tecnológicos. Es decir, a la desigualdad económica se suma la brecha digital, aunque ésta no se reduce al acceso a los dispositivos tecnológicos o la conectividad, guardando más bien relación con las capacidades para usar la información como recurso simbólico y reflexivo para producir conocimiento e intercambiarlo. Definitivamente no son iguales los niños y adolescentes cuyas familias les estimulan la interpretación de las imágenes, el ejercicio de la opinión y el desarrollo de múltiples capacidades, a aquéllos de familias urbano-marginales y rurales, donde la violencia familiar es más frecuente, el estímulo intelectual menor y la educación de los padres más escasa. No es un asunto meramente tecnológico. Por ese motivo ha sido importante ofrecer una mirada a las valoraciones y percepciones de adolescentes de medios marginales y rurales, para quienes la televisión tiene un valor diferenciado, dada la condición de exclusión desde la que se expresan.

Referencias

- BLOCK DE BEHAR, L. (2009). *Medios, pantallas y otros lugares comunes. Sobre los cambios e intercambios verbales y visuales en tiempos mediáticos*. Uruguay: Katz.
- BUONANO, M. (1999). *El drama televisivo. Identidad y contenidos sociales*. Barcelona: Gedisa.
- CONCORTV (Ed.) (2010). *Encuesta sobre las actitudes, hábitos, evaluación y opinión hacia la radio y televisión en el Perú, 2009* (www.concortv.gob.pe) (13-08-08).
- FERRÉS, J. (2008). *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Gedisa; 70-81.
- MORDUCHOWICZ, R. (2008). *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.
- QUIROZ, M.T. (2008). *La edad de la pantalla. Tecnologías interactivas y jóvenes peruanos*. Lima: Fondo Editorial Universidad; 132.
- RINCÓN, O. (2006). *Narrativas mediáticas O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Barcelona: Gedisa; 175-176.
- TRINIDAD, R. (2001). *Televisión, globalización, socialización y aprendizaje*. Lima: IEP (Informe de investigación).
- TV Cultura (2008). *Sondeo sobre programa juvenil*. Imagen.
- TUBELLA, I.; TABERNERO, C. & DWYER, V. (2008). *Internet y televisión: la guerra de las pantallas*. Barcelona: UOC/Ariel/Generalitat de Catalunya; 188.

Enrique Martínez Salanova 2011 para Comunicar



MIENTRAS ELLOS INVESTIGAN
SI LA TELE ES BUENA O MALA
PARA NOSOTROS...
¡NOS DEJAN TRANQUILOS
DELANTE DE LA
PANTALLA...!



¡SON
COMO
NIÑOS!

● Omar Rincón
Bogotá (Colombia)

Solicitado: 14-12-2010 / Recibido: 16-09-2010
Aceptado: 19-11-2010 / Publicado: 01-03-2011

DOI:10.3916/C36-2011-02-04

Nuevas narrativas televisivas: relajar, entretener, contar, ciudadanizar, experimentar

New Television Narratives: Entertainment, Telling, Citizenship, Experimental

RESUMEN

La televisión generalista e industrial es un viaje al pasado, al vacío de sentido y al aburrimiento por su conservadurismo moral, su pereza creativa, su ausencia de pensamiento y su pobre modo de entender el entretenimiento. Pero el monopolio televisivo de la pantalla pública se acabó, pues ahora todo ciudadano puede ser un productor, narrador audiovisual y tener pantalla. Así aparecen nuevas televisiones y otras pantallas que se atreven a contar distinto: un periodismo más subjetivo, testimonial y pensado desde las imágenes; una telenovela hiperrealista que se atreve a intervenir el melodrama desde la comedia, el documental y las culturas locales; unos medios de abajo y con la gente que se hacen para romper con la homogeneidad temática y política de las máquinas mediática, del mercado y del desarrollo. En este ensayo se argumenta a favor de la televisión como lugar de expresión de identidades inestables, experimentos narrativos y posibilidades inéditas para la creación audiovisual... solo si «toma la forma» de mujer, de lo indígena, afro, medio ambiental, otras sexualidades... y juega en nuevas pantallas como Youtube, lo comunitario y el celular. Lo más urgente es que la televisión pase de la obsesión por los contenidos a las exploraciones estéticas y narrativas desde las identidades otras y en narrativas más «colaborativas» porque existe la posibilidad de ser los relatos que queremos ser.

ABSTRACT

Broadcasting and industrial television is a trip back to the past, to a space devoid of meaning, and to the boredom resulting from its moral conservatism, lack of creativity, thought and entertainment. But television's monopoly over public screening is over; now, anyone can be a producer, an audiovisual narrator with his or her own screen. New television and other screens are daring to change the way stories are told: a more subjective, testimonial and image-based journalism; a hyperrealist soap opera that dares to bring melodrama to comedy, documentary and local cultures; a bottom-up media with people in charge of breaking with the thematic and political homogeneity of the media, market and development machines. This essay will argue in favor of television as a space for expression by unstable identities, narrative experiments and unknown possibilities for audiovisual creation...only if «it takes the form» of women, indigenous peoples, African races, the environment, other sexualities...and plays on YouTube and new screens that are community-based and cellular. The most important thing is for television to move away from an obsession with content towards aesthetic and narrative explorations of other identities and into narratives that are more «collaborative», with the possibility that they become the stories we want them to be.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Televisión, narrativa, estética, entretenimiento, identidades, ciudadanía, nuevos medios, sensibilidades.
Television, narrative, aesthetic, entertainment, identities, citizenships, new media, sensibilities.

◆ Omar Rincón Rodríguez es Profesor y Director de Posgrado en el Centro de Estudios en Periodismo (CEPER) de la Universidad de los Andes en Bogotá (Colombia) (orincon@uniandes.edu.co).

No estamos contentos con los goces, disfrutes, relatos, estéticas, políticas y contenidos de la televisión. Nos aburre la televisión. Y se supone que está hecha para el entretenimiento. Huimos. Unos al cable, otros a Internet, al Facebook, al Youtube, al Twitter, muchos al celular, los menos a los libros, otros nos vamos de viaje a otras culturas. Todos huimos porque los canales y productoras abusan de su poder emisor y producen entretenimiento tonto, información al servicio de los amos del poder, ficciones de bajo nivel actuarial, formatos de pobreza dramática, información para el olvido... Y la disculpa es que la televisión es un medio de comunicación conservador y medido porque para ganar la masa llamada «rating» no se puede ofender ni moral ni creativa ni narrativamente al televidente. Por eso, ver televisión generalista y broadcasting es un viaje al pasado y a la moral arraigada de cada sociedad. Y por ello, la televisión industrial masiva tiene problemas profundos en sus modos de contar, en sus contenidos y en sus políticas: ni entretiene, ni seduce, ni piensa. Bueno, hace negocio. La televisión abierta ha perdido su valor como «entretenimiento familiar».

Y no es asunto de ausencia de talento o posibilidades expresivas sino exceso de ejecutivos y negociantes que nos venden «como audiencias». Ejecutivos que no ven televisión y creen que hay que entontecer la pantalla para ganar televidentes. El mundo deviene, para ellos, un conjunto de fórmulas de «marketing». Los ejecutivos son el virus que va convirtiendo a la pantalla masiva en un vacío, un desierto, una frustración colectiva. El resultado: ejecutivos confundidos y televidentes desilusionados. Lo único que logran es que sigamos huyendo.

La buena noticia es que está naciendo un audiovisual múltiple más adaptativo a los modos de ser de cada uno; se toma las formas de lo que se cuenta. Una revolución narrativa y estética.

1. La re-inventación televisiva

La televisión es industrial en sus procesos, lógicas y modos de contar; su lugar social está en relajar, entretener y poner a conversar; su rebeldía fue posible en Youtube y en inspiración de lo femenino, lo indígena, lo ciudadano, lo joven, lo otro; se hizo inédita vía Internet, celular y vídeo porque todos pudimos contar y hacer parte de las pantallas.

La televisión que era de todos, dejó de entusiasmar. La nueva televisión sigue la estructura del hipertexto y el flujo, donde un programa se mezcla con otro, donde lo que pasa en una telenovela o un «reality» es noticia del día en el noticiero y se convierte en

documental de nuestro tiempo. Estamos pasando de una televisión primitiva mal copiada del modelo cine o a imagen y semejanza del viejo periodismo... a otra que se parece más a los «talk shows», los «realities», el docudrama, el videoclip y la TV paisaje. Su tono es exhibicionista, truculento y atrevido. La moral ya no es de los productores sino que la pone el televidente. Todo anda en flujo y refundido, ya no hay programas, ni canales, ni televisión... habitamos el estallido narrativo de lo audiovisual.

Habitamos los tiempos de la multiplicidad de pantallas, el negocio de los formatos, las lógicas de otras emociones, el estallido de las narrativas audiovisuales, la multiplicación de las estéticas, la diversidad de sensibilidades/identidades. Tiempos donde cada uno puede hacer la televisión como se le dé la gana. Lo significativo es lo cercano, lo vital, lo emocional, lo imprevisto. La verdad está en otra parte, una que no es Occidente, ni masculina, sino de culturas otras. Y se mezcla la oralidad de la telenovela con las imágenes Facebook, las minihistorias Youtube con los aforismos infinitos en Twitter, la red Blackberry con el directo Skype y el mensaje de celular. Y es que habitamos la multiplicación de las señales y hay un canal para cada gusto, cada gueto, cada fe.

Y todo deviene televisivo, ya no se imita al cine ni al vídeo-arte, se habita en modo televisivo. Por eso nos contamos en formas/tiempos de «zapping, surfing, scratching, zipping, dvd, linkear». «TV-zapping», ejercicio tonto de cambiar de canales para volver al mismo lugar de inicio. «TV-surfing», cambiar de canales siguiendo una ola: deportes, cultura, infantil, ficción, música... o apretar el fastforward. TV-scratching, práctica de intervenir las imágenes y los rostros de la tele para descubrir otros valores, hacerlas ver de nuevo y descubrir sus cinismos múltiples. «TV-zipping», profundizar-profundizar-profundizar en una idea, una imagen, un personaje, un tono para gozar de breves momentos de éxtasis. «Tv-DVD» o cuando decidimos ver cómo nos dé la gana. «Linkear» vídeos en Youtube y en cualquier pantalla.

Diversidad audiovisual hecha de histerias, repeticiones, fragmentos, «espontaneísmos». Las pantallas audiovisuales gritan cada vez más y hacen de la vida un entretenimiento infinito; la celebración de las temporalidades gozosas y de las culturas sentimentales. Una narración televisiva que documenta una actitud histórica [siempre andar sobreactuado; siempre en cámara, excitados]; una estética de la repetición [variaciones sobre lo mismo para el goce relajado]; una narración fragmentada [crear ilusiones de continuidad con base situaciones autónomas]; un estilo cotidiano

[hacer como si todo fuera en directo y espontáneo y el televidente tuviera la razón].

Las nuevas televisiones son una invitación al nomadismo, a las identidades inestables, a los sentidos efímeros, a contar en imágenes mientras vamos viviendo, a la transformación no lineal, el renacimiento «multiplayer», la percepción virtuosa, la memoria visio-naria, la creatividad pública, la emoción sostenible y el «body sense»¹. Todas las formas de televisión son posibles. La masiva es la que no veremos. Solo queda para lo masivo e industrial la religión y el fútbol, para todo lo demás basta con una cámara y contar. Habitamos la opulencia de la diversidad expresiva. Pregunta: ¿Estamos listos para contar?

2. Contar, narrar, experimentar

Y la tendencia es narrar. Para narrar tenemos que reconocer que cada dispositivo es único y que hay que aprender/saber contar respetando cada especificidad (cine, TV, vídeo, Internet, celular...) y tener qué contar (habitar con sentido la experiencia de la vida). El cine seguirá iluminando el paisaje de las celebridades pero tendrá poco impacto en la vida de la sociedad de los comunes; todo luce burgués y de otra época en el cine. Su lenguaje, sus lógicas, sus géneros, sus duraciones, su glamour, su modelo narrativo cada vez tiene menos creyentes.

El cine seguirá existiendo en su propia iglesia y con sus propios fieles. Seguirá siendo el área principal en los estudios universitarios de lo audiovisual; los directores y autores más que ganar el arte seguirán viajando de festival en festival; sus grandes obras (no más de 10 al año) nos harán pensar e imaginar mejor. Pero en todo caso, el cine perderá su hegemonía y no podrá seguir imponiendo su lenguaje y discurso a los demás dispositivos audiovisuales.

Ahora tenemos que practicar la multiplicidad de pantallas. Y comenzar a buscar cómo es que narra cada pantalla, cuáles son los criterios de temporalidad, imagen, sonido, ritmo, duración, género y formato. Se

debe buscar las especificidades narrativas de cada dispositivo audiovisual y de cada contador. Debemos comenzar a pensar en cada pantalla y cómo cada una trae consigo una narrativa y un discurso. He aquí un boceto².

Cada comunidad es una audiencia. Lo industrial es una idea que se convierte en historia, que construye un formato, que llega al mercado. El formato es una idea, con un modo de producir, bajo unos criterios de estética y filosofía, en una dramaturgia específica, con un estilo del relato y unos modos de mercadear. Cada país, cada cultura, cada sociedad con su saber audiovisual adaptará el formato al gusto/tradición/sensibilidad de su gente.

En la televisión abierta y de cable, el formato ganador es la serie, obras de ficción concentradas en pocos capítulos. Lo mejor de lo audiovisual se pasa por el cable y su «avant garde» es HBO, no es televisión no es cine, son series de culto, que crean audiencias globalizadas y requieren otro tipo de televidencia³: ver concentrado, se va a cada serie como fanático, se asume inteligencia audiovisual, se paga por la exploración moral (todos los temas), estética (cada serie una obra única) y narrativa (complejidad y relatos corales). También, se abre la ventana de los telefilmes que retoman los saberes del cine pero con menos pretensión pero sí con más contundencia narrativa. Reinan los formatos documental que hacen seducciones en forma de ficción y convierten a la vida en cuento (algo así como lo «reality»). Y con la llegada de la televisión digital se enfatizará la búsqueda de otros géneros y tonos narrativos para lo infantil, lo fantástico, lo erótico, lo cultural, lo cotidiano; estos guetos que habían sido abandonados en nombre de «la masa» ahora son el negocio a contar, a ganar, a explotar industrialmente.

3. La noticia como relato

La noticia periodística de 2010 fue que CNN está perdiendo los «ratings». La noticia es que el modelo televisivo de información cambió en forma, estilo y

Criterio	Cine	Televisión	Vídeo	Internet	Celular
Comunicación	Expresiva	Informativa	Artística	En red	Íntima
Ritual	Ir a misa	Rezar el rosario	Los ángeles	Nueva era	Celebración del yo
El mirar	Soñar	Ver	Buscar	Conexión	Flujo
Actor	Autor	Artesano	Experimentador	Usuario	Sujeto
Producción	Lenta	Rápida	Personal	On demand	en directo
Duración	90 minutos	30 o 60 minutos	Diversa	Fragmento	Instantánea
Imagen	Plano abierto	Primer Plano	Móvil	Cercano	Inestable
Lenguaje	Arte	Conversación	Resistencia	Contextual	Personal

agenda y CNN no se quiso dar cuenta (ni Telesur, ni los canales que quieren ser noticias mundo, ni los noticieros nacionales de nuestros países). En nuestro tiempo nadie quiere noticias «que parezcan» neutras, se quiere subjetividades explícitas como las de FOX News; la agenda del poder USA ya no interesa, el imperio ya es un fenómeno del pasado, de cuando se suponía que había un solo mundo, hoy se busca estar al día en lo local como territorio y perspectiva; antes solo se tenía a CNN, ahora se cuenta con muchas fuentes de noticias (incluida la sorprendente Aljazeera) e Internet, Twitter, Youtube y el «celular» (móvil)... que son más confiables.

El modelo de informar y de hacer periodismo a lo

más cabezas parlantes; se necesitan más imágenes y testimonios y más contexto y diversidad de comprensiones de la realidad. Si no cambiamos los modelos de la televisión informativa, la gente seguirá huyendo de la información, y solo quedaran noticias sensacionalistas-muerte-accidentes, deportes-éxito y farándula-sexo que son la fórmula del éxito de la televisión.

La noticia buena es que sí hay nuevas narrativas periodísticas. Un caso es el de Guillermo Prieto, más conocido como Pirry en Colombia, quien realiza semanalmente un programa entre crónica personal y documental televisivo para el Canal RCN y produce buen rating y mejor conversación social. Su virtud televisiva está en que encuentra la narrativa de la existen-

cia, profundiza sobre la vida cotidiana y cuenta con la gente común. Su decálogo⁴ para hacer televisión de realidad sería:

- Intentar una narrativa decente en televisión: más allá de los hechos, contando con imágenes y transmitiendo emoción.
- Las historias se conciben desde la investigación y las imágenes.
- Las historias se cuentan desde una mirada subjetiva y como expresión de una opinión.

• Hay que intentar el periodismo literario en televisión: novelizar sin inventar.

• No hay que repetirse; hay que buscar innovar en temáticas, puntos de vista y sujetos.

• Hay que ir al cine, allí se encuentran ideas y enseñanzas narrativas.

• Hay que leer, solo así se aprende a contar y escribir mejor.

• La televisión es un acto de escritura para el oído y hay que hablarla como la gente habla.

• Hay que personalizar, tener posición sin irrespetar la historia.

• Lo único que hay que hacer es contar historias, ojalá otro tipo de historias.

En la misma línea está Margarita Martínez, quien con «La Sierra» logró el mejor rating para un documental en la historia de la televisión colombiana en el Canal Caracol. Un año de grabación (2003). Una guerra. Tres relatos humanos: un guerrero, una mamacita, una inconsciencia. Relato testimonial. Edición que deja sentir los silencios y las paradojas de sobrevivir y «guerrear». Un trabajo periodístico que se atreve

Habitamos los tiempos de la multiplicidad de pantallas, el negocio de los formatos, las lógicas de otras emociones, el estallido de las narrativas audiovisuales, la multiplicación de las estéticas, la diversidad de sensibilidades/identidades.

Tiempos donde cada uno puede hacer la televisión como se le de la gana. Lo significativo es lo cercano, lo vital, lo emocional, lo imprevisto...

CNN se agotó: poses de serios, rostros de apariencia-verdad, adulación de las imágenes de sí mismos, pantallas con diagramas de teléfonos, informes desde los hoteles, entrevistas a expertos que hablan de sí mismos, todos igualitos en vestidos, peinados y sonrisas; imágenes sin relato, solo se salvan las imágenes-documentos que las da gratis la naturaleza o los guerreros... Ese modo de contar y hacer periodismo al estilo CNN ya no sirve, y el negocio se ve mal.

La noticia es que hay que experimentar otros modelos de narración periodística y otros análisis de la información; que hay que perder la supuesta objetividad (que es siempre un engaño) y ganar la diversidad de subjetividades y de los puntos de vista con criterio; se exigen otras agendas que interesen más al ciudadano y a lo cercano y que vayan más allá del poder político; no se quiere robots informativos ni lectores de telepronteros (periodistas que sepan leer más que el libreto); se quiere seres humanos que nos cuenten desde su visión/versión/punto de vista, ya que urge la mirada propia y el tener algo que decir; se buscan historias, no

a mirar a la vida mientras ella fluye, una observación de paciencia para aguantar hasta que las historias se cuenten por sí mismas.

4. La telenovela, nuestro cuento

La telenovela es mucho más que amor y lágrimas, por eso acompaña los modos de ser de nuestra Latinoamérica. En Colombia ha sido cuento del producto nacional que nos industrializó en el siglo XX (Café con aroma de mujer), de los nuevos modos colombianos de estar en el mundo como son la belleza y las mujeres (Yo soy Betty la fea) y el narco «Sin tetas no hay paraíso» (Gustavo Bolívar, 2006), «El Cártel» (Andrés López, 2008), «El Capo» (Gustavo Bolívar, 2009), «Las muñecas de la mafia» (Be TV, 2009), Rosario Tijeras (Carlos Duplat, 2010). Narco-telenovela que son televisión testimonial: historias con mucho ritmo, juegos hiper-realistas del lenguaje, exuberantes paisajes, arquitectura extrema, mafiositos de calle, reinas-silicona, sicarios naturales, tono de humor que encanta, exceso alucinante, actuaciones sin moral y músicas cercanas. Su autenticidad es estética; una estética que documenta una forma de pensar y un gusto popular.

La telenovela es un formato antropófago de formatos, géneros, estéticas, ideas. Por eso para comprender la realidad hay que ir a ver la telenovela y no al noticiero. Ésta sería su nueva fórmula:

- Se venden las ideas, los guiones y los formatos para adaptarlo a las culturas y tonos locales donde se piensa emitir.
- La telenovela brasileña enseña que se puede hacer telenovela de autor y que la ficción es un excelente espacio público para el debate sobre las representaciones y los grandes temas nacionales.
- La telenovela colombiana busca otros tonos adicionales al melodrama: puede ser comedia, suspenso, documental, tragedia, concurso, documental, «talk show», «reality».
- La telenovela debe contar aquellos dramas que generan identificación en los sobrevivientes de la sociedad del mercado y debe explorar el momento afectivo de la sociedad.
- La telenovela debe seguir explorando entre el estilo mexicano (eleva a virtud el sufrimiento y trabaja sobre esencias morales), y los aportes de Brasil (la búsqueda por el saber quiénes somos como cultura), y las intuiciones de Colombia (el ascenso social a través del cuerpo y el delito), y las búsquedas de Chile (modernidad industrial con imaginario histórico), y las irreverencias de Argentina (estéticas de las clases medias en una moral permisiva y sensual).
- La telenovela necesita que se produzcan más

series, y ojalá telefilms, porque estos formatos con su dramática concentrada, aventura estética y atrevimiento temático promueven la innovación audiovisual.

- Las historias de telenovela ya no se diseñan por capítulos de 30 minutos o una hora, sino con énfasis en el flujo previendo una programación de duración variable. Cada secuencia debe significar en sí misma.
- La gente, de tanto verlas, sabe mucho de telenovelas. La telenovela, sus historias y sus actores son «como de la familia». Por eso los productores no pueden ser infieles o irrespetar la memoria televisiva de las audiencias.
- El poder de la telenovela está en los personajes que generan la identificación y la magia; la idea es humanizar sin perder la referencia melodramática.
- En el futuro como en el pasado televisivo se requiere una buena historia y mucha conexión con la realidad.

5. Ciudadanizar desde la producción

Y dejando la máquina mediática de noticias y telenovelas, hay que pensar lo más potente que está pasando en América Latina: los medios de abajo, de la gente, de la ciudadanía. Medios que se hacen para romper con la homogeneidad temática y política de la máquina mediática, de la máquina del mercado, de la máquina para el desarrollo, de la máquina «onegera», de la máquina en gusto de los financiadores. El hallazgo: los medios de comunicación, todos, hay que inventárselos de nuevo.

Si hay cuento es posible reinventarse. Y la inspiración está en intervenir la máquina mediática con otras estéticas, otras narrativas, otros modos de estructurar el relato, otras dramaturgias, otras voces, otras historias... y por eso estos medios deben «tomar la forma» de mujer que es en estética colaborativa, mirada cercana, encuentro vital, testimonio-ensayo-propuesta. Y por eso debemos comprender esos otros modos de comunicar que están inscritos en las nuevas sensibilidades colectivas llamadas indígenas, afros, medio ambientalistas, sexualidades otras, calle, ciudad, joven, niños... Hay mucha sensibilidad no contada, y no son temáticas para contar, no son para «hablar de», sino comunicar «desde» sus sentidos, estéticas y relato.

Hay seis movimientos simultáneos que debemos aprovechar para generar la nueva comunicación de todos: 1) Aprovechar la existencia del derecho a la comunicación para volver a pensar en práctico la democracia y la política; 2) Sobrepasar la fascinación tecnológica para ganar la posibilidad de producir nuestros propios mensajes; 3) Ejercer la radicalidad expresiva: no consumimos, producimos; 4) Intentar otras estéticas.

cas, otros formatos, otras expresividades; 5) Ejercer el derecho al entretenimiento que significa usar el tiempo libre, habitar el ocio y vivir «el relajamiento» desde la propia cultura emocional; 6) Hacer comunicación que desarrolle el derecho a la identidad, ir a los medios para saber cómo somos y para producirse/-hacerse a sí mismos según los intereses, tradiciones y deseos propios.

La mayor expectativa y posibilidad de futuro está por las televisiones locales, comunitarias y de YouTube. Los canales comunitarios están haciendo la mejor televisión posible; una que cuestiona a la política, busca la información útil, intenta otros formatos, «no le come cuento» a los canales canónicos, no le da pena su propia estética. Por donde uno vaya en Colombia y América Latina, se va encontrando un canal local que cuenta acerca de lo que cada comunidad es y quiere. ¡Comunicación útil es la clave comunitaria!⁵

Si tenemos tantas pantallas para contarnos. La fidelidad a una marca, un canal, un programa decae. Triunfa la infidelidad. Buscamos donde más emoción tengamos. Tenemos que enfatizar en «lo que tenemos que decir». Nos toca llenar la cabeza de ideas y la vida de experiencias. Contar aquello que es necesario contar, esa es la regla. La historia dice que la gente chatea, goza viendo, se divierte mirando en la vida del otro. El blog fue primero, luego vino Myspace, apareció y seduce Youtube y los blogs bajaron con la efervescencia visual de Facebook y ahora andamos en la onda del Twitter, la máquina más grande del mundo de aforismos. Cada uno, un formato, un contar propio. Y esa historia debe ser posible en cualquier formato desde Youtube pasando por «teve local» y terminando en celular y Twitter/Facebook/Skype. La idea es sumar comunidades. Agregar, no obligar a todos a estar juntos.

La narrativa Youtube busca el impacto situacional, la historia que se tiene que contar de una vez. Más que la historia triunfa la situación y su atrevimiento para mirar/experimentar la vida desde otro lado. Su tono casi es de burla, de resistencia a la tele masiva. Su potencial es contar en versión absolutamente propia. Su reino es el directo. Su lógica la red. Su tono la inestabilidad del voyeur. Youtube es el canal de los canales, allí podemos ver todos los programas de ahora y de antes, los malos y los buenos, los de culto y los de odio. En Youtube se consiguen los mejores vídeos hechos en la América de al lado, la que no sale en la tele oficial, esos que quieren contar y no piden permiso a los poderes, esos que se atreven a otras estéticas, otros ritmos, otras texturas y tiempos. Es el caso de la experiencia de la Escuela Audiovisual Infantil Belén de los Andaquíes (<http://escuelaaudiovisualinfantil.blogspot.com>), que dice en su manual de estilo que sin historia no hay cámara; se cuenta para producir alegría porque la guerra mete miedo; se cuenta en forma de chisme, con moraleja final; se cuenta en estética local; se celebra lo popular.

Comunicación ubicada en lo cultural como la de las comunidades indígenas del Cauca ACIN, experiencia que llaman «el tejido de comunicación», allí usan la cámara de fotografía o vídeo o celular para «defender» la vida en cuanto testimonio y produce memoria, cuenta desde sus intereses, «camina la palabra porque la comunicación es como el agua que fluye y lleva», exhiben sus documentos audiovisuales para pensar la realidad en público, y hacen vídeo documental para ocupar la cabeza de la gente desde adentro (www.nasaacin.org).

El celular es el medio de la intimidad, del registro personal de la vida, de la defensa del yo. Es un audiovisual de combate, de lucha por la defensa de los gustos, visiones y políticas del uno. Es un dispositivo para contar el yo, para tener voz e imagen en el mundo de los relatos. Es imagen-texto-oralidad. Toma la forma de cada uno. Su reino es individual. Su lógica es existir. Su tono es la celebración del uno mismo. En los celulares hoy se hacen las imágenes que mejor nos reflejan; y en sus mensajes y estéticas se construyen las nuevas subjetividades y los nuevos modos de ser comunidad y esfera pública. Pura comunicación para la libertad y autonomía del yo. No hay posibilidad de control de esta estética casi de juego y de esta política casi de pasión; el celular es la posibilidad de ser mensaje sin conformidad. TV celular, la de cada uno.

La revolución tecnológica, comunicativa y política de nuestro tiempo es que todos podemos ser periodistas, documentalistas, productores de mensajes y creadores de imágenes, relatos e información. Ya no dependemos de los canales oficiales, menos queremos ser representados por periodistas que no saben hablar, poco investigan y nada cuentan.

Los criterios que definen estas nuevas televisiones son: 1) Se cuenta en la forma estética de quien lo produce; 2) Las historias y formatos toman la forma de lo que se quiere contar; 3) Los tiempos son móviles, dura lo que debe durar cada mensaje; 4) Todo tipo de estilo es aceptado desde el ensayo hasta el docu-ficción; 5) El sonido del ambiente es la verdad; 6) Busca todas las pantallas: Youtube, Skype, teve local, festivales, lo pirata; 7) Le hacen caso a las audiencias, ellas son las que cuentan; 8) Todas las tecnologías valen: celular, fotografía, vídeo; 9) Producen y narran desde la calle, con la gente y sin estrellas; 10) Tiene qué decir, luego hay mensaje.

Lo más urgente que es que los medios de la gente pasen de la obsesión por los contenidos a las exploraciones estéticas y narrativas. El asunto es cómo le damos forma a nuestra experiencia desde nuestros gustos, códigos culturales y referentes estéticos. Por eso, los medios de la gente deben producir nuevos formatos de narración de sujeto y de colectivo, hacer posible que haya muchas más voces, rostros, ideas y estilos presentes y existiendo en la comunicación ciudadana.

El escenario está lleno de esperanzas y minado de intereses particulares. Es tiempo de arriesgarse a creer en el ciudadano, en sus competencias, en sus estéticas, encantos temáticos e inciertas historias. Y es que la televisión es un espejo de la sociedad que la produce; nos dice mucho acerca de cómo somos, imaginamos y pensamos como comunidad. ¡Hay que ciudadanizar la televisión!

6. Narrativas de la posibilidad

Habítamos el estallido de las narrativas, las temporalidades, los lenguajes, los formatos, las audiencias. La televisión, por lo tanto, buscará cada vez más el directo ficcional, más la oralidad como modelo narrativo, más lo colaborativo que al autor.

Ver televisión debe convertirse en un viaje por el entretenimiento, en este viaje cada pantalla aportará lo suyo: el celular, la intimidad; Internet, la conexión breve pero múltiple; el vídeo, la expresión propia; la TV local, los modos cercanos de contar; la TV regional estará en el territorio con la gente y en acceso abierto; la TV nacional solo querrá el entretenimiento masivo en forma de «cuentachistes», fútbol y telenovelas; la TV global se concentrará en pequeños gustos, grandes estéticas y buenas series.

La televisión que vendrá tendrá que tener la sabiduría narrativa de la telenovela, la paciencia y realismo del documental, la fuerza estética de la ficción, la conversa seductora del talk show y la adrenalina del «reality». Habrá televisiones, no una televisión. Las televisiones que llegarán tendrán que buscar otro modelo de negocio que no sea el vender audiencias masivas. Se busca juntar comunidades más que ganar masas. La clave será la cercanía a las sensibilidades, comprensiones y deseos de las comunidades.

La compulsión narrativa que nos habita. El estallido de las narrativas audiovisuales nos lleva a narrar en diversidad de temporalidades, en lenguajes con carácter propio, en formatos que se mezclan y fusionan, en fusionar el revival de directo (la vieja televisión) y la oralidad (la vieja tradición) con las nuevas pantallas (Internet) y los flujo oral-digitales (celular). Y como Jesús Martín-Barbero nos indica debemos pensar con la propia cabeza, tener algo que decir y ganarnos la escucha. Pensar con la propia cabeza significa fundamentar el mundo desde las humanidades, la literatura, el arte y las culturas; tener algo que decir implica investigar el mundo de la gente, los dolores de la sociedad, los deseos colectivos, experimentar la vida; ganar-

Ver televisión debe convertirse en un viaje por el entretenimiento, en este viaje cada pantalla aportará lo suyo: el celular, la intimidad; Internet, la conexión breve pero múltiple; el vídeo, la expresión propia; la TV local los modos cercanos de contar; la televisión regional estará en el territorio con la gente y en acceso abierto; la televisión nacional solo querrá el entretenimiento masivo en forma de «cuentachistes», fútbol y telenovelas; la TV global se concentrará en pequeños gustos, grandes estéticas y buenas series.

se la escucha es saber narrar, saber contar, saber emocionar y conectarse con la gente. Escuchar al mundo es la mejor forma de contar bien.

El futuro está cerca, está aquí en las invenciones estéticas de las otras sensibilidades/identidades no contadas ni experimentadas. Habrá que: ejercer la movilidad, flujo y potencial expresivo de las tecnologías; practicar e intervenir el entretenimiento impuesto por el imperio comercial de lo mediático; localizar las resistencias en las identidades étnicas (lo afro, lo indígena, lo oriental); buscar la expresividad social en forma de sensibilidades contemporáneas (lo femenino, lo sexual, lo ecológico, lo urbano, lo joven).

Serán narrativas más «colabor-activas». Invenciones estéticas ubicadas en las sensibilidades/identidades. La gran revolución audiovisual llegará el día que seamos capaces de contar en estética/dramaturgia/tempo femenino o indígena o afro o medioambiental o

gay u oriental... cuando la forma que tome el relato audiovisual en sus diversos dispositivos incluya esos modos no experimentados del relato. Las nuevas sensibilidades, las otras identidades, no son contenido, son sobre todo forma de contar, modelo narrativo, propuesta estética. ¡Y es que si no contamos, no existimos!

Notas

¹ Las siete megatendencias del estilo mundo expuestas por Future Concept Lab (www.futureconceptlab.com) en taller realizado en Bogotá, Cámara de Comercio.

² Este es un ejercicio con base en el cuadro presentado en Rincón, O. (2002). *Televisión, vídeo y subjetividad*, Norma, Buenos Aires; 22-26.

³ Las series más famosas (hay tantas) son: Los soprano, Six feet under, Lost, 24, Ally Mc Beal, South Park, The big band theory... son series que no tendrían éxito en una pantalla generalista nacional, por eso su reino es la televisión global y su límite es la moral de cada televidente.

⁴ Disponible en www.revistaarcadia.com/ediciones/32/televisi-on.html.

⁵ RODRÍGUEZ, C. (2008). *Lo que le vamos quitando a la guerra [medios ciudadanos en contextos de conflicto armado en Colombia]*, Bogotá: C3 Fundación Friedrich Ebert (www.c3fes.net/docs/quitandoalaguerra.pdf).

Referencias

FUTURE CONCEPT LAB. www.futureconceptlab.com ver (www.scribd.com/doc/16895315/7-Tendencias-globales) (30-08-2010).

PRIETO, G. (2008). *¿Periodismo crítico o populista?* El Mundo según Pirry. Arcadia, 32, Bogotá (www.revistaarcadia.com/periodismo-cultural—revista-arcadia/articulo/periodismo-critico-populista/21146) (15-09-2010).

RINCÓN, O. (2002). *Televisión, vídeo y subjetividad*. Buenos Aires: Norma.

RODRÍGUEZ, C. (2008). *Lo que le vamos quitando a la guerra [medios ciudadanos en contextos de conflicto armado en Colombia]*. Bogotá: C3 Fundación Friedrich Ebert, (www.c3fes.net/docs/quitandoalaguerra.pdf) (09-09-2010).

Series referidas: «Los soprano», «Six feet under», «Lost, 24», «Ally Mc Beal», «South Park», «The Big Band Theory».



Enrique Martínez Salanova 2011 para Comunicar

● Guillermo Mastrini y Martín Becerra
Buenos Aires (Argentina)

Solicitado: 14-12-2009 / Recibido: 23-09-2010
Aceptado: 12-11-2010 / Publicado: 01-03-2011

DOI:10.3916/C36-2011-02-05

Estructura, concentración y transformaciones en los medios del Cono Sur latinoamericano

Structure, Concentration and Changes of the Media System in the Southern Cone of Latin America

RESUMEN

El presente texto analiza los cambios en la estructura del sistema de medios de comunicación en cuatro países de América del Sur durante la primera década del siglo XXI: Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. La premisa general es que los niveles actuales de concentración en los mercados los medios de comunicación se incrementaron durante la última década, como consecuencia de los procesos históricos que han tenido lugar en estos países, aunque cada uno tiene diferentes orígenes y efectos. La profundización del proceso de concentración, la convergencia de los medios con las telecomunicaciones e Internet, la creciente dependencia financiera del sector, la adquisición extranjera de una cantidad importante de sus bienes a manos de las empresas multinacionales y la crisis de los marcos reglamentarios actuales son los principales marcos para la comprensión de la transformación de los medios de comunicación en el Cono Sur de América Latina. Los procesos de cambio identificados en el análisis de la evolución de Argentina, Brasil, Argentina, Chile y Uruguay en los últimos años no se habrían podido lograr sin la colaboración de los diferentes gobiernos y sin radicales transformaciones en la gestión y la propiedad de los medios de comunicación.

ABSTRACT

The present text analyzes the changes in the structure of the media system in four South American countries during the first decade of the 21st century: Argentina, Brazil, Chile and Uruguay. The general premise is that the current levels of concentration in media markets have accelerated during the first decade of the 21st century as a consequence of the historical processes which have taken place in these countries, although each has different origins and effects in each of these national cases. Increased concentration, the media convergence with telecommunications and the Internet, the growing financial dependence of the sector, the foreign acquisition of a significant amount of their property at the hands of multinational firms and the crisis of the current regulatory frameworks are the main frameworks for understanding the transformation of the media in the Southern Cone of Latin America. The processes of change identified to describe and analyze the evolution of Brazilian, Argentine, Chilean and Uruguayan media in recent years could not have been achieved without the collaboration of different governments and the radical transformations in the management and ownership patterns of these media.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Media system, telecommunications, concentration, pluralism, convergence.
Sistema de medios, telecomunicaciones, concentración, pluralismo, convergencia.

- ◆ Guillermo Mastrini es Profesor Titular de la Universidad Nacional de Quilmes y de la Universidad de Buenos Aires y director de la Maestría de Industrias Culturales (Argentina) (gmastrini@yahoo.com.ar).
- ◆ Dr. Martín Becerra es Profesor Titular de la Universidad Nacional de Quilmes y de la Universidad de Buenos Aires e investigador del CONICET (Argentina) (mbecerra68@yahoo.com.ar).

1. Introducción

Estudiar la estructura de propiedad de los medios en América Latina constituye un desafío en varios sentidos. En primer lugar, porque no resulta arriesgado señalar que la región presenta uno de los índices de concentración de propiedad de medios más altos del planeta. En segundo lugar, porque si bien son numerosos los trabajos que han abordado la cuestión de la propiedad de los medios desde hace más de 40 años, a los clásicos trabajos de la década de los setenta se pueden agregar en los últimos años trabajos publicados en inglés como los de Sinclair (1999), Fox y Waisbord (2002) o en castellano por Mastrini y Becerra (2006), Becerra y Mastrini (2009) y Trejo Delarbre (2010), entre otros, en general se trata de trabajos que tienen una dimensión nacional o una sumatoria de capítulos nacionales, que no siempre presentan una metodología de investigación común.

En un trabajo anterior (Mastrini & Becerra, 2001) hemos analizado la transformación de los grandes grupos de comunicación de la región de empresas familiares (en las décadas de 1950 y 1960) a grandes conglomerados (desde los últimos años del siglo XX), cuya lógica de acumulación se basa, no tanto, en el poder político como antaño, sino en el ejercicio de posiciones dominantes en los mercados. En dicho trabajo se analizaron las estrategias de los cuatro mayores grupos de medios en la región: Globo (Brasil), Televisa (México), Clarín (Argentina) y Cisneros (Venezuela). En investigaciones posteriores avanzamos en la medición de los niveles de concentración de la propiedad de los medios, considerando que cualquier teoría que se elabore sobre las consecuencias de la concentración, debe constatar con un estudio la estructura real del sistema de medios (Mastrini & Becerra, 2006; Becerra & Mastrini, 2009).

El objetivo del presente artículo es analizar los cambios en la estructura de medios en los países del Cono Sur latinoamericano, con particular interés en verificar las tendencias en materia de concentración de la propiedad. Especial preocupación será observada en relación a las estrategias de las empresas de telecomunicaciones, que en los últimos años han mantenido un constante desplazamiento hacia el sector de los medios de comunicación.

Una situación novedosa en la América Latina del presente siglo XXI es que el sector político ha asumido una posición regulatoria más fuerte en relación a los procesos históricos, donde hubo una fuerte conjunción de intereses entre los propietarios de medios y el poder político. Por un lado, ello se debe a la emergencia de gobiernos de centroizquierda o de impronta po-

pulista en muchos países de la región (Brasil, Chile, Bolivia, Ecuador, Venezuela, Nicaragua, Uruguay y parcialmente Argentina) que han demostrado interés en establecer nuevos marcos regulatorios. Por el otro, desarrollos tecnológicos como la digitalización han estimulado una convergencia de sectores, hasta tornar difusas las tradicionales barreras que separaron las telecomunicaciones de los medios audiovisuales (principalmente radio y televisión).

Mientras tanto, los grandes grupos de comunicación se reacomodan al nuevo entorno. Internamente están completando el proceso de transformación que implicó pasar de empresas familiares a estructuras multimedáticas conglomeradas. Algunos de estos grupos aprovecharon la globalización diversificando sus intereses en otros países (fundamentalmente Televisa, Cisneros y Globo). Por otro lado, los grupos deben responder a los desafíos planteados, tanto desde los sectores políticos que procuran redefinir el marco regulatorio, como desde las estrategias corporativas de las empresas telefónicas que se han tornado una competencia real a partir de la convergencia tecnológica y la integración de servicios (como el triple play). En este sentido, los grandes grupos multimedia de América Latina enfrentan los desafíos que plantea un régimen regulatorio global emergente, utilizando su gran capacidad de influencia sobre los gobiernos nacionales; no obstante, las contradicciones surgen por el cambio en el carácter de intervención estatal que los nuevos gobiernos latinoamericanos postulan.

2. Concentración y diversidad

El fenómeno de la concentración de la propiedad de los medios ha sido abordado en los últimos años desde distintas perspectivas teóricas, que han ido más allá de los tradicionales estudios de la economía política de la comunicación desde una perspectiva crítica. Esta última corriente históricamente ha tratado de establecer en qué medida las relaciones de propiedad de los medios de comunicación forman parte de un sistema que procura justificar las relaciones de estratificación social existentes (Murdock & Golding, 1974). Por otro lado, y especialmente después de la controversia desatada por el intento de relajamiento de las normas anticoncentración por parte de la estadounidense Federal Communications Commission (FCC) en 2003, se ha asistido a un creciente número de trabajos académicos que han procurado justificar mayores niveles de concentración a los permitidos actualmente (Thierer, 2005; Compaine, 2005).

Puede definirse la concentración de la producción de sector o rama económica de acuerdo a la inciden-

cia que tienen las mayores empresas de una actividad económica en el valor de producción de la misma (Miguel de Bustos, 2003). La concentración es un proceso complejo, de múltiples variables y no unívoco, ya que puede implicar el dominio o control de una empresa sobre el mercado (a partir de compras y fusiones), de cobertura territorial por parte de uno o pocos medios y la raíz política. A partir de los procesos de concentración de los sistemas de medios, las fuerzas económicas que operan en estos mercados tienden a generar imperfecciones y asimetrías. El debate teórico sobre la relación entre estos procesos y sus posibles consecuencias sobre el pluralismo, la diversidad, el equilibrio informativo y la innovación en la producción de bienes culturales permanece abierto.

Albarran y Dimmick (1996) justifican la importancia del estudio de la concentración cuando observan que «evaluando el nivel de concentración dentro de un cierto mercado, se puede aprender sobre la estructura del Mercado, lo cual a su vez tiene consecuencias sobre los tipos de productos ofrecidos, los grados de diversidad o diferenciación de los productos, los costos para los consumidores y las barreras de entrada para nuevos competidores».

En América Latina la participación en un mercado dinámico e internacionalizado lleva a las empresas muchas veces a la encrucijada de crecer a partir de la compra de empresas más pequeñas, o ser absorbidas por grupos internacionales. De esta manera, la multiplicación de fusiones y adquisiciones de empresas del sector info-comunicacional ha implicado que la tradicional estructura de firmas ha dejado su lugar a una estructura de grupos.

3. Los medios en el Cono Sur

En América Latina la radiodifusión fue tempranamente cedida al sector privado, que desarrolló un modelo competitivo, basado en la publicidad para su sostenimiento económico. Tanto la radio como la televisión han mostrado una fuerte tendencia a centralizar sus contenidos en los grandes centros urbanos. Por su parte, la televisión abierta mostró durante largos años una dependencia de los contenidos norteamericanos. Sin embargo, desde 1990 se asiste a una mayor capa-

cidad para generar contenidos nacionales, incluso en el área de ficción el «prime time» ha sido copado por producciones nacionales (con una excepción parcial de Uruguay en el Cono Sur, donde el pequeño tamaño del mercado, dificulta alcanzar las economías de escala básicas). Los contenidos extranjeros siguen predominando en la televisión por cable, con numerosos canales de películas y series con predominio de Hollywood.

En un análisis sobre la televisión latinoamericana, Sinclair (1999: 77) destaca que su propiedad y control se estructuró en familias con figuras patriarcales fuer-

Los grandes grupos multimedia de América Latina enfrentan los desafíos que plantea un régimen regulatorio global emergente, utilizando su gran capacidad de influencia sobre los gobiernos nacionales; no obstante, las contradicciones surgen por el cambio en el carácter de intervención estatal que los nuevos gobiernos latinoamericanos postulan.

tes. Este modelo ha acusado cambios en los últimos años a partir de la internacionalización de los mercados audiovisuales y del recambio generacional acaecido en los principales grupos de comunicación: «Los descendientes de los patriarcas, retienen el control familiar sobre los grupos pero aplican nuevas formas de administración. Los antiguos campeones nacionales, están siendo reconvertidos a actores importantes del mundo globalizado» (Mastrini & Becerra, 2001). También los medios han transformado su oferta. Como señalan Bustamante y Miguel (2005:13), «originarios y centrados en el mundo de la distribución y la difusión han sabido hacerse cargo de vetas importantes de producción nacional en terrenos de demandas locales fuertes (como la ficción televisiva), pero han abandonado o cultivado débilmente los mercados de mayor dominio de las 'mayors' como el cine o la edición discográfica, en donde han practicado una política de alianzas con los grupos mundiales».

Fox (1990) caracteriza al modelo latinoamericano como «comercial políticamente dócil». A partir de los noventa, el predominio de políticas neoliberales promovieron incluso una mayor desregulación del sis-

tema comunicacional. Los procesos de concentración de la propiedad, favorecidos por el relajamiento de reglas, no tardaron en aparecer. Al permitirse la propiedad cruzada en mercados que estaban ya concentrados, se fomentó la formación de grandes conglomerados de medios. Esta situación se verifica especialmente en aquellos países con mercados de mayor tamaño como Brasil y Argentina.

Durante la primera década del siglo XXI han surgido en la región diversos gobiernos que han revisado, al menos desde el plano discursivo, los postulados del neoliberalismo. Se abandonan las políticas que siguieron los postulados del Consenso de Washington, y se

veces canales de televisión, radios y periódicos parecen liderar la oposición política a los gobiernos democráticamente electos. A continuación se brinda un panorama de la estructura de medios en los países del Cono Sur.

3.1. Argentina

La definición de políticas de comunicación en la Argentina presenta una aparente paradoja: la fuerte intervención del Estado y la carencia de una política de Estado que promueva el interés público. No resulta difícil comprobar que el Estado ha tenido una decisiva influencia en el sector de la radiodifusión (definiendo licencias, otorgando subsidios, sancionando el marco legal...) y, a la vez, que ha carecido de una política pública sostenida en el tiempo.

El sistema de medios se ha estructurado en base a una radiodifusión privada, que domina las emisoras de las principales ciudades del país. Es acompañada por una radiodifusión de gestión estatal/gubernamental, que solo cubre la ciudad de Buenos Aires, y varias zonas de baja densidad demográfica, mientras que los grandes centros urbanos han quedado fuera de su alcance.

Hasta la década de los ochenta la estructura de medios, tanto la prensa como el sector audiovisual no registraba casos de propiedad cruzada. Recién en la década de los noventa con el avance de las políticas neoliberales ejecutadas por los gobiernos de Carlos Menem, se realizaron modificaciones a los marcos legales que permitieron la creación de grupos multimedia. Desde entonces el proceso de concentración de la propiedad de los medios ha sido constante. El grupo Clarín es el principal grupo de comunicación del país, al contar con el diario de mayor ventas —y ser socio de varios en el interior del país—, uno de los principales canales de televisión de Buenos Aires y varios otros en el interior del país, una cadena de radios, el principal sistema de distribución por cable y varias señales de cable. También interviene en otras áreas vinculadas a las industrias culturales como la fabricación de papel para prensa (donde es socio del Estado), productoras cinematográficas, agencia de noticias y distribución de Internet. La gran amenaza para la posición dominante del grupo Clarín son las empre-

La concentración es un proceso complejo, múltiple y diverso. Los medios son instituciones con una doble acción y mediación de intereses: políticos y económicos. A partir del tipo de mercancía con la que trabajan —que tiene doble valor, material y simbólico— componen un actor particular y con consecuencias especiales a partir de sus acciones. Intervienen, afectan y constituyen (aunque no determinan en soledad) el espacio público, que es un espacio político.

encara una nueva agenda. Dentro de ella, los medios de comunicación ocupan un lugar destacado. Algunos gobiernos proponen cambios en la política de medios que plantean un mayor grado de intervención del Estado en la regulación y ciertos controles relativos a los niveles de concentración de la propiedad. Asimismo, se promueve la participación de grupos de la sociedad civil, tanto en la discusión de las políticas como en la propiedad de los medios.

En respuesta, los grandes propietarios de medios han denunciado que la regulación de los gobiernos procura limitar su capacidad de crítica. La línea argumental es muy similar en todos los países desde hace décadas, destacándose su negativa a aceptar cualquier modificación en el sistema legal, especialmente en lo referido a la posibilidad de permitir el acceso de nuevos actores sociales al mercado de medios. La connivencia entre los propietarios de medios y el poder político que describiera Fox, no se aplica en estos últimos años en los países latinoamericanos, donde muchas

sas de telefonía (especialmente Telefónica de España) que dominan en forma duopólica el mercado de la telefonía fija y es el principal operador en telefonía móvil y en distribución de banda ancha (Internet). Además de Telefónica y de Telecom (vinculada a Telecom de Italia y, por ende, también a Telefónica de España), se observa la creciente importancia de la mexicana Telmex. Tanto Telefónica como Telmex han mostrado interés por entrar en el negocio de la televisión por cable, cuestión que por ahora impide el marco regulatorio vigente. La facturación anual de estas empresas supera ampliamente a la del grupo Clarín.

Desde 2008 se asiste a una fuerte confrontación entre el gobierno y los grandes grupos de comunicación, liderados por el grupo Clarín. El principal motivo del enfrentamiento ha sido la sanción de una nueva ley de servicios de comunicación audiovisual en 2009, que propone nuevos límites para la concentración de la propiedad de los medios.

3.2. Brasil

Constituye el mayor mercado de América Latina. Sus más de 180 millones de habitantes dan a sus industrias culturales un inigualable desarrollo potencial. Si bien se calcula que un tercio de la población vive en condiciones de extrema precariedad, el consumo cultural de Brasil en términos absolutos supera notablemente a cualquiera de los otros países de la región.

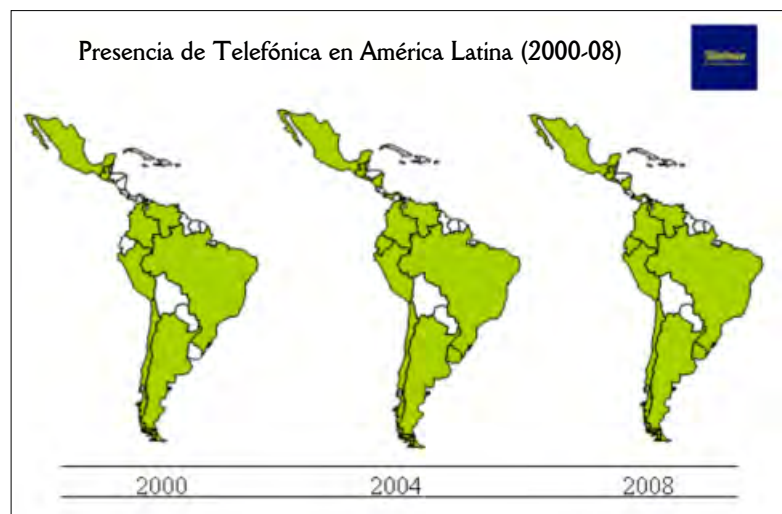
En Brasil se editan más de 500 periódicos, la mayoría de alcance regional, dado que no existe prácticamente prensa de cobertura nacional. La centralidad de los medios en los grandes centros urbanos (San Pablo,

Río de Janeiro, Salvador) también se repite en el caso de la radio y la televisión, aunque en este caso la situación se agrava por el encadenamiento de los contenidos. Si bien la estructura de propiedad se reparte en las grandes ciudades, los contenidos son muy similares en todo el país.

Dentro de la estructura de medios brasileña se destaca la presencia del grupo Globo, que tiene sus orígenes en la década del 60, cuando el holding de la familia Marinho encabezado por el diario «O Globo» comenzó a tener presencia en el mercado televisivo. Como señala Fox (1990: 72), TV Globo nació con la dictadura que se estableció en 1964 y a la que sirvió de apoyo para el proyecto de modernización conservadora. A partir del aporte de las inversiones norteamericanas del grupo Time Life, Globo pudo desplazar a sus principales competidores y comenzar su expansión hasta alcanzar cobertura nacional. Su crecimiento se realizó aprovechando las cuantiosas inversiones que realizó el Estado para desarrollar las telecomunicaciones a través de la Empresa Brasileña de Telecomunicaciones. El grupo supo generar un producto con denominación de origen: las telenovelas. Con ellas no solo aprovechó su integración horizontal y vertical sino que además constituyeron la materia prima con la que Globo encararía su entrada en el mercado internacional. Durante el gobierno del presidente Lula (2002-10), el grupo Globo utilizó toda su capacidad de lobby para lograr que el estado brasileño se inclinase por el estándar japonés de televisión digital, en lugar del europeo que promovían las empresas de telecomunicaciones. El grupo Globo detenta la propiedad del segundo diario de mayor tirada de Brasil, el principal

canal de estación que tiene reproductoras en casi todo el territorio, y la mayor empresa de televisión de cable, en este último caso en asociación con Televisa de México. El grupo Globo ha mostrado preocupación por la expansión de las empresas telefónicas (Possebon, 2007: 302).

El gobierno de Lula ha sido muy moderado en la realización de políticas de medios, de hecho durante un largo período el ministro de Comunicaciones fue el periodista Helio Costas, vinculado a la cadena Globo. La principal política del gobierno fue el



Fuente: Elaboración propia a partir de balances de la empresa.

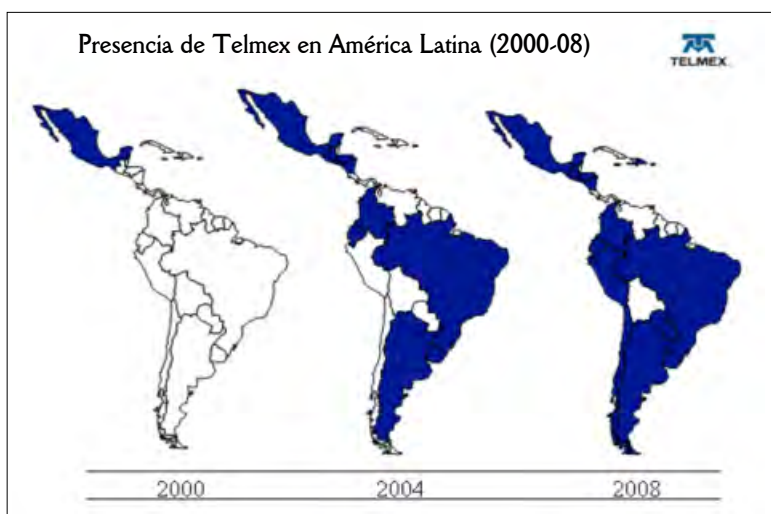
impulso a la radiodifusión pública con la creación de la Empresa Brasileña de Comunicación (EBC) que, sin embargo, no terminó de concretarse.

3.3. Chile

Es el país que presenta la situación económica más estable de las últimas dos décadas en la región. Chile constituye el único caso «exitoso» de las políticas neoliberales en el continente, aunque también puede sostenerse que su situación precisamente se debe a no haber aplicado dichas políticas de forma ortodoxa al menos desde la recuperación del régimen constitucional en 1990 (parte de las reformas estructurales fueron realizadas por la dictadura de Augusto Pinochet, fundamentalmente en la década de los ochenta). En los últimos años, y hasta marzo de 2010, en los dos últimos períodos de gobierno los presidentes han pertenecido al Partido Socialista Chileno.

En cuanto a las industrias culturales, Chile presenta uno de los mercados menos regulados de la región. No hay mayores impedimentos legales para la concentración de la propiedad de los medios, ni para la participación de inversionistas extranjeros en el sector informacional. Hasta los años setenta la estructura de propiedad de los medios de comunicación, especialmente la prensa, estaba vinculada a tendencias políticas. Por su parte, los canales de televisión estaban en manos del Estado y las universidades. La dictadura de Augusto Pinochet (1973-1990) implicó un control ideológico sobre los medios de comunicación, la censura y clausura de varios de ellos y la cristalización de un duopolio conformado por el grupo Mercurio (familia Edwards) y el grupo COPESA (La Tercera).

En coincidencia con el retorno a la democracia, desde los inicios de la década de los noventa se asiste a un proceso de liberalización y privatización del sector informacional. Desde entonces, la importante concentración que existía en la prensa chilena comienza a extenderse hacia otros sectores. Sin embargo, cabe destacar que no se han consolidado conglomerados multimedia de magnitud como los presentes en Argentina o Brasil. Se aprecia también una importante participación de capitales extranjeros en el sector de la radiodifusión.



Fuente: Elaboración propia a partir de balances de la empresa.

Las políticas de comunicación en Chile han estado signadas por una orientación mercadocéntrica, que no ha puesto límites ni a la concentración ni al ingreso de capitales extranjeros. Sí ha sido explícita la política de los gobiernos de la concertación hacia la televisión estatal, que ha logrado superar en audiencia a los medios privados.

3.4. Uruguay

Fue considerado durante muchos años como la Suiza de América del Sur. En efecto, además de tener un sistema bancario sobredimensionado por resguardar el secreto bancario, los índices socio-demográficos de Uruguay eran cercanos a los de muchos países europeos. El sistema de medios tiene una fuerte penetración en la sociedad uruguaya, pero el escaso tamaño de su mercado —el país tiene menos de cuatro millones de habitantes— impide el desarrollo de economías de escala. Es altamente dependiente de contenidos producidos en los países vecinos, Argentina y Brasil.

Los medios de comunicación están altamente concentrados en Uruguay, pero no se observan grandes grupos de comunicación. Tanto en la prensa como en el sector audiovisual, tres grupos se reparten el mercado. Incluso la televisión por cable ha sido desarrollada como un negocio conjunto de las tres principales empresas. Es importante destacar que es el único país de la región que mantiene el monopolio de los servicios de telefonía básica, así como un papel importante para la empresa estatal de comunicaciones móviles.

El gobierno del Frente Amplio, de orientación centroeizquierdista que llegó al poder por primera vez en 2005, no tuvo una política de comunicación que

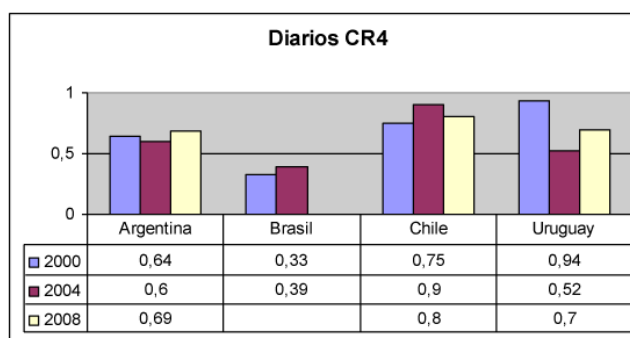
afectara los intereses del sector comercial. Sin embargo, en 2008 aprobó una legislación sobre radiodifusión comunitaria que es considerada de las más avanzadas a nivel mundial.

4. La concentración en el Cono Sur

A continuación se presentan resultados del análisis de la concentración de la propiedad de los medios de comunicación y las telecomunicaciones en los países del Cono Sur, a partir de la aplicación del método del índice de concentración (CR4) en dos sentidos: uno que resulta de ponderar el volumen de facturación de las cuatro mayores empresas en relación al resto (CR4-facturación), y el otro elaborado a partir de medir el porcentaje de dominio de la audiencia (CR4-audiencia). En este artículo los datos se limitan al CR4-facturación, dado que los datos correspondientes a las audiencias no han sido procesados aún. Si bien en la investigación se estudian todos los mercados comunicacionales (prensa, radio, televisión, televisión de pago, telefonía básica y móvil, Internet, ver Becerra y Mastrini, 2009), en este artículo se presentan los datos correspondientes a tres mercados: la prensa diaria, la televisión y la telefonía móvil. De esta forma, se muestran ejemplos tanto del sector de la edición, del audiovisual y de las telecomunicaciones.

Los niveles de concentración en el mercado de la prensa escrita son variables según los países. Mientras que en Brasil, los ingresos sumados de los cuatro mayores diarios no alcanzan al 40% del total, en la Argentina superan el 60%, y en Chile y Uruguay exhiben indicadores aún más altos. Los datos aquí presentados tienden a confirmar trabajos anteriores donde se vinculó la diversidad en el mercado editorial con el tamaño del mercado. Solo con un volumen de lectores alto pueden alcanzarse las economías de escala que preci-

Concentración en el mercado de diarios



Datos en millones de dólares. Fuente: elaboración propia.

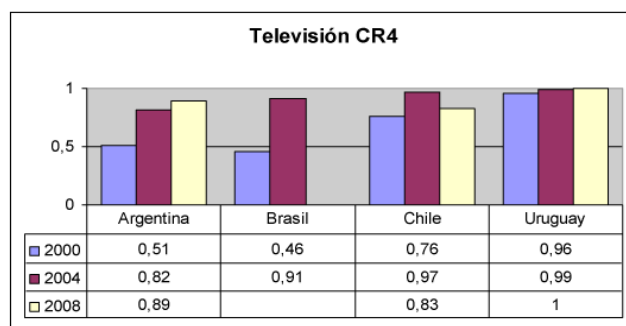
sa un periódico para subsistir económicamente. Cabe recordar que la población brasileña triplica a la sumatoria de los habitantes de Argentina, Chile y Uruguay.

En relación con la evolución del proceso de concentración no se observa un criterio único, más allá de una cierta estabilidad en los niveles de concentración.

En el mercado televisivo también se registra una elevada concentración de los ingresos. De acuerdo a los datos obtenidos (ver cuadro 2) este mercado es de carácter oligopólico. En todos los países del Cono Sur, los cuatro mayores canales de televisión de cada país registra controlan al menos el 50% del total de los ingresos del sector. De esta forma, se puede afirmar que se registran niveles de concentración muy altos. También en este caso se observa que en Brasil el índice de concentración es menor al de sus vecinos. Es importante destacar que si bien varía notablemente la cantidad de licencias existentes en los distintos países (más de 300 en Brasil, menos de 50 en Argentina) los niveles de concentración son elevados en ambos casos. Esto indicaría que quienes logran obtener posiciones dominantes, a nivel de audiencia, logran acaparar la parte más significativa del mercado. A diferencia del sector de la prensa escrita, los datos obtenidos permiten establecer una tendencia a un incremento paulatino en los niveles de concentración del mercado televisivo en el Cono Sur.

El mercado de la telefonía móvil es el más concentrado. En todos los países del Cono Sur el CR4 alcanza el máximo nivel posible. De hecho, resulta curioso observar que las políticas de liberalización que implicaron dismantelar los monopolios públicos de telecomunicaciones que existieron hasta la década de los noventa, en pocos años el mercado se ha constituido en un fuerte oligopolio (en algunos casos, duopolio), pero de carácter privado. Incluso un mercado de telefonía móvil, que nació en un entor-

Concentración en el mercado de televisivo



Datos en millones de dólares. Fuente: elaboración propia.

no de regulación llamada «competitiva», no permite la existencia de más de cuatro operadores. Esta situación se presenta también en Brasil, que a principios de siglo mostraba un indicador de menor concentración, la tendencia a la retracción de competidores se ha impuesto.

Los altísimos niveles de concentración en el mercado telefónico ameritan una lectura en profundidad. Como señalan Fox y Waisbord (2002: 9), «la privatización y liberalización de la industria de telecomunicaciones también contribuyó a la formación de los conglomerados. Es imposible analizar la evolución y estructura de los medios contemporáneos sin contemplar los desarrollos en el mercado de telecomunicaciones». Al respecto, dos empresas se han lanzado a conquistar el mercado latinoamericano. En efecto, desde comienzos del siglo XXI Telefónica de España, y la mexicana Telmex llevan a cabo una disputa regional por el liderazgo del mercado de telecomunicaciones regional. El grupo Telefónica tuvo una importante presencia en la mayoría de los países latinoamericanos desde el inicio de las privatizaciones del sector en los años noventa (ver cuadro). El grupo Telmex, que obtuvo el control de las telecomunicaciones mexicanas, se lanzó a la carrera más tarde que su rival (ver cuadro). Sin embargo, ha recuperado terreno y en 2008 superó a Telefónica por el volumen de sus ingresos regionales.

La importancia económica de estos grandes grupos de comunicación sobresale si se comparan sus volúmenes de facturación con los de los medios de comunicación. En el cuadro se aprecia el volumen de facturación de Telefónica y Telmex, contrastado con el total de ingresos de los sectores de la prensa de los países considerados en este estudio. Así se comprueba que durante el año 2008, la facturación de Telefónica en América Latina fue casi diez veces superior a la de todos los periódicos de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay, seis veces superior a la de la televisión de pago, y tres veces mayor que la de la televisión abierta.

Sumados Telefónica y Telmex, facturaron en la región 73.000 millones de dólares, cifra que supera ampliamente los 21.000 millones de dólares que resultan de sumar los ingresos de los sectores de la prensa, la televisión abierta y la televisión de pago en los cuatro países estudiados.

Si bien podría objetarse que se trata de dos dimensiones geográficas diferentes, América Latina para las empresas telefónicas y el Cono Sur para el sector de medios de

comunicación, lo que se pretende dimensionar es la enorme diferencia de disponibilidad de capital por parte de las primeras. Es importante recordar que las telefónicas diseñan su estrategia empresarial a nivel regional y sus políticas y desarrollos están coordinados en este nivel.

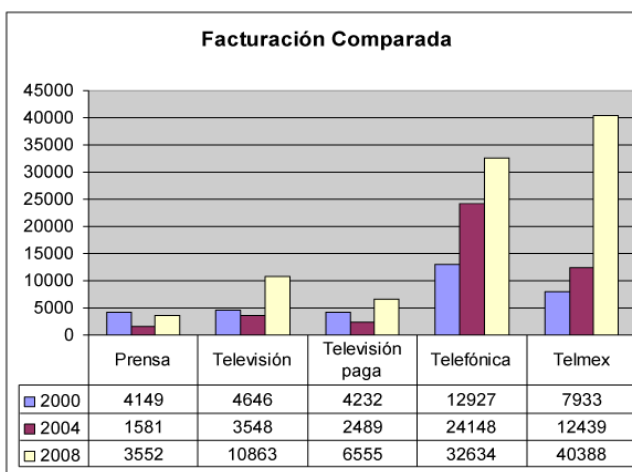
En los últimos años, Telmex y Telefónica han comenzado una expansión hacia el sector de la televisión por cable, aprovechando los beneficios de la convergencia digital. Si bien este tema escapa a los alcances del presente estudio, los datos presentados en el cuadro cobran mayor relevancia, especialmente para los actuales propietarios de sistemas de televisión paga en el Cono Sur, por ahora en manos de empresas locales.

Es preciso considerar además que las empresas telefónicas son actores que siguen la lógica del mercado globalizado y participan de sus diferentes escalas (McChesney, 1998). Los actores protagonistas del proceso de conformación de un mercado global comercial son públicos y privados pero superan los marcos tradicionalmente definidos por el Estado.

5. Conclusión

La concentración es un proceso complejo, múltiple y diverso. Los medios son instituciones con una doble acción y mediación de intereses: políticos y económicos. A partir del tipo de mercancía con la que trabajan —que tiene doble valor, material y simbólico— componen un actor particular y con consecuencias especiales a partir de sus acciones. Intervienen, afectan y constituyen —aunque no determinan en soledad— el espacio público, que es un espacio político. Y en

Facturación comparada del sector medios vs. empresas telefónicas



Datos en millones de dólares. Fuente: elaboración propia.

tanto que actores económicos y por el tipo de actividad que llevan adelante, tienden a la concentración, debido a su composición de costos, en la cual los fijos son muy altos y los variables muy bajos. Organizan sus actividades con este formato, protagonizando procesos de concentración en una deriva que puede generar barreras de ingreso a otros actores. Para gobernar esta tendencia e impedir su impacto en la merma de diversidad cultural es que, desde hace al menos un siglo, numerosos Estados han intervenido activamente en el control de prácticas anti-competitivas y en el estímulo para la existencia de numerosos emisores con perspectivas editoriales distintas.

En relación a la situación latinoamericana, Bustamante y Miguel (2005: 13) señalan que «la concentración en los países latinoamericanos, beneficiada y catalizada por las interferencias políticas, en ausencia de contrapesos públicos a esas interferencias, ha conformado una estructura que plantea serios interrogantes en términos de pluralismo político en sus respectivos países, con momentos en que los políticos han mostrado una prepotencia insoportable».

De acuerdo a Albarran y Dimmick (1996) se considera que la concentración existe y es alta al superar un 50% del control del mercado por parte de los cuatro primeros operadores. Como se ha podido apreciar en este trabajo sobre los países del Cono Sur latinoamericano, en todos los casos –con la excepción de la prensa en Brasil– los indicadores de la concentración son muy superiores al porcentaje considerado como alto por Albarran y Dimmick.

También fue expresado que el debate teórico sobre la relación entre estos procesos y sus posibles consecuencias sobre el pluralismo, la diversidad, el equilibrio informativo y la innovación en la producción de bienes culturales permanece abierto. Finalmente, un tercer aspecto a considerar es la progresiva integración de lógicas y actores dominantes del sector comunicacional del Cono Sur respecto a los que lideran el mercado mundial, proceso que desconoce límites inmediatos. Es destacable que, como cualidad inherente a este proceso, la superación de las fronteras, tanto geográficas como de industrias, plantea una objetiva articulación con el carácter global y convergente de los cambios.

En el Cono Sur el gran desafío para los medios, pero especialmente para sus sociedades, es la articulación con las demandas de un mundo globalizado, sin que la altísima concentración que produce en el sector infocomunicacional horade su enorme diversidad cultural.

Referencias

- ALBARRAN, A. & DIMMICK, J. (1996). Concentration and Economies of Multifirmity in the Communications Industries. *The Journal of Media Economics*, 9(4). Lawrence Elrbaum; 41-50.
- ARSENault, A. & CASTELS, M. (2008). The Structure and Dynamics of Global Multi Media Business Networks. *International Journal of Communications*, 2; 707-748.
- BAGDIKIAN, B. (1986). *El monopolio de los medios de difusión*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BECERRA, M. & MASTRINI, G. (2009). *Los dueños de la palabra*, Buenos Aires: Prometeo.
- BUSTAMANTE, E. & MIGUEL, J.C. (2005). Los grupos de comunicación iberoamericanos a la hora de la convergencia. *Dia-logos*, 72.
- COMPAINE, B. (2005). *The Media Monopoly Mith. How New Competition is Expanding our Source of Information and Entertainment*. Ner Millenium Research Council.
- CHAMBERS, T. (2003). Structural Changes in Small Media Markets. *The Journal of Media Economics*, 16 (1); 41-59.
- DOYLE, G. (2002). *Media Ownership*. London: Sage.
- DOYLE, G. & FRITH, S. (2004). Researching Media Management and Media Economics: Methodological Approaches and Issues, in *6th World Media Economics Conference*. Centre d'études sur les Médias and Journal of Media Economics, HEC Montreal.
- FOX, E. (1990). *Días de baile: el fracaso de la reforma de la televisión de América Latina*. México DF: FELAFACS-WACC; 216.
- FOX, E. & WAISBORD, S. (Eds.) (2002). *Latin Politics, Global Media*. Austin: University of Texas Press; 204.
- LÓPEZ OLARTE, O. (2004). *Las fuerzas económicas del mercado mundial del cine*, in Proyecto Economía y Cultura: Andrés Bello.
- MASTRINI, G. & M. BECERRA (2006). Periodistas y magnates. Estructura y concentración de las industrias culturales en América Latina, Buenos Aires: Prometeo.
- MCCHESENEY, R. (1999). *Rich Media, Poor Democracy. Communications Politics in Dubois times*. New York: The New Press.
- MIGUEL DE BUSTOS, J. (1993). *Los grupos multimedia. Estructuras y estrategias en los medios europeos*. Barcelona: Bosch.
- MIGUEL DE BUSTOS, J. (2003). Los grupos de comunicación: la hora de la convergencia, in BUSTAMANTE, E. (Ed.). *Hacia un nuevo sistema mundial de comunicación. Las industrias culturales en la era digital*. Barcelona: Gedisa.
- MURDOCK, G. (1990). Redrawing the Map of the Communications Industries: Concentration and Ownership in the Era of Privatization, in FERGUSON, M. (Ed.). *Public Communication. The New Imperatives*. London: Sage.
- MURDOCK, G. & GOLDING, P. (1974). For a Political Economy of Mass Communications, in MILIBAND, R. & SAVILLE, J. (Eds.). *The Socialist Register 1973*. London: Merlin Press.
- NAPOLI, P. (1999). Deconstructing the Diversity Principle. *Journal of Communication*, 49(4); 7-37.
- NOAM, E. (2006). *How to measure media concentration*, in *FT-com* (www.ft.com/cms/s/da30bf5e-fa9d-11d8-9a71-00000e2511c8.html) (06-19-06).
- POSSEBON, S. (2007). O mercado das comunicacoes, um retrato ate 2006, in RAMOS, M. & SANTOS, M. DOS (Orgs.). *Políticas de comunicação*. São Paulo: Paulus.
- SINCLAIR, J. (1999). *Latin American Television*. New York: Oxford.
- THIERER, A. (2005). *Media Myths. Making Sense of the Debate over Media Ownership*. Washington: The Progress & Freedom Found.
- TREJO, R. (2010). Muchos medios en pocas manos: concentración televisiva y democracia en América Latina. *Intercom, Revista Brasileira de Ciencias da Comunicação*, 33 (1). São Paulo; 17-51.

NOTICIAS FRESCAS

Audiovisual

El Mipcom acusa una crisis de creatividad en los formatos televisivos

El país. Madrid - 09/10/2010

Enrique Martínez-Salanova 2011 para Comunicar



PUES SÍ,
PODRÍAN HACER
LOS TELEVISORES
OVALADOS, REDONDOS,
DE COLORES, PARA QUE
HICIERAN JUEGO
CON LAS CORTINAS
DEL SALÓN...

● Alejandra Phillippi y Claudio Avendaño
Santiago (Chile)

Solicitado: 14-12-2009 / Recibido: 15-10-2010
Aceptado: 12-11-2010 / Publicado: 01-03-2011

DOI:10.3916/C36-2011-02-06

Empoderamiento comunicacional: competencias narrativas de los sujetos

Communicative Empowerment: Narrative Skills of the Subjects

RESUMEN

El presente trabajo analiza las consecuencias educomunicativas de las transformaciones en la comunicación mediada por el proceso de digitalización. Se presenta una constatación empírica de carácter cualitativo en el uso de los medios masivos y las tecnologías digitales desde la convergencia digital de los soportes, la industria y la consecuente complementariedad de los formatos. En este sentido la televisión ha vivido un proceso de cambios de sus continentes y contenidos expresivos, entre otros aspectos al entregar interactividad, facilita la expresión de los sujetos, desde los distintos dispositivos tecnológicos. Así a nivel de los sujetos se observa que los nuevos dispositivos tecnológicos y sus nuevas gramáticas son usados en la medida que asumen un sentido en sus prácticas cotidianas y trayectorias biográficas. No obstante, las políticas de inclusión digital solo se han centrado en la maximización del acceso a equipamiento y en una alfabetización digital asociada a aplicaciones y no a las competencias narrativas de los sujetos. Por tanto, es necesario generar nuevas conceptualizaciones que permitan nuevas orientaciones metodológicas formativas en comunicación y educación que promuevan el uso de los nuevos espacios digitales emergentes como ciudadanos empoderados comunicacionalmente, es decir, competentes para relatar (habilidades expresivas) más específicamente relatarse (como individuo) y relatarnos (colectivamente). Finalmente, estos serán los espacios expresivos de la nueva televisión con sus expresiones ciudadanas, propiciados por los elementos convergentes de la tecnología digital.

ABSTRACT

This paper analyzes the educommunicational consequences of the transformations of mediated communication in the process of digitization. We present qualitative empirical evidence on the use of mass media and digital technologies from the digital convergence of media, the industry and the resulting complementary formats. Television, in particular, has experienced a process of changing its formats and expressive content by delivering interactivity, facilitating the expression of subjects by means of different technological devices. So from the perspective of the subject, it is observed that the new technological devices and their new grammars are utilized provided they contribute with meaning to his daily practice and biographical trajectory. Nevertheless, digital inclusion policies have focused only on maximizing access to equipment and digital literacy associated to technology applications and not to the narrative skills of the subjects. It is therefore necessary to generate new concepts that allow new methodological guidelines, in communication and education academic processes, to promote the use of new emerging digital spaces for communicational empowered citizens, that is, from competent to tell (expressive skills) to more specifically, tell oneself (as an individual) and tell us (collectively). Finally, these will be the expressive spaces of the new television with citizens' expressions, fostered by converging elements of digital technology.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Convergencia, políticas de comunicación, ciudadanía, empoderamiento, competencias narrativa.
Convergence, communicational policies, citizenship, empowerment, narrative competences.

◆ Alejandra Phillippi Miranda es Profesora de la Escuela de Periodismo de la Universidad Diego Portales de Santiago (Chile) (alejandra.phillippi@udp.cl).

◆ Claudio Avendaño Ruz es Profesor de la Escuela de Periodismo de la Universidad Diego Portales de Santiago (Chile) (claudio.avendano@udp.cl).

1. Introducción

Identificar los factores estratégicos de las directrices que orientan los futuros avances en el campo de la comunicación y educación, supone hoy comprender tres ejes fundamentales: la complejidad y el permanente cambio del sistema infocomunicativo, caracterizar a los «prosumidores» del mismo sistema y proponer posibles estrategias para potenciar las competencias narrativas (mediante los medios masivos y tecnologías de la información y comunicación) de los ciudadanos, partiendo por los niños y adolescentes.

El presente trabajo intenta dar cuenta de la necesidad de poder contar con una política de comunicación integral que aborde, desde el estado, las distintas dimensiones que implica el desarrollo de la industria infocomunicacional y, especialmente, las competencias narrativas que requieren los sujetos, para participar en la sociedad de la información. Lo anterior se fundamenta en investigaciones cualitativas que relatan, desde los propios sujetos, lo estratégico del sentido de los usos de los medios masivos y TIC en sectores excluidos socialmente.

2. De los medios industriales al sistema infocomunicativo

Aguaded (1999) señalaba que los cuatro elementos estratégicos a incluir en la educación para la televisión son: la familia, por constituir el espacio natural de uso de la televisión; la escuela, por su central función formadora; la sociedad civil, por la capacidad para «presionar» por una televisión para los ciudadanos; y los propios medios de comunicación, en tanto responsables de los contenidos y continentes que emiten. Probablemente estos cuatro elementos mediadores continúan siendo fundamentales, en tanto, desafíos para investigar los factores dinamizadores de la educación de la televisión. Sin embargo, el escenario ha cambiado, la complejidad que ha ido adquiriendo, en poco más de quince años, el sistema de medios masivos transformados por la digitalización de muchos procesos, situación que también afectó las instituciones básicas: desde la política a la escuela, desde la entretenimiento a la economía. Castells (1996) señala que se trata de cambios estructurales y no simplemente de innovaciones tecnológicas cosméticas.

Así hoy es posible constatar que existe una convergencia tecnológica desde las plataformas digitales que han modificado la industria y el consumo mediático. También aparece la inminente necesidad de comprender, en este nuevo contexto, las formas de uso y apropiación de los tradicionales soportes como la televisión y las instancias de participación simbólica que

adquieren las audiencias convertidas en «prosumidores», a partir de las opciones interactivas que ofrecen incluso los mismos canales en sus versiones en la web. En este sentido, es necesario considerar que los sujetos integran en una sola dieta, los «nuevos y viejos» dispositivos de comunicación (Tudela, Tabernero & Dwyer, 2008).

Por otra parte, los niños y los jóvenes han sido clave en la instalación y comprensión de dichos cambios a nivel cultural y no solo comunicacional. Constituyen, en muchos casos, la vanguardia en la adopción de las innovaciones sociales más amplias y también a nivel comunicativo. Mead (1971) indicaba que comienza a generarse un grupo etéreo de menor edad que produce sus propios sistemas simbólicos-culturales, incluso sin considerar totalmente las propuestas de las tradicionales agencias de socialización como la familia y la escuela. Probablemente, en este principio de siglo caracterizado por la velocidad de los cambios son precisamente los jóvenes y los niños los protagonistas de muchas propuestas simbólicas. Sin embargo, a esto también coadyuva el marketing y publicidad que amplifican su «protagonismo».

La complejidad creciente del fenómeno pone en cuestión las categorías usadas hasta el momento y que tienen –obviamente– validez para ciertos periodos históricos. Es razonable comenzar a reflexionar en nuevas categorizaciones para comprender desde una perspectiva derivada más desde lo cultural/comunicacional que desde lo etéreo (Saintout, 2006).

Las TIC tienen una creciente centralidad en la cotidianidad de los sujetos sociales de este siglo, las diferencias que provoca la brecha digital son todavía insuperables en muchos casos. Esto no es más que la expresión de diferencias estructurales que tienen su origen en lo sociocultural; entonces, deberíamos hablar más bien de una brecha social digital, de ahí la acción de casi todos los estados por diseñar e implementar programas a nivel de escuelas y las propias comunidades carenciadas que ayuden a minorizar las diferencias en el acceso y usos de las TIC. La brecha digital en su versión unidimensional, limitada al acceso, ha ido cambiando por una perspectiva multidimensional (Villanueva, 2006) lo que permite pensar el tema desde lo socio-comunicacional.

Ford (1999) ya utilizó el concepto de info-comunicación para describir que las TIC, así como los medios tradicionales constituyen un sistema integrado de creciente importancia no solo en la comunicación sino también como sector económico estratégico. Los nuevos dispositivos comunicacionales comprenden un conjunto de recursos digitales que pueblan la cotidiana-

neidad de los sujetos. No obstante, las diferencias sociales en que se instala lo info-comunicativo son múltiples y no solo se limitan al acceso al equipamiento, se relaciona con factores culturales. Ford (1999: 162) señala que «en el centro de todo esto está la diferencia abismal entre el poder cultural, tecnológico y económico de los 'mergers' y de la norteamericanización frente a las diversas y múltiples culturas».

3. De receptores a «prosumidores»

Diferentes estudios (UNICEF, 2010; Robinson, Ketsnbaum, Neustadt & Álvarez, 2002) indican que los dispositivos digitales tienden a tener similar importancia que la televisión en las prácticas cotidianas de niños y adolescentes. No obstante, si este fenómeno lo asociamos a las diferencias socioeconómicas, observamos que los niños y jóvenes de estratos de menores ingresos tienen bajo acceso a las TIC que los de sectores medios y altos. Estos parecerían seguir utilizando en forma relevante la televisión justamente por la falta de opción para usar los dispositivos digitales (Consejo Nacional de Televisión de Chile, 2009). Esto es especialmente relevante porque los usos sociales de lo infocomunicativo constituyen probablemente un cambio relevante. Jenkins (2008: 14) propone que la convergencia cultural es uno de los atributos de las prácticas comunicacionales emergentes. Entiende por tal «el flujo de contenidos a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas dispuestas a ir casi a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento».

Esto sitúa a las prácticas comunicacionales en un plano simbólico-cultural, en el que los sujetos utilizan los dispositivos tecnológicos como una forma de poder simbólico (Lull, 2000), pero con una distinción central; ya no se trata solo de construcciones de significados a partir del visionado/lectura/escucha de los medios de comunicación industriales, la convergencia plantea la posibilidad de generar propuestas simbólicas que den cuenta de la experiencia de los propios sujetos, productos comunicacionales que en «forma y fondo» expresan sus particulares puntos de vista, sen-

saciones, que componen afectos e ideas para ser compartidas.

Lo relevante, además, es que dichas expresiones pueden ser compartidas no solo a nivel local/nacional sino en espacios regional/globales o más precisamente lo que Sinclair (2000) denomina las «regiones geolinguísticas».

Los sujetos tienen posibilidades de recibir y generar propuestas de sentido, a partir de la utilización de dispositivos del sistema info-comunicativo, son capaces de generar «relatos» o «micro-relatos» que les vinculen a preocupaciones y temáticas que involucran la propia experiencia como la de otros. No es solo expresar sino expresar con otros. En otras palabras, im-

Aparece la inminente necesidad de comprender, en este nuevo contexto, las formas de uso y apropiación de los tradicionales soportes como la televisión y las instancias de participación simbólica que adquieren las audiencias convertidas en «prosumidores», a partir de las opciones interactivas que ofrecen incluso los mismos canales en sus versiones en la web.

plica relatar desde sí mismo en un espacio en que se incluye la «otredad».

Estos espacios simbólicos de conversación son evidentemente de distinta naturaleza, van desde los «issues» propuestos por los medios masivos hasta los problemas del barrio; desde la percepción de lo medioambiental hasta la precariedad del empleo, desde críticas al sistema educacional hasta las propias experiencias afectivas.

Sin embargo, en todos estos planos no solo es necesario disponer de la «experiencia» a partir de la cual «relatar», ni de los dispositivos y la «alfabetización digital» que se necesita, es necesario disponer de un cierto capital cultural (Bourdieu, 1997). Si bien es cierto hoy es posible —a partir de las tecnologías digitales disponibles para algunos—, participar en experiencias comunicacionales más allá de sus territorios cotidianos, del aquí-ahora del día a día, no necesariamente implica tener «dominio» de la comunicación, dadas las diferencias de capital cultural y competencias narrativas. Tudela, Tabernero y Dwyer (2008: 103) indican dos ca-

tegorías al respecto: por un lado, el «nivel inicial» de uso que implica manejar el correo electrónico y la navegación por red y, por otra parte, hay un nivel «avanzado», lo que involucra la participación activa en la generación, producción, edición y distribución de contenidos.

No obstante, aunque se disponga de acceso a equipamiento computacional no necesariamente esto implica el manejo de recursos expresivos que los transforme en sujetos activos comunicacionalmente. En un trabajo realizado en Santiago de Chile, el PNUD

(Avendaño & Phillippi (2009) sobre usos y valoraciones de las tecnologías digitales en sectores populares, mediante grupos focales y entrevistas etnográficas. Se constata que el sentido que los sujetos dan a Internet y a otros dispositivos digitales genera diferencia en cuanto al uso más allá de la comunicación (mail, chat) y «entretenimiento» (juegos), en otras palabras «nivel inicial».

Por otra parte, Phillippi y Peña (2010)¹, en un trabajo en desarrollo con mujeres usuarias de telecentros de acceso público, emerge la tendencia a un uso más intensivo por parte de aquellas mujeres que dan sentido a Internet, al mismo tiempo que manejan mayores distinciones en sus formas de navegación.

Entonces, en los usos que hacen los sujetos lo necesario es tener acceso, manejar elementos básicos de alfabetización digital, pero es especialmente relevante haber construido un sentido del uso de Internet, es decir, el pretexto que establecen los sujetos para relacionar su propia biografía (domiciliada socioculturalmente) a unos usos determinados. El concepto de usos sociales, en términos comunicacionales, se deriva de los trabajos de Lull (1999) con familias en Estados Unidos y el trabajo de Martín Barbero (1992) en Colombia a partir de las telenovelas. En ambos casos, los usos sociales

son determinados por el sujeto y su contexto micro/macro social, lo que permite la construcción de significados específicos.

Para ilustrar el concepto de sentido de los usos de Internet, se presentan cuatro casos que se derivan de los trabajos enunciados y de la experiencia de los autores en talleres de perfeccionamiento con docentes de aula:

a) Sentido: promesa de superación y anclaje. En la comuna de Lo Prado, al norponiente de Santiago en una población que fue construida durante el gobierno de Salvador Allende como resultado de una toma de terrenos por parte de personas sin casa, conviven tres familias: los suegros que habitan desde la construcción del inmueble, Evelyn, su marido e hija de 13 años y el otro hijo de los dueños se casa con su mujer. A la casa original se han ido acoplado una serie de habitacio-

Las políticas de comunicación de este siglo deben incorporar nuevas dimensiones en sus diseños, de manera de recoger los desafíos que plantean no solo los cambios tecnológicos y los nuevos modelos de negocio de la industria. Es imprescindible que se incorpore la nueva mirada, desde la comunicación y educación, que dé cuenta de la formación de un sujeto que participe comunicacionalmente en las nuevas posibilidades que ofrece la televisión digital y los diversos dispositivos en que es posible acceder a ella, desde los tradicionales aparatos al móvil, en las casas, desde la oficina y en el aula.

(2006) constata las limitaciones al acceso/usos, y los límites que impone a lo simbólico la precariedad de las condiciones materiales de vida. Aunque esto, por cierto, no implica un determinismo, sí da cuenta de un «contexto» que afecta las competencias comunicacionales de los sujetos. Se concluye que «los jóvenes de bajos ingresos, una vez desvinculados de sus liceos, reducen fuertemente el uso de Internet. Ello unido a las altas tasas de desempleo, generaría en el tiempo una falta de oportunidades para aplicar lo aprendido y una dificultad para reintegrarse al mundo de las tecnologías de la información y la comunicación en el futuro» (PNUD, 2006: 98). Esto demuestra cómo el uso de las TIC está asociado a la posición y al contexto del sujeto, o sea, a las condiciones estructurales de sus vidas, abriendo además otras interrogantes: ¿para qué usar las tecnologías? Esta idea se refuerza en otro estudio

nes para los hijos que, por falta de opciones, se fueron quedando en la casa.

El marido de Evelyn trabaja en una empresa que instala TV cable, pasa la mayor parte del día fuera de casa, ya que también debe viajar fuera de Santiago. La preocupación central de este matrimonio es que su hija reciba una buena educación y no se relacione tanto con los otros pre-adolescentes del barrio, ya que piensan que solo va a aprender «malas costumbres», en este caso asociadas a la delincuencia y drogas que, según ellos, abundan en la calle. Así, han invertido en un televisor grande y han comprado al comienzo del año escolar un computador para que su hija realice sus tareas. Para Evelyn y su marido, el computador y la televisión son factores que retienen a su hija en la casa, de tal modo que se pueda concentrar en sus estudios, sin necesidad de salir a la calle. No obstante, la hija de Evelyn ha logrado, además, desarrollar un cierto dominio de Internet: tiene su propio Fotolog, comenta sitios de interés y se vincula a personas de otros ámbitos geográficos, culturales, diferentes a su condición cotidiana. El problema central ha sido pagar las mensualidades del servicio de Internet; como siempre, el dinero es escaso, han decidido con su cuñada pagar a medias el servicio. Esto ha significado no atrasarse mucho en las cuotas, aunque no siempre con mucho éxito.

b) Sentido: desarrollo de nuevas habilidades. Roldando vive a unas pocas «cuadras» de la casa de Evelyn, cursa sexto de enseñanza básica, tiene 13 años y desde hace un par tiene un computador que le regaló un tío que vive en otro barrio y que cambió su PC por uno más nuevo. Cuando se lo entregó le comentó que tenía algunos problemas menores pero no sabía cómo solucionarlo; fue en ese momento que por necesidad se dedicó a «reparar» computadores con aquellos desperfectos menores. Así se convirtió en el experto del barrio. Si bien, no es tanta la demanda por sus servicios, cuando sale algún «arreglo» que le toma no más de 30 a 45 minutos solucionar, invita a sus amigos a tomar helados y gaseosas. Como sabe que los software y las aplicaciones están en constante renovación se ha hecho muy amigo del profesor que administra el laboratorio de computación de la escuela en que estudia, para mantenerse al día y tener un interlocutor válido. Aquí se ha abierto un horizonte de potenciales nuevas prácticas profesionales y de búsqueda de información especializada, funcionales a su «oficio».

c) Sentido: ventana a la diversidad. Carolina es profesora de Educación Básica en un colegio particular en un barrio muy exclusivo de Santiago. Hace años está trabajando en el área de lenguaje y tiene a su cargo cursos para adolescentes que –según su opinión–

no están muy relacionados con lo que pasa más allá de sus casas y barrio. Considera que el verdadero proceso educativo no se limita a desarrollar los contenidos programáticos sino también formar personas conscientes de la realidad compleja del país en que viven. Debido a esto tiende a fomentar el pensamiento abierto y autónomo de sus estudiantes y al uso de las herramientas de la comunicación mediada, para acceder a situaciones ajenas al cotidiano de sus estudiantes. Los medios de comunicación como la televisión e Internet le facilitan tal labor ya que el análisis de la agenda televisiva y la información que les pide que busquen, les permite establecer puentes necesarios de cruzar para formarse una idea más comprensiva del país. Ha generado un trabajo de construcción de blog y utilización de redes sociales «on-line» para favorecer el diálogo sobre temas de interés público.

d) Sentido: herramienta de comunicación y pertenencia. María vive en una comuna popular del sector poniente de Santiago. Su población fue construida hace pocos años por el estado, consiste en bloques de departamentos de cuatro niveles, con un metraje mínimo para albergar una familia de cuatro a cinco personas. Sin embargo, diversas circunstancias llevan a muchos pobladores a recibir a otros parientes o aceptar hijos con sus familias. Desde hace algunos años María se ha convertido a una iglesia cristiana (evangélica dirán otros) a partir de conversaciones con una vecina. Además de ir a la iglesia los días domingos, escucha frecuentemente los programas de radios cristianas y, especialmente, visita el ciber que está a un par de «cuadras» de su casa. Utiliza las herramientas de comunicación que ofrece Internet para mantener contacto con su propia comunidad de iglesia.

En este sentido Internet le ha permitido sentirse que forma parte de un grupo con un alto sentido de pertenencia. Aunque también se ha ido abriendo a otros temas sociales y de actualidad, lo que ha generado un mayor compromiso e involucramiento con la situación de su propio barrio, asumiendo incluso un cierto liderazgo informal.

Las dimensiones convergentes en estas sintetizadas pinceladas de la relación que establecen las personas con la comunicación mediada (medios de comunicación y TIC) permiten establecer lo siguiente:

- En todos los casos (saturación) los usos de los dispositivos comunicacionales y digitales ayudan a desarrollar formas de comunicación con individuos que conocen previamente y que buscan intensificar. Así también les permite superar los límites de sus propias experiencias cotidianas, desterritorializando la comunicación.

- Hay un «para qué» en el uso de los dispositivos comunicacionales. Los sujetos presentados dan cuenta de un antes (Orozco, 1996) a partir del cual construyen una dieta medial/digital desde la propia subjetividad.

- Así también el desarrollo de competencias gramaticales y tecnológicas les permite participar en un proceso comunicativo interactivo –prosumidores– que implica el desarrollo de habilidades comprensivas y expresivas.

- Existe convergencia entre el «off» y el «on» entre la comunicación mediada y los procesos comunicativos interpersonales y grupales. No hay un foso que separe lo digital de lo analógico y éstas de las prácticas cotidianas. Las prácticas comunicativas están insertas en sus vidas.

- Existe una interrelación entre la biografía/contexto/texto. Los textos apropiados y generados por los sujetos no solo se relacionan con el contexto socioeconómico y cultural sino también con las trayectorias de sus propias biografías.

- Por lo anterior se observa que las categorías duales que se han utilizado: digital/analógico; on/off; receptor/emisor no tienen sentido en casos de sujetos que a pesar de condiciones materiales limitadas, son capaces de utilizar su poder simbólico para dar a conocer sus puntos de vista, establecer relaciones, en definitiva, usan sus capacidades comunicacionales para proyectar sus vidas.

No obstante, estas microhistorias de vida son excepciones en el contexto de las investigaciones referidas, en que tienden a primar los usos de «nivel inicial».

4. El quinto elemento: las políticas de comunicación

Aguaded (1999) afirmaba razonablemente que las mediaciones por definición de la televisión eran cuatro: la familia, la escuela, la sociedad civil y los propios medios de comunicación. Sin embargo en este comienzo de siglo y finales del XX ha vuelto a tener una importancia estratégica las políticas de comunicación, surgidas preferentemente a partir del proceso de digitalización y la necesidad de regular el desarrollo de la industria info-comunicativa. Este quinto elemento ha significado que los distintos gobiernos han generado sus propios programas de inclusión digital, a partir de la constatación de la brecha social digital, en especial en países del hemisferio sur. Programas que van desde una subvención a la demanda de equipos computacionales hasta los telecentros, pasando por el gobierno digital y la incorporación de las tecnologías digitales en las escuelas. Así se han multiplicado los esfuerzos por cumplir con el acceso universal, lo que ha ocurrido

casi al mismo tiempo de la digitalización de la televisión.

En Chile desde el «Libro Azul», publicado (1999) por el gobierno del presidente Frei, hasta la «Estrategia digital» del gobierno de Michelle Bachelet (2008) es posible reconocer la progresión de las políticas públicas en esta materia. Sin embargo, si bien se ha avanzado en desarrollar programas que maximicen el acceso universal y la alfabetización digital, específicamente en los espacios de participación ciudadana queda mucho por avanzar en el desarrollo de las competencias comunicacionales y narrativas. El informe del PNUD (2006: 192) señala «al respecto aparecen usuarios escépticos, que señalan los límites de Internet para incidir en lo público, así como las características del orden social chileno que disminuyeron su incidencia». Esto señala el déficit comunicacional de Internet y por extensión a los medios de comunicación que tienen un alto nivel de concentración (Sunkel & Geoffroy, 2001).

Desde la perspectiva comunicacional y, específicamente, desde la Comunicación y Educación es necesario revisar las conceptualizaciones y especialmente hacer propuestas que contribuyan a la formación de ciudadanos críticos, conscientes y con competencias narrativas que les permitan participar en los espacios públicos info-comunicativos tanto en forma individual como colectiva. El desarrollo de la televisión digital terrestre puede ser una instancia para preguntarse por la dimensión de lo público y las abiertas posibilidades de participación que ofrece este nuevo avance tecnológico. Para esto se requiere fortalecer las habilidades en los sujetos para ofrecer mayores opciones en la construcción de nuevos sentidos.

Las políticas de comunicación de este siglo deben incorporar nuevas dimensiones en sus diseños, de manera de recoger los desafíos que plantean no solo los cambios tecnológicos y los nuevos modelos de negocio de la industria. Es imprescindible que se incorpore la nueva mirada, desde la comunicación y educación, que dé cuenta de la formación de un sujeto que participe comunicacionalmente en las nuevas posibilidades que ofrece la televisión digital y los diversos dispositivos en que es posible acceder a ella, desde los tradicionales aparatos al móvil, en las casas, desde la oficina y en el aula.

En síntesis, una televisión que viene y que, en cierto modo, ya está instalándose tiene un carácter cada vez más interactivo, desplazando la antigua televisión fordista que solo facilitaba apropiación simbólica. Ahora ya no solo se puede visionar y significar desde nuevos espacios físicos (móviles), es también posible crear y distribuir material, en definitiva construir «mi televi-

sión». Estos cambios a nivel de los usos de los sujetos deben incluirse en las políticas de comunicación, en tanto en cuanto son parte de un derecho a la comunicación del siglo XXI. Para esto no es suficiente exigir pluralidad a nivel de comunicación mediada, sino también disponer de programas públicos de formación ciudadana en comunicación.

Hoy es ya un lugar común señalar que los avatares de la política están mediatizadas y que la democracia de las encuestas pasa por lo que agendan los medios; por tanto, es necesario que los sujetos no solo dispongan de las elecciones y las encuestas para opinar, sino que comiencen a poblar el espacio público con sus propios relatos. Esto ya ha comenzado como lo ha señalado Castells (2009: 395), «el espacio público es el espacio de la interacción social y significativa donde las ideas y los valores que se forman, se transmiten, se respaldan y combaten; espacio que en última instancia se convierte en el campo de entrenamiento para la acción y reacción».

El desafío es la institucionalización de estas prácticas desde la Comunicación y Educación y, más específicamente, de una educación para la comunicación que obviamente incluye la televisión y las TIC.

5. Hacia el «empoderamiento comunicacional»

Bauman (2002: 37) señala que los procesos sociales de esta modernidad líquida tienden a «transformar la identidad humana de algo dado en una tarea, y en hacer responsables a los actores de la realización de esta tarea y de las consecuencias (así como de los efectos colaterales) de su desempeño»; es lo que Beck (2001) llama individualismo institucionalizado. En este sentido no es extraño que las tecnologías digitales y las transformaciones de los grandes medios industriales como la televisión tengan que acomodarse al nuevo sujeto e incluso ir hacia donde se encuentre el individuo. Las grandes audiencias localizadas socioculturalmente en un espacio y tiempo, corresponden a otro momento, fordismo pesado que ha sido reemplazado por el nomadismo y la movilidad. Esto no significa la desaparición de lo social, sino más bien una eclipse de las categorías para comprender lo social, así transitamos de la identidad a identidades en contextos sociales cada vez más cambiantes y «líquidos» (Touraine, 2005).

Así también las sólidas industrias mediáticas se deben adaptar en forma más veloz a sujetos y colectivos que tienen mayores posibilidades, no solo de elegir contenidos sino también de interactuar en los espacios públicos. Durante muchos años la gran tarea de la comunicación y educación especialmente en el contexto

latinoamericano fue «multiplicar voces», en un espacio público secuestrado por unos pocos (Kaplún, 1985). Las propuestas analíticas y metodológicas tendían, por un lado, a generar una visión consciente y crítica de los medios masivos y, por otro lado, buscaban crear espacios y dispositivos comunicacionales para la expresión de los grupos excluidos. Aunque la concentración mediática sigue siendo una realidad, tener capacidades críticas sigue siendo un factor relevante; hoy día disponemos de dispositivos info-comunicativos que incluyen las posibilidades de expresar el punto de vista de los sujetos. Tal vez una expresión individualizada que opaca lo grupal, pero justamente desde ahí parten los nuevos desafíos ya que como decíamos anteriormente, la ciudadanía se vive hoy a nivel de la comunicación mediada, una experiencia tanto individual como colectiva.

La propuesta del «empoderamiento comunicacional» busca recoger los nuevos desafíos que plantean los cambios en los sujetos, los procesos sociales y los nuevos dispositivos y gramáticas en que están incluidos «los nuevos y viejos medios». Son tres las dimensiones desde las cuales se define y construye esta perspectiva educ comunicativa.

En primer lugar, se genera desde la ciudadanía y la sociedad civil. Tanto el mercado como el Estado disponen de los recursos, conocimientos y tecnologías para dar a conocer sus puntos de vistas y ejercer presión simbólica. Incluso el ámbito de la comunicación estratégica, surgida primariamente en las empresas, se ha ido adoptando por el estado y la política. Hay algunos casos relevantes de uso de la comunicación estratégica en el tercer sector pero no generalizado. Lo necesario es que la ciudadanía se potencie comunicacionalmente.

Un segundo aspecto es que se orienta hacia el desarrollo de las competencias narrativas de los sujetos, en otras palabras, fomenta las habilidades expresivas para construir relatos. Esto está asociado a un cierto capital cultural ya que entendemos que comunicación y cultura son dos dimensiones inseparables. Por tanto, se asume también como una tarea de las instituciones escolares, en cuanto reproductoras del capital cultural de los sujetos. Las competencias narrativas implican la capacidad crítica y reflexiva, pero no solo de la comunicación mediada sino del contexto social de los sujetos. Además, supone no solo la familiaridad tecnológica, sino el manejo de las gramáticas emergentes que permiten que un sujeto, por ejemplo, relate en 140 caracteres. Esto, obviamente tiene que ver con matrices culturales, el manejo de la lengua, estrategias discursivas, entre otros factores.

En tercer lugar, se busca la coordinación entre los propios sujetos para organizarse en función de objetivos comunes o movimientos sociales. Obviamente también es posible participar en los diálogos que se dan entre los espacios mediáticos (como la televisión y las redes sociales). Los diálogos intertextuales son hoy una práctica frecuente, periodistas de televisión usan las redes sociales online no solo para exponer sus puntos de vista, sino que también usan temas agendados por los ciudadanos. Es evidente el diálogo que se produce entre, por ejemplo, los «twittereros» y ciertos comunicadores que, aunque todavía débil, tiende a incrementar. Estas son las nuevas realidades comunicativas convergentes. Espacios de coordinación social. No son casos puntuales, dan cuenta de un fenómeno más amplio de experiencias colectivas en que «on» y «off» se entrecruzan.

El «empoderamiento comunicacional», como espacio socio-comunicativo en que se hibridan lo subjetivo y lo social, el análisis crítico y la expresión implican también una orientación metodológica que recoge las tradiciones activo-participativas latinoamericanas que se remontan desde hace 40 años y aún antes con los conceptos de Paulo Freire. Estas siguen siendo funcionales si se reapropian en este nuevo siglo, en el marco del nuevo paisaje tecnológico y las dinámicas sociales emergentes, justamente porque se enfocan a un trabajo con sectores socialmente excluidos pero que, como se veía en los cuatro casos presentados, son comunicativamente activos si encuentran un sentido más allá de la «entretención»... Aunque por cierto esto es parte integral del placer de la comunicación.

Empoderamiento comunicacional implica aprender a relatar el nuevo contexto social con las tecnologías comunicacionales disponibles (nueva televisión y TIC) para que ayude al sujeto a relatarse y relatarnos colectivamente.

Notas

¹ PHILLIPPI, A. & PEÑA, P. (2010). *Mujeres y nuevas tecnologías en Chile: el impacto del acceso público a las TIC, la inclusión digital de género*, corresponde a un trabajo en desarrollo en el contexto de Amy Mahan Fellowship Program 2010 Impacto CAPTics. El trabajo se desarrolla en sectores populares de la Región Metropolitana y la Región de O'Higgins en la instalación de la Red de Telecentros Quiero Mi Barrio. Lo señalado responde a los resultados de una encuesta y primeros Focus Group desarrollados en un barrio del sector sur de Santiago.

Referencias

AGUADED, J.I. (1999). *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona: Paidós.

- AVENDAÑO, C. & PHILLIPPI, A. (2010). *Internet desde los pobres*. Santiago de Chile: Corporación Vida Buena.
- BAUMAN, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; 118-122.
- BECK, U. & BECK-GERNISHEIM, E. (2001). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona, Paidós; 69-97.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- CASTELLS, M. (1996). *La era de la información, I. La sociedad red*. Madrid: Alianza; 59-110.
- CASTELLS, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- COMISIÓN PRESIDENCIAL DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (Ed.) (1999). *Chile: Hacia la sociedad de la información*. Santiago de Chile.
- COMITÉ DE MINISTROS DESARROLLO DIGITAL (Ed.) (2008). *Estrategia Digital 2008-12* (www.estrategiadigital.gob.cl/files/Estrategia-DigitalChile2007-2012.pdf) (06-09-2010).
- CONSEJO NACIONAL DE TELEVISIÓN DE CHILE (Ed.) (2009). *Televisión y jóvenes* (www.cntv.cl/medios/Publicaciones/2009/Estudio_Televisión_y_Jovenes.pdf) (06-09-2010).
- FORD, A. (1999). *La marca de la bestia*. Buenos Aires: Norma; 95-112.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- KAPLÚN, M. (1985). *El comunicador popular*. Buenos Aires: Lumen; 63-104.
- LULL, J. (1999). *Inside Family Viewing: Ethnographic Research on Television Audiences*. London: Routledge.
- LULL, J. (2000). *Media, Communication, Culture. A Global Approach*. New York: Columbia University Press; 160-188.
- PNUD (Ed.) (2006). *Informe sobre Desarrollo humano. Las nuevas tecnologías: ¿un salto al futuro?* Santiago de Chile: PNUD; 98.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1992). *Televisión y melodrama. Géneros y lecturas de la telenovela en Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo.
- MEAD, M. (1971). *Cultura y compromiso*. Buenos Aires: Granica.
- OROZCO, G. (1996). *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. Madrid: De la Torre-Universidad Iberoamericana; 82-83.
- ROBINSON, J.; KETSINBAUM, M.; NEUSTADTL, A. & ÁLVAREZ, A. (2002). The Internet and Other Uses of Time, in WELLMAN, B. & HAYTHORNTHWAITE, C. (Ed.). *The Internet in Everyday Life*. Malden, MA: Blackwell; 250-253.
- SAINTOUT, F. (2006). *Jóvenes: el futuro llegó hace rato. Comunicación y estudios culturales latinoamericanos*. La Plata: Ediciones Periodismo y Educación; 31-40.
- SINCLAIR, J. (2000). *Televisión: comunicación global y regionalización*. Barcelona: Gedisa; 130-142.
- SUNKEL, G. & GEOFFROY, E. (2001). *Concentración económica de los medios de comunicación*. Santiago de Chile: Lom.
- TOURAINÉ, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Buenos Aires: Paidós.
- TUDELA, I.; TABERNERO, C. & DWYER, V. (2008). *Internet y televisión: la guerra de las pantallas*. Barcelona: UOC/Ariel/Generalitat de Catalunya; 147-160.
- UNICEF (2010). *La voz de los niños 2010* (www.unicef.cl/pdf/La_voz_de_los_ninos.ppt) (06-09-2010).
- VILLANUEVA, E. (2006). Brecha digital: descartando un término equivoco. *Razón y Palabra*, 51 (www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n51/evillanueva.html) (06-09-2010).

● M^a Dolores Souza y Víctor Martínez
Santiago (Chile)

Solicitado: 14-12-2009 / Recibido: 16-09-2010
Aceptado: 12-11-2010 / Publicado: 01-03-2011

DOI:10.3916/C36-2011-02-07

La intervención de la televisión en el terremoto chileno

The Intervention of TV in the Chilean Earthquake

RESUMEN

Este trabajo contempla a la vez un propósito conceptual y otro de orden práctico. En lo conceptual se propone un modelo para comprender el funcionamiento de la televisión en escenarios de catástrofe y consecutivamente se sugiere, desde este modelo, un conjunto de derivaciones prácticas destinadas a optimizar la funcionalidad de la televisión en estos escenarios. El modelo propuesto concibe la intervención televisiva con una doble funcionalidad, una de carácter «autocéntrico» focalizada en su reproducción como empresa y otra de carácter «sociocéntrico» orientada a responder a los requerimientos surgidos en el escenario de la crisis. Este modelo será contrastado con los resultados de un estudio del Consejo Nacional de Televisión de Chile que indagó sobre el rol que asumió la televisión en el terremoto acaecido en Chile el año 2010. Según este estudio, si bien se valora el rol informativo y orientador de la televisión, la doble funcionalidad de su intervención fue percibida como problemática, con predominio de la funcionalidad autocéntrica que, desde una lógica de la espectacularidad, buscó construir audiencias, empleando una estrategia basada en la hiperactivación emocional. Finalmente, se concluye con una propuesta para conducir la televisión desde una intervención en la crisis hacia una efectiva intervención en crisis optimizando su funcionalidad sociocéntrica.

ABSTRACT

This paper has two purposes: one conceptual and the other practical. On a conceptual level, it outlines a model for understanding how TV operates as a social mediator in the event of natural disasters, and at the practical level, it recommends measures that can be used to optimize the role of TV and its ideal social function in contexts of crisis. This model views TV intervention as both «self-centered», that is, driven by its reproduction as a media consumption company; and «socially-centered», designed to respond swiftly and accurately to the social requirements that emerge in crisis situations. The suggested model is to be contrasted with the results of a research study conducted by the National TV Council of Chile that explored the role of TV broadcasting after the earthquake in February 2010. According to the results of the study, audiences value the amount of information broadcasted by TV networks but perceive that the predominance of its «self-centered» function creates a problem: the logic of the 'spectacle' is prevalent and exacerbates the audience's emotions. The primary purpose of this paper is to develop a strategy to recommend how TV and its associate services can respond to a crisis situation while respecting the tragedy of natural disasters.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Intervención, televisión, terremoto, audiencia, autocéntrico, sociocéntrico.
Intervention, television, earthquake, audience, autocentric, sociocentric.

♦ María Dolores Souza Mayerholz es Jefa del Departamento de Estudios del Consejo Nacional de Televisión de Chile y directora del programa de televisión educativa Novasur en Chile (msouza@cntv.cl).

♦ Víctor Martínez Ravanal es Profesor del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (vimartin@vtr.net).

1. Introducción

El 27 de febrero de 2010 tuvo lugar en Chile un terremoto y maremoto grado 8,8 en escala Richter –considerado como el quinto más importante en este tipo de evento– el cual dejó 521 víctimas fatales, 500 mil viviendas destruidas o con daño severo y alrededor de 2 millones de damnificados.

La televisión abierta jugó un rol de primera importancia, pero la forma en que cubrió este evento ha sido objeto de un fuerte debate en la opinión pública. Si bien se destacó su labor en términos de información sobre los hechos ocurridos, sobre las decisiones de las autoridades en los distintos momentos de la tragedia y su apoyo en la búsqueda de personas, ha sido a su vez cuestionada por el supuesto énfasis en los episodios más trágicos y violentos del terremoto.

El debate se vinculó a tres tópicos fundamentales: rol de la televisión ante una catástrofe natural; ética periodística respecto de la cobertura de catástrofes naturales; y efectos de recepción de las transmisiones televisivas en la opinión pública. Atendiendo a estas circunstancias, el Consejo Nacional de Televisión de Chile –en adelante CNTV– realizó un estudio destinado a conocer el rol asumido por la televisión en esta catástrofe (Consejo Nacional de Televisión, 2010).

En este contexto –y a partir de los resultados de este estudio– el propósito de este trabajo es presentar las bases de un modelo que permita por un lado, comprender la intervención de la televisión en escenarios de terremoto, y por otro, derivar elementos para que esta intervención sea más planificada, sistemática y pertinente.

Basados en una concepción dinámica de la realidad (que intenta superar el enfoque más pasivo y estático del análisis de percepciones) en este modelo conceptualizamos el accionar de la televisión como una intervención en los distintos escenarios configurados por el terremoto. Este componente interventivo de la televisión está ampliamente reconocido desde organismos como la OPS que han elaborado protocolos destinados a regular esta intervención y orientarla a la aminoración del impacto psicológico de la crisis, al respeto de la dignidad y autoestima de las personas y comunidades afectadas, a la promoción de la solidaridad y la cohesión social, entre otros (Organización Panamericana de la Salud, 2006).

La lógica de intervención de la televisión despliega una doble funcionalidad. Por un lado, la funcionalidad que denominaremos autocéntrica, y por otro, la funcionalidad sociocéntrica. Ambas funcionalidades se presentan asociadas en estrecha unidad en la lógica de intervención.

En su funcionalidad autocéntrica, la televisión, como empresa, se reproduce a sí misma fundamentalmente a través de la construcción de audiencias. En su funcionalidad sociocéntrica, la televisión está respondiendo a los múltiples y urgentes requerimientos planteados por los diferentes escenarios configurados por la crisis. Desde esta perspectiva, la televisión tiene la capacidad de actuar sobre sus audiencias, constituyéndose en un actor relevante en la configuración de la convulsionada convivencia generada por el terremoto. Esta capacidad de intervención está basada en su poder extensivo e intensivo. La televisión está presente en el 92,4 % de los hogares de los chilenos (Censo, 2002) con un promedio de 2,4 aparatos y un promedio de consumo de 2,5 horas diarias (Consejo Nacional de Televisión de Chile, 2008); de ahí su poder extensivo: omnipresente en el mundo de la vida de las personas interviene sobre las dinámicas propias de la convivencia. Desde su poder intensivo, la televisión actúa sobre las identidades, las emociones, la autoestima, la integración simbólica de las personas.

En su funcionalidad sociocéntrica –que es la que nos interesará prioritariamente en este texto– la televisión puede intervenir por lo menos de dos maneras. En primer lugar, aportando elementos importantes a las personas en la construcción de sus acciones en el campo inmediato y en el tiempo real de la crisis y en segundo lugar, en la configuración de sus modos habituales de reaccionar frente a estas situaciones, lo que resulta de gran importancia para los futuros escenarios de crisis que son bastante frecuentes en Chile.

Desde esta perspectiva «dinámico-accional» nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Cómo la intervención televisiva contribuye a la construcción de las acciones «adaptativas» de las personas y al desarrollo de la convivencia en cada uno de los escenarios situacionales generados por la crisis (zona afectada, medianamente afectada, no afectada)? ¿Cómo reacciona la ciudadanía frente a esta intervención? ¿Cuáles fueron los aspectos positivos percibidos en la intervención y cuáles fueron los más cuestionados? ¿Qué intervención se esperaba de la televisión? Los datos y relatos para responder a estas interrogantes y, por tanto, para ir gradualmente construyendo y validando el modelo propuesto, serán tomados de los resultados del mencionado estudio realizado por el CNTV, cuyo diseño describiremos a continuación.

2. Metodología

En un primer momento realizaremos una sistematización de los principales resultados del estudio, para luego profundizar en su interpretación y derivar, desde

METODOLOGÍA DE ESTUDIO

		FUENTES	
Técnicas	Audiencias	Canales	Informantes clave
Grupos focales	6 grupos de padres con hijos entre 4 y 12 años de zonas afectadas, medianamente afectadas y no afectadas por el terremoto.		
Entrevistas			7 entrevistas a: periodistas en terreno, editores que trabajaron desde la capital, representantes del Colegio de Periodistas y del Consejo de Ética de los Medios.
Encuesta telefónica	Hombres y Mujeres, mayores de 18 años, de hogares urbanos, de zonas afectadas, medianamente afectadas y no afectadas por el terremoto. 1.000 casos (+/- 3,1% de error). Período muestral: realizado entre el 30 de abril y 12 de mayo de 2010.		
Análisis de contenidos		565 horas de transmisión continua de televisión abierta de canales que realizaron la cobertura del terremoto: TVN, Megavisión, Chile Visión, Canal 13. Período muestral: semana continua del sábado 27 de febrero al viernes 5 de marzo.	

allí, algunos lineamientos básicos para la elaboración del modelo buscado. El objetivo principal del estudio realizado fue conocer y describir el rol que asumió la televisión en esta catástrofe. Para ello empleó una metodología basada en una doble triangulación. Por un lado, entre técnicas cuantitativas (encuesta telefónica, análisis de contenidos de pantalla) y cualitativas (grupos focales y entrevistas); y por otro, entre fuentes diversas (personas de zonas afectadas, medianamente afectadas y no afectadas por el terremoto; contenidos de la pantalla, informantes clave).

3. Resultados

Los resultados serán presentados en función de dos categorías, a saber, la forma en que la televisión construyó su intervención y las reacciones de las audiencias.

3.1. La intervención

En la semana inmediatamente posterior al terremoto el 98% de la transmisión –en forma concentrada y continua– fue dedicada a tratar la catástrofe y sus consecuencias. El tiempo restante fue ocupado por películas y series. Basándonos en el análisis de pantalla, en esta sección, nos referiremos al formato más empleado en la cobertura, a los principales temas abordados y a su flujo, a los principales actores participantes y su flujo de aparición, y finalmente a los recursos televisivos que generaron mayor impacto emocional en las audiencias.

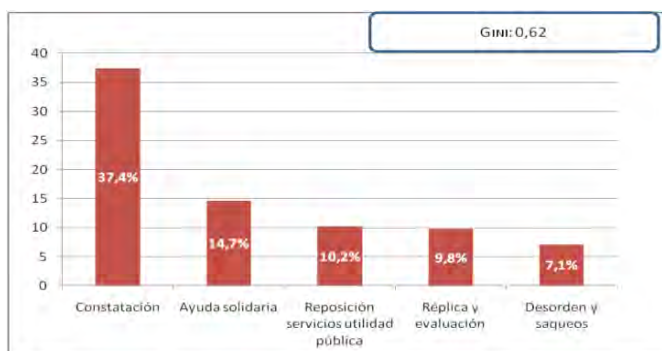
El formato más empleado en la transmisión televi-

siva del 27 de febrero al 5 de marzo fue el «informativo con desarrollo» (76,8%), donde el relato va acompañado de imágenes y el empleo de fuentes activas (reportajes, comentarios, entrevistas, vídeo aficionado y otros), seguido a mucha distancia por la «entrevista» (7,9%). La mayor parte de la transmisión fue con despliegue en terreno, pero el mayor porcentaje de imágenes transmitidas fue en diferido (65,9%); lo que de acuerdo al estudio denota que existió tiempo para decidir sobre la información que se presentó en pantalla. Las notas en diferido se concentraron el 1 de marzo, (recapitulación de

las noticias emitidas), y el 3 de marzo (avances de las campañas de ayuda). ¿Cuáles fueron los principales temas tratados?

Como se aprecia en este gráfico, de los cinco temas más cubiertos durante la semana del terremoto (casi el 80% del tiempo total de los temas en pantalla),

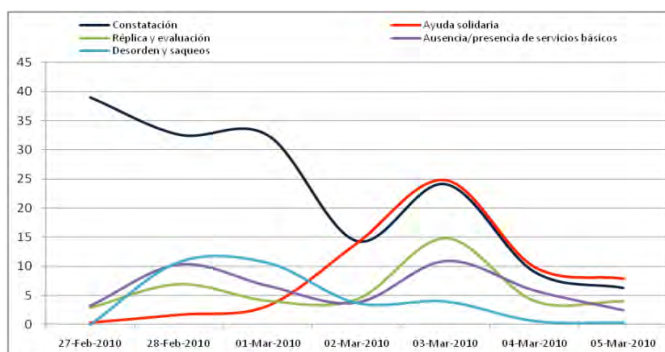
PRINCIPALES TEMAS ABORDADOS EN PANTALLA



el de mayor frecuencia fue la «constatación de daños materiales y humanos». Para esta dimensión el coeficiente Gini calculado es de 0,62, confirmando una significativa concentración de temas. ¿Cómo evolucionó la presencia de estos temas durante la primera semana? En el gráfico de la siguiente página se observa una disminución pronunciada y sostenida del tema constatación de daños materiales y humanos y un incremento gradual del tema ayuda solidaria. Ambos temas disminuyen hacia el final de la semana.

El tema de ausencia/presencia de servicios básicos se observa con dos puntos altos: durante el 28 de febrero y el 3 de marzo. El primero se refiere principal-

EVOLUCIÓN DE LOS TEMAS EN LA PANTALLA



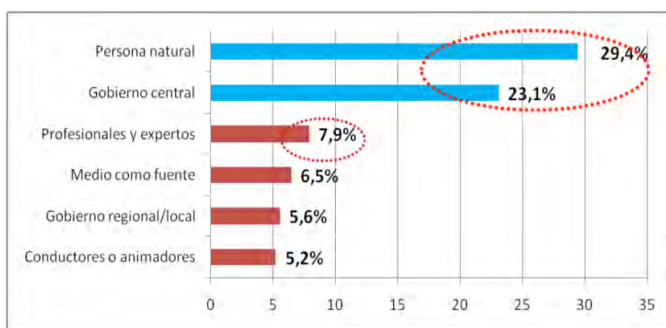
mente a la ausencia de servicios, mientras que el segundo informa sobre la reposición de servicios como agua potable, supermercados y electricidad. El tema desorden y saqueos obtuvo su punto más alto los primeros días, bajando considerablemente en los días

naturales y las fuentes del Gobierno central abarcan más de la mitad del tiempo destinado a fuentes de información (52.5%). Esta concentración (coeficiente de Gini 0,65) evidencia una forma de construcción de las notas periodísticas centrada en los testimonios y opiniones de las personas afectadas –las fuentes emocionales– más que en la información experta y de las autoridades de organismos locales.

¿Cómo evolucionó el flujo de la participación de los actores en la pantalla durante la primera semana del terremoto?

La gráfica muestra un fuerte cambio en la presencia de los actores institucionales (gobierno central, regional y local) en relación con los afectados, como fuente de información. Mientras que los primeros marcan los contenidos de la televisión durante los primeros dos días, los afectados suben su presencia en el transcurso de la semana, logrando su punto más alto el 3 de marzo. En varias ocasiones los equipos de los medios de comunicación llegaron al campo mismo de los hechos antes que las autoridades y los equipos de rescate de la capital, siendo objeto de demandas urgentes de ayuda de parte de las personas afectadas, demandas para las cuales estos equipos, por un lado, no estaban preparados, y por otro, no estaban contempladas en sus tareas. Un aspecto importante de la intervención televisiva está referido al impacto que tuvo sobre la emocionalidad de las audiencias. Según el análisis de pantalla, los recursos empleados por la televisión que generaron mayor impacto emocional se reflejan en el gráfico.

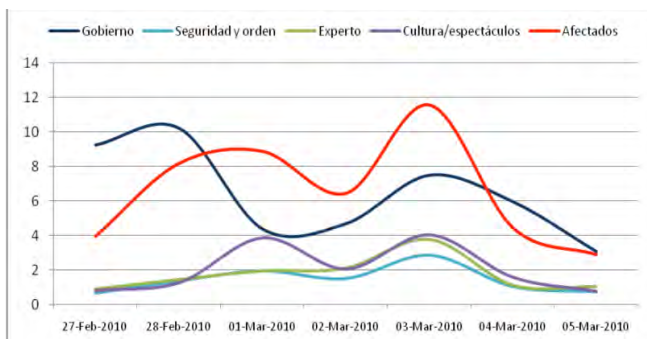
ACTORES CON MÁS PRESENCIA DURANTE LA SEMANA



posteriores donde se posicionan temas como evaluación de daños y reposición de servicios. ¿Cuáles fueron los actores que participaron en el tratamiento de estos temas y cuál fue su tiempo de presencia en la pantalla? Como se observa en el gráfico, las personas

El uso sistemático de estos recursos, como se observa en la tabla de la página siguiente, denota un énfasis en la construcción dramática de la noticia.

EVOLUCIÓN DE LA PRESENCIA DE ACTORES EN LA PANTALLA



3.2. ¿Cómo reaccionaron las audiencias a la intervención?

Tomando como referencia la encuesta y los grupos focales, en esta sección abordaremos por un lado, los aspectos más críticos de la intervención televisiva, a saber, el impacto emocional sobre los niños(as), el modo de abordar los saqueos, el sensacionalismo¹, la lógica invasiva de la privacidad y la falta de información ex-

plicativa y, por otro, los aspectos más valorados de la misma. El 56% de las personas vio más televisión que lo habitual. Solo un 18% declara haber visto menos televisión en los días posteriores al terremoto. Según la encuesta, las imágenes de destrucción y devastación general (40%), devastación costera (39%), sufrimiento de las personas afectadas (8%) y de saqueo (6%) fueron las que más impactaron a las audiencias. En cambio, en la pieza cualitativa del estudio fueron las imágenes de saqueo las que más impresionaron a los entrevistados, independientemente del grupo socioeconómico y la ciudad en la que se habita. ¿Qué

RECURSOS QUE GENERAN IMPACTO EMOCIONAL

RECURSOS	
Reiteración de imágenes.	44,2%
Uso de primeros planos que enfatizan el dolor.	39,2%
Presencia excesiva de adjetivaciones en los relatos.	35,6%
Uso de banda sonora o musicalización (ejemplo, La Lista de Schindler).	31,7%
Presencia de audio real que incluye expresiones de dolor y conmoción (gritos, llanto).	20,2%
Intromisión agresiva en la privacidad de las fuentes.	6,3%
Tratamiento irrespetuoso, indolente de personas o grupos socialmente más vulnerables (damnificados, familiares de muertos o desaparecidos, personas de segmentos más desposeídos).	6,1%

mente reacciones de sorpresa y vergüenza. La sorpresa se asoció al carácter imprevisto (no son solo delinquentes quienes actúan) e incomprensible –desde una perspectiva moral– de estas acciones. La vergüenza quedó asociada a la pérdida de capital simbólico del país, a un quiebre de la autoestima y a una pérdida significativa de la cohesión comunitaria.

La crítica al sensacionalismo –donde predomina la construcción dramática de la noticia por sobre su componente informativo– fue un tema transversal en el discurso de los entrevistados, que estiman que aquí hubo «exageración», «exceso» y «manipulación» destinados a obtener un mayor «rating» en el contexto de competencia entre los distintos canales que cubrieron la catástrofe. La reiteración excesiva de imágenes fuertes y de gran intensidad emocional fue uno de los recursos de la

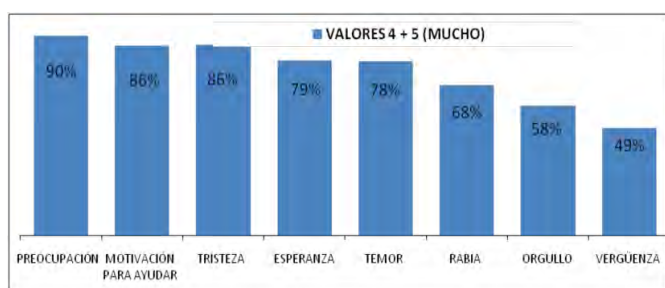
construcción televisiva que tuvo mayor visibilidad para las audiencias (81% de las personas consultadas lo señalan). Esta crítica de las audiencias al «sensacionalismo» se viene repitiendo con una notable regularidad (59%) en la encuesta trianual que realiza el CNTV (Consejo Nacional de Televisión de Chile, 2008).

En el mismo registro, los televidentes experimentan la incómoda sensación de que introducir personajes de la farándula² en la cobertura televisiva del terremoto implicó por un lado, desmerecer la gravedad de la situación y el sentido trágico de los sucesos, y por otro, atentar contra la dignidad y el respeto de las personas que están viviendo en sus propios cuerpos y pertenencias la dura realidad de la catástrofe. Una vez más, se asocia esta práctica a una búsqueda (inescrupulosa) del «rating».

Otro de los aspectos cuestionados en la intervención televisiva fue la lógica invasiva de la intimidad con el uso reiterado de las fuentes emocionales de la información, motivado por una búsqueda artificiosa de noticia, sin respeto por los ritmos del entrevistado, su dignidad y su derecho a la privacidad

Para los periodistas consultados una debilidad manifiesta en la intervención televisiva fue el predominio

EMOCIONES ACTIVADAS POR LA TELEVISIÓN



reacciones emocionales activaron estas imágenes?

Según el gráfico, las reacciones emocionales activadas se situaron desde la preocupación (90%) hasta la vergüenza (49%), pasando por la motivación para ayudar (86%), la tristeza (86%), la esperanza (79%), el temor (78%), la rabia (68%) y el orgullo (58%). Es en este plano donde se cuestiona más intensamente la intervención televisiva, especialmente cuando se trata de los niños que –según la encuesta– en un 68% de los casos siguieron la cobertura televisiva de la catástrofe.

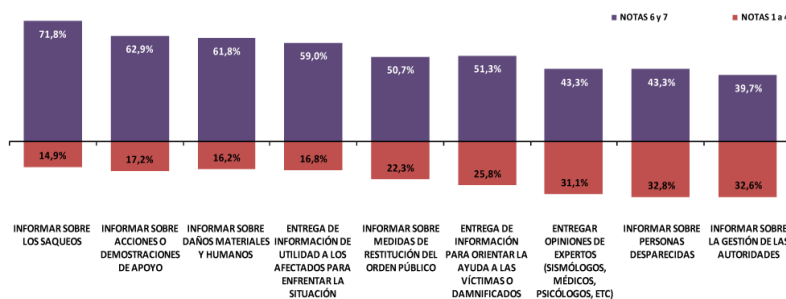
Según la pieza cualitativa, la población infantil habría experimentado reacciones recurrentes de angustia, inseguridad, pesadillas, miedo a estar solo, reducción del sueño y temor a visitar algunos lugares, como la playa en el caso de Iquique (ciudad costera en zona no afectada del país). Se habría configurado una situación de saturación emocional frente a la cual los padres regularon el consumo de televisión de sus hijos y desplegaron una enérgica crítica a los canales por los fuertes contenidos transmitidos en horarios de todo espectador y la ausencia en la programación de géneros que permitieran la distensión de los niños y de las mismas familias.

Las imágenes de saqueo gatillaron fundamental-

de un discurso prioritariamente descriptivo de los hechos en detrimento de la «información explicativa»: el periodismo debe ser didáctico. Desde su perspectiva, esta debilidad es particularmente crítica en un contexto en que las personas tienden a ser «emocionalidad pura» y requieren de elementos que les ayuden a enfrentar la situación con una cierta racionalidad.

¿Qué fue lo más valorado por los televidentes? El aspecto más valorado por las audiencias fue la información entregada que les permitió conformarse una visión muy completa de lo acaecido y –dependiendo de los distintos escenarios y distancias en que se encontraban– elaborar con elementos más concretos las acciones a desplegar en la situación. Las personas consultadas consideran que, en general, la televisión lo hizo bien en su cobertura informativa sobre los aspectos relevantes de la catástrofe, entregando información de utilidad en la situación.

EVALUACIÓN DEL ROL INFORMATIVO DE LA TELEVISIÓN



Se considera a su vez que la televisión fue más bien eficaz en presentar testimonios de las víctimas (62,7%), en dar esperanza (51,4%) y tranquilizar a las personas (43,7%). La intervención televisiva habría tenido, además, un efecto tranquilizador y esperanzador, cumpliendo, no pocas veces, funciones de compañía y de facilitación de la convivencia.

¿Qué se esperaba de la televisión? Para las audiencias –especialmente aquellas situadas en el escenario mismo de la crisis– la televisión no respondió adecuadamente a las necesidades más situacionales y urgentes generadas en el escenario de la catástrofe. De hecho, se reclamaba de la televisión un rol propio de un servicio de utilidad pública: apoyo personalizado, ayuda instrumental, orientaciones prácticas. Su intervención fue percibida más informativa que orientadora, más universalista que local, más distante que cercana y obedeciendo, en muchas ocasiones, a otros intereses prioritarios que los de la ciudadanía, a diferencia de las radios que prestaron servicios de utilidad prácti-

ca efectiva, constituyéndose en un medio mucho más situacional y cercano a las dinámicas locales, de fácil acceso a las demandas inmediatas de las personas y comunidades afectadas. Finalmente, se asigna a la televisión un rol relevante en la reconstrucción (según el 95% de los entrevistados) que involucra entre otras actividades «fiscalizar el cumplimiento de los programas de reconstrucción» (40%), «organizar, apoyar o difundir campañas de ayuda» (29%) y «mostrar logros y avances de la reconstrucción» (24%).

4. Discusión

La tesis principal del modelo propuesto concibe el rol de la televisión como una intervención que, yendo más allá de lo meramente informativo, tiene un impacto real sobre las personas. La televisión interviene, por decirlo así, «campalmente» en el escenario de la catástrofe; si bien actúa individualmente sobre las personas,

interviene en lo que tienen en común, en su convivencia, en su entramado accio-
nal, en su emocionalidad compartida, en sus estructuras de apoyo, en su capital simbólico, en la comprensión colectiva de la situación, en sus sentimientos de pertenencia y sentido psicológico de comunidad.

La televisión interviene campalmente desde una doble funcionalidad, una de orden autocéntrico y otra de orden sociocéntrico. Ambas funcionalidades constituyen momentos indisolubles de un mismo proceso interventivo. Ahora bien, esta doble funcionalidad es percibida como problemática por los actores consultados en el estudio. Allí donde la televisión –en una lógica autocéntrica– antepone sus propios fines relacionados con la construcción de audiencias, su intervención genera problemas para los televidentes. Pero allí donde ella –en una lógica sociocéntrica– orienta prioritariamente su intervención en función de las necesidades vitales y urgentes de las personas y comunidades afectadas, su presencia se torna imprescindible para la configuración de las acciones adaptativas y la gestión de la convivencia en ese escenario.

Desde el lenguaje de Zubiri (2004: 197-207) postulamos que la televisión propone a sus televidentes un campo perceptivo de la catástrofe organizado principalmente a partir de la «lógica de la espectacularidad», desde la que configura su horizonte, los primeros pla-

nos, el trasfondo y su periferia. El terremoto generó un escenario espectacular, con edificios que se desplomaban, el mar invadiendo las ciudades costeras, barcos transportados a la plaza central de los pueblos, víctimas fatales, personas en estado de profundo sufrimiento y activación emocional. Esta espectacularidad –asociada a una trama de alta incertidumbre– constituyó una ocasión imperdible para la televisión: tenía ante sí un «reality real» de costo cero que, de hecho, supo aprovechar eficazmente.

Dentro de este contexto, uno de los sucesos más «espectaculares» fueron los saqueos. Lo espectacular aquí es la pérdida de comunidad, el desplome de la cohesión social, la ruptura abrupta del curso habitual de la vida, que como todo aquello que bloquea la norma moviliza intensamente los afectos (Tétu, 2004: 16). Esta estrategia televisiva habría tenido como efecto fomentar la desconfianza comunitaria, confinando aún más comunidades que ya estaban cerradas, dándole una clausura agresiva, violenta y amenazante. Paradójicamente, la televisión habría producido cohesión social en sus audiencias, precisamente, en torno a la falla en la cohesión social comunitaria durante el terremoto, explotando aquí –desde una visión muy hobbesiana– el fantasma de la pérdida de comunidad, del hombre lanzado contra el hombre y los supermercados, del terror arcano del hombre a la inseguridad y el desorden, del hombre como lobo del hombre (*Homo homini lupus*) (Espósito, 2007: 55-58).

En la cobertura de estos sucesos «espectaculares» el periodista tiende muchas veces a confundirse con el animador, y las audiencias no logran diferenciar lo que es solidaridad colectiva de la promoción de la imagen de marca del medio. En esta puesta espectacular del mundo –en que el terremoto se confunde con la puesta en escena, el periodista con el animador y la información con la entretenimiento– el televidente pasa a ser un mero espectador y la información un puro espectáculo (Mathien, 1993).

Los televidentes identifican con mucha claridad la estrategia de movilización emocional utilizada por la televisión para sus fines de construcción de audiencias.

Esta movilización –fundamentalmente de tonalidad negativa– operó sobre una superficie psicoemocional ya hiperactivada por los sucesos reales del terremoto generando así riesgo de saturación emocional, especialmente en la población infantil. La transmisión en directo desde el lugar y en tiempo real –modalidad preferida de la televisión para mostrar eventos catastróficos– contribuyó en gran medida a esta hiperactivación. Esta modalidad de transmisión ha sido en general muy criticada, entre otras cosas, porque ofrece una distancia mínima en relación al suceso transmitido. Es

La televisión debe contribuir a la contención emocional de las personas afectadas y al desarrollo de sentimientos de seguridad, autoconfianza y tranquilidad que aminoren el impacto psicológico de la crisis, posibilitando a las personas actuar desde un capital emocional más sólido. Todo ello implica evitar el funcionamiento, basado en la lógica de la espectacularidad, el deslizamiento hacia el sensacionalismo, la hiperactivación emocional y el uso sistemático de las fuentes emocionales de la noticia.

precisamente esta característica que hace de la transmisión en directo un campo propicio para la movilización emocional intensa, puesto que deja un gran espacio a lo imprevisto, presentando la realidad del suceso abierta a múltiples y dramáticos desenlaces que van a resolverse en tiempo real a la vista de los televidentes. Según Tétu, esta modalidad de presentación de un suceso transfiere al televidente la tarea y la responsabilidad de interpretar la acción que se está desarrollando frente a sus ojos (Tétu, 2004). Desde la perspectiva de Mathien, «en una lógica de explotación mediática de sucesos reales, el escenario de los directos en el lugar mismo de una catástrofe no difiere prácticamente en nada en su forma de la transmisión de un espectáculo» (Mathien, 1993: 67).

Pero, a su vez, el fuerte impacto generado por las imágenes de destrucción y desolación –unidos a la imposibilidad para el televidente de actuar inmediatamente en el espacio mismo de la catástrofe y a la emoción insoportable de quedar impasible frente al dolor

ajeno— activan gestos solidarios de todo tipo en los telespectadores, contribuyendo así a la instalación de múltiples dispositivos de ayuda (Tétu, 2004:13).

El estudio perfila un televidente crítico y proactivo, con capacidad para visibilizar la lógica de la intervención televisiva, anticipando y reconociendo los objetivos perseguidos por ella, y que, en sus campos propios de acción y control, generan prácticas de autorregulación, destinadas a la protección de la salud mental de sus hijos, previniendo así la emergencia de emociones de intensa carga negativa. Se configura así un modo de enfrentamiento de relativa autonomía frente a la intervención televisiva, lo que puede ser muy relevante para una política de educación de medios en este ámbito.

La televisión interviene, pero su intervención no es planificada. Los resultados de este estudio permiten derivar algunos elementos operativos para el diseño de una intervención planificada, sistemática y pertinente de la televisión en este tipo de catástrofe. Durante la catástrofe, la televisión debiera mantener como eje dominante de su intervención la funcionalidad sociocéntrica a la que, por tanto, quedaría supeditada la funcionalidad autocéntrica.

En un plano más operativo debiera integrarse a un plan local y nacional de intervención en crisis que coordine y articule instituciones, organizaciones sociales y comunidades en torno a las siguientes líneas generales:

- Respeto a la dignidad y derechos de las personas afectadas.
- Apoyo constructivo al desarrollo de acciones adaptativas: un aspecto central de la intervención hecha por la televisión es mantener a la población informada acerca de lo ocurrido (constatando los daños materiales y humanos producidos) y de la evolución de los hechos. Esto posibilita a las personas tomar las mejores decisiones posibles en la elaboración de sus acciones.
- Muy asociado a lo anterior, la televisión debe contribuir a la contención emocional de las personas afectadas y al desarrollo de sentimientos de seguridad, autoconfianza y tranquilidad que aminoren el impacto psicológico de la crisis, posibilitando a las personas actuar desde un capital emocional más sólido. Todo ello implica evitar el funcionamiento, basado en la lógica de la espectacularidad, el deslizamiento hacia el sensacionalismo, la hiperactivación emocional y el uso sistemático de las fuentes emocionales de la noticia.
- La televisión debe contribuir en todo momento a una adecuada (re)articulación institucional-comunitaria en el escenario de la crisis, evitando las tensiones innecesarias y fortaleciendo la confianza de la comuni-

dad en las instituciones y organismos que prestan apoyo.

- La intervención debe activar y resguardar el soporte comunitario como fuente de seguridad, apoyo, estabilidad y pertenencia para las personas, contribuyendo así al fortalecimiento del sentido psicológico de comunidad.
- La televisión debe jugar un rol crucial en la reconstitución del capital simbólico nacional y en la recuperación de la cohesión social.
- Debiera cumplir a su vez funciones propias de un canal de servicio público facilitando las campañas de ayuda y de búsqueda de personas, la información sobre el funcionamiento de los servicios básicos y la entrega de información especializada, a cargo de expertos para una mejor comprensión del fenómeno.
- Todo lo anterior implica incluir en la formación y preparación de profesionales de la comunicación contenidos relativos a la educación de medios, modelos de intervención en crisis y trabajo en red con organismos institucionales y comunitarios.
- La idea clave es que la televisión pase de una intervención en la crisis con dominancia de la funcionalidad autocéntrica —que puede conllevar los riesgos analizados en este trabajo— a una efectiva intervención en crisis con dominancia de la funcionalidad sociocéntrica que ponga al servicio de la comunidad todo su potencial constructivo.

Notas

¹ Tendencia de los medios de comunicación a la exacerbación o abuso de la emoción con el objetivo de impactar a la audiencia.

² Se denomina «farándula» a los programas con o sobre los «famosos».

Referencias

- CONSEJO NACIONAL DE TELEVISIÓN DE CHILE (2008). *VI Encuesta Nacional de Televisión* (www.cntv.cl). (www.cntv.cl/medios/Publicaciones/2009/VI_Encuesta_Nacional_TV.pdf) (09-09-2010).
- CONSEJO NACIONAL DE TELEVISIÓN DE CHILE (2010). *Cobertura televisiva del terremoto. La catástrofe vista a través de la pantalla, la audiencia y la industria*. Santiago de Chile. (www.cntv.cl/medios/Publicaciones/TerremotoInformeCoberturaTelevisiva.pdf) (09-09-2010).
- ESPÓSITO, R. (2007). *Communitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MATHIEN, M. (1993). De la raison d'être du journaliste. *Communication et Langages*, 8 (1); 62-75 (www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_1993_num_98_1) (09-09-2010).
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (2006). *Guía práctica de salud mental en situaciones de desastres*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- TÉTU, J.F. (2004). *L'émotion dans les médias: dispositifs, formes et figures*. Obtenido de *Mots. Les langages du politique* (<http://mots.revues.org/index2843.html>) (09-09-2010).
- ZUBIRI, X. (2004). *Inteligencia sentiente*. Madrid: Tecnos.

● A. Méndiz, M. De Aguilera y E. Borges
Málaga (España)

Recibido: 05-07-2010 / Revisado: 23-07-2010
Aceptado: 30-09-2010 / Publicado: 01-03-2011

DOI:10.3916/C36-2011-02-08

Actitudes y valoraciones de los jóvenes ante la TV móvil

Young People's Attitudes towards and Evaluations of Mobile TV

RESUMEN

Una porción significativa de los cambios que en la actualidad experimentan las prácticas culturales puede encontrarse en el ecosistema de las comunicaciones móviles. En este sentido, el teléfono móvil comienza a postularse como el dispositivo multiuso, portable e interactivo que los individuos utilizan en su quehacer cotidiano, ofreciéndoles la posibilidad de gestionar importantes parcelas de su tiempo productivo y de ocio. La investigación en la que descansa este artículo tiene como objetivo comprender el fenómeno de la TV móvil, qué tendencias sigue –experiencias, reflexiones, modelos–, y qué tipo de usuario se sirve de ellas; así como sus percepciones, valoraciones, ventajas e inconvenientes que encuentran. El diseño metodológico ha contemplado el testeo de la experiencia de visionar contenidos de televisión móvil en un grupo de 100 estudiantes de las Universidades de Málaga y Sevilla mediante cuestionarios estructurados de preguntas cerradas y técnicas cualitativas que comprendían foros de discusión virtuales y grupos focales presenciales. En su conjunto, el estudio ha permitido elaborar un modelo teórico sobre la televisión móvil, pero también una tipología de uso relativa a las preferencias del usuario en cuanto a la ergonomía tecnológica, dinámica de distribución, valor económico del servicio, y patrones y escenarios de consumo. Los resultados más relevantes se centran en las valoraciones que los participantes formulan sobre narrativa propia para el medio móvil y la experiencia multiplataforma.

ABSTRACT

Mobile communication systems are responsible for the significant changes that are taking place in cultural practices. The mobile phone has established itself as a portable, multi-use, interactive device that individuals use to enable them to manage important aspects of their work and leisure time. This article is based on research that aims to understand the phenomenon of mobile TV, the related trends (in terms of experiences, ideas, and models), and the type of user that operates this device. This article also analyses the values and perceptions of users as well as the benefits and drawbacks they encounter when using mobile TV. The study develops a mobile TV content test by using a viewing experience among 100 students from the universities of Malaga and Seville, in Spain. Structured questionnaires with closed questions are used with qualitative techniques that promote virtual discussion in forums that focuses on face-to-face groups. Altogether, the study has enabled the development of a theoretical model of the phenomenon of mobile TV, and has classified user preferences in terms of ergonomic technology, delivery dynamics, the economic value of services, and consumption patterns and scenarios. The main results focus on participants' evaluations of mobile media narrative and the cross-platform experience.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

TV Móvil, prácticas culturales, contenidos digitales, jóvenes, apropiaciones imaginativas, streaming.
Mobile TV, cultural practices, digital contents, youth, imaginative appropriation, streaming, communicative scenarios.

- ◆ Dr. Alfonso Méndiz Noguero es Profesor Titular del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga (amendiz@uma.es).
- ◆ Dr. Miguel de Aguilera Moyano es Catedrático de Universidad del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga (deaguilera@uma.es).
- ◆ Eddy Borges Rey es Profesor Asociado del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga (eborgesrey@uma.es).

1. Introducción

Desde hace más de medio siglo «ver la televisión» ha sido –todavía es– una práctica cultural frecuente y muy extendida entre la población; que parecía además definitivamente asentada (apoyada en ciertos modos de uso, modelos de negocio y formas narrativas, en un flujo continuo de mensajes disponibles para todos los miembros del estado-nación). Pero la TV, como la mayoría de las industrias culturales, conoce hoy transformaciones de gran envergadura. Y ello, en el marco más general de las mudanzas culturales, económicas, tecnológicas, sociales, que nuestra sociedad experimenta.

Entre las razones que contribuyen a explicar esos cambios en nuestras maneras de comunicar cabe destacar la notable progresión en las competencias –saber hacer– adquiridas por la población; que ya no solo sabe usar las tecnologías para recibir e interpretar contenidos, haciéndolos suyos, sino también servirse de ellas para expresarse, produciendo mensajes. De modo que ver la TV ya no consiste siempre en la recepción sincrónica de unos contenidos obligatorios organizados en torno a un soporte (la pantalla del televisor), sino, cada vez más, en el uso de diferentes medios para recibir en el momento que se considere más adecuado los contenidos preferidos.

Estos cambios relativos a las prácticas culturales de la población han empezado ya a conocerse y describirse. Y en esos conocimientos se apoyan ciertas industrias para acomodarse a esas mudanzas, cuando no orientarlas. En especial, las de índole tecnológica, que buscan la creación de dispositivos que engloben¹ en lo posible las funciones habituales de muchos artefactos técnicos, de modo que puedan usarse –estáticamente o en movilidad– en cualquier escenario de la vida cotidiana.

En este ámbito de la «movilidad» –la conectividad permanente y ubicua– el instrumento más destacado es el teléfono móvil, que se ha transformado en un «terminal multiuso», en un pequeño ordenador que nos ayuda a gestionar nuestras actividades cotidianas, nuestros ocios y negocios, en cualquier contexto espacio-temporal, así como en un elemento crucial en muchas de nuestras interacciones sociales, de nuestras comunicaciones, de nuestras prácticas culturales. El móvil integra numerosas utilidades –entre otras, las vinculadas con sonidos e imágenes– y ha alcanzado una difusión casi universal; de aquí que esta «cuarta pantalla» (tras la del cine, el televisor y el ordenador) esté llamada a ser la del futuro (Cebrián, 2009). Por eso no es de extrañar la creciente bibliografía científica en este campo, referida por ejemplo al uso que hacen de él los adolescentes (García-Galera & Monferrer,

2009) o al impacto en su vida cotidiana (Malo, 2006). Todos estos cambios en las prácticas culturales, en la tecnología, en los contenidos y en sus formas de producción, circulación y uso, aunque de naturaleza y origen complejos, evidencian un constante proceso de innovación. De él participan empresas tecnológicas, industrias culturales (las tradicionales, que buscan adaptarse, y las más recientes, que ofrecen flamantes contenidos, servicios, modelos de negocio); pero también los usuarios, cada uno de nosotros, empleando la creatividad al usar las máquinas y los elementos simbólicos en los contextos de nuestra vida cotidiana.

Para examinar con rigor este flamante escenario comunicacional, en el que tanta importancia tiene la innovación, el Grupo de Investigación sobre Contenidos Audiovisuales Avanzados lanzó su programa «Innovcom», que busca conocer ciertas prácticas culturales de la población –quién se sirve de determinados medios y contenidos, cómo y por qué–, para así proponer criterios que puedan guiar a la industria de los contenidos y a los responsables de las políticas públicas afectas a la materia. Una de las líneas de investigación del programa «Innovcom» se centra en los contenidos audiovisuales en el teléfono móvil². Para estudiarlos hemos adoptado varios enfoques y acometido diferentes actuaciones. Uno de nuestros propósitos principales en esa investigación era saber cómo los perciben y valoran sus principales usuarios –los jóvenes–, qué experiencia obtendrían de su relación con ese medio. Para ello, y apoyándonos en escasos precedentes³, diseñamos ciertos trabajos, alguno de cuyos frutos presentamos en este artículo.

2. Conocer la experiencia: diseño metodológico

En esta actuación nuestro principal objetivo era evaluar «la experiencia» de consumir televisión en el móvil por parte de un colectivo de población joven (universitarios andaluces). Para eso diseñamos un experimento donde se entregaron 100 terminales a una población concreta y se les propuso que opinasen sobre la experiencia que esto suponía en su vida y en su estilo de comunicación.

El modelo de terminal que se empleó fue el Sony Ericsson 910i, que permitía la navegación en Internet a través de redes de datos 3G, y en concreto mediante el portal de gestión de contenidos multimedia de Vodafone, Vodafone Live! Estratificamos la muestra de 100 individuos en cuatro subgrupos:

- 25 alumnos/as de 3º de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Málaga.
- 25 alumnos/as de 3º de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Sevilla.

- 25 alumnos/as de 3º de Ingeniería de Telecomunicaciones de la Universidad de Málaga.

- 25 alumnos/as de 3º de Ingeniería de Telecomunicaciones de la Universidad de Sevilla.

De modo que manteníamos un equilibrio tanto en la distribución geográfica como en la vía de su aproximación al campo de la TV móvil. El experimento tendría la duración de un mes: cuatro emisiones a razón de una por semana.

El diseño contempló las siguientes fases:

- Cuestionario previo. En los cuatro cursos seleccionados, se pasó un «Cuestionario sobre el ocio audiovisual» (32 preguntas de respuesta cerrada: simple o múltiple) que indagaba sobre las prácticas culturales. Por este procedimiento se llevaron a cabo 257 encuestas, de las cuales se seleccionaron 158 (78 de Comunicación Audiovisual y 80 de Ingeniería de Telecomunicaciones).

- Análisis contextual: las prácticas culturales de la población de la muestra. Los 158 cuestionarios se introdujeron en el programa informático SPSS para obtener datos que facilitarían la valoración de las tendencias de consumo audiovisual. Esto nos permitió enmarcar el estudio de la experiencia de la TV móvil en el contexto de las prácticas culturales.

- Elección y preparación de los participantes. De los 158 cuestionarios se eligieron los 100 estudiantes (25 en cada subgrupo) que mostraban los índices más altos de integración en la cultura digital. Como aliciente para participar en la experiencia, se les prometió como regalo el terminal con el que llevarían a cabo el experimento. Después se les convocó a una sesión preparatoria en la que se pretendía:

- Suministrarles todas las instrucciones relativas a la investigación: comprometerles en un consumo mínimo, ver una serie de contenidos y enjuiciarlos según se les fuera indicando y firmar un contrato que contemplaba sus obligaciones.

- Preparación del material a emitir. La productora asociada al grupo de investigación diseñó un contenido audiovisual seriado de ficción, de 10 minutos de duración que sería transmitido en un canal de Vodafone Lifel; para efectos de la investigación el jueves de cada semana. A la vez, se lanzaría una campaña de promoción en redes sociales para estimular un

concurso en el que usuarios ajenos al experimento podrían continuar la serie y ganar un premio en metálico que se concedía a la mejor propuesta de la semana.

- Creación de un sitio virtual de interacción (foros participativos). Se creó una plataforma dentro del Campus virtual de la Universidad de Málaga, y en ella se habilitaron foros de discusión donde los alumnos pudieron ir detallando su experiencia en el manejo de la TV móvil y su valoración del material testado.

- Desarrollo del experimento. Emisión de los capítulos y valoración de los participantes en los foros, moderados por miembros del equipo investigador.

- Análisis temático de los comentarios en los foros, como elemento de referencia para la valoración de la «experiencia» de ver televisión en el móvil.

Ver la TV ya no consiste siempre en la recepción sincrónica de unos contenidos obligatorios organizados en torno a un soporte (la pantalla del televisor), sino, cada vez más, en el uso de diferentes medios para recibir en el momento que se considere más adecuado los contenidos preferidos.

- Grupos de discusión con algunos participantes para valorar la experiencia vivida en la TV móvil. Para esta fase, se seleccionaron cuatro grupos de ocho alumnos (uno por cada subgrupo de 25 alumnos) y se programó una hora de discusión con cada uno de ellos.

3. Resultados de la investigación cualitativa

3.1. Análisis semántico de los comentarios en los foros de discusión

Como parte de la estrategia metodológica se contempló la creación de un espacio virtual al que los participantes debían acceder diariamente para volcar sus opiniones, exponer sus experiencias y contestar a las preguntas que se les formulaban. El material literario compilado en esos foros fue analizado semánticamente, tras una previa identificación de los temas más frecuentemente desarrollados por los participantes. A continuación se expone una síntesis de los comentarios vertidos en los foros. En sus conversaciones se han identificado cuatro apartados temáticos:

3.1.1. Valoración de los aspectos técnicos

En cuanto a la imagen, los participantes aprecian, en términos generales, una buena calidad y explican que dependiendo de la cobertura 3G pueden ver mejor o peor cada uno de los vídeos; en todo caso, señalan que esa calidad no es comparable a la de otras pantallas, como por ejemplo la del ordenador. Otra participante plantea la cuestión del subtítulo «Al ver el texto final de algún vídeo me ha hecho plantearme que el móvil no es del todo adecuado para acoger contenidos subtítulos, y es algo en lo que todavía hay que avanzar». Existe también un reducido grupo de participantes que opina que la calidad es 'pésima', a pesar de ello, uno de los aspectos más valorados por el grupo es la calidad del streaming.

perciben distorsión en el audio, pero hay una mejora significativa cuando se usan auriculares.

3.1.2. Valoración de los aspectos narrativos

La idea de una serie colaborativa ha gustado a la mayoría de los participantes. Uno de ellos señalaba al término de la primera emisión: «La serie en sí me parece una propuesta original. Además, la posibilidad de que los internautas continúen la serie me parece interesante, al fomentar la participación del público. Es quizá la primera 'wikiserie' que se hace en España a través de Internet». Casi todos han valorado positivamente que deje las puertas abiertas para su continuación, así como el tono humorístico que se ha empleado. Uno de los participantes señalaba también al

comienzo de la serie: «Espero que los episodios sucesivos sigan en clave de humor, porque para ver un pequeño vídeo en tu tiempo libre y en el móvil, se agradece que te saque una sonrisilla».

En cuanto a los géneros preferidos, los participantes destacan el humor, deportes, programas informativos, miniseries y videoclips. Sobre todo enfatizan que deben tener corta duración. Uno de ellos apostilla: «Yo me conformo con ver en mi teléfono móvil contenidos audiovisuales de corta duración. Me conformo con que me mantenga entretenido du-

rante un rato, pero que sea un entretenimiento de calidad, que usar el teléfono para ver la tele en el bus no quiere decir que haya que crear contenidos que insulten a la inteligencia del espectador. Sé que esto no va a ser así, y que la televisión por móvil irá encaminada a crear clones de las cadenas de televisión convencional».

En términos generales, la duración media de las emisiones (2-3 minutos) ha parecido corta. La mayoría opina que una duración adecuada puede rondar los 5 minutos, aunque hay testimonios en contrario, como éste: «La duración es genial, ya que no estamos acostumbrados a pasar mucho tiempo con la mirada fija en una pantalla tan pequeña como la de un móvil».

3.1.3. Valoración de la experiencia

La mayoría ha vivido la experiencia de modo individual y razonaban que las limitaciones técnicas (como el tamaño de pantalla y volumen del sonido) dificulta-

En el ámbito de la «movilidad» –la conectividad permanente y ubicua– el instrumento más destacado es el teléfono móvil, que se ha transformado en una «terminal multiuso», en un pequeño ordenador que nos ayuda a gestionar nuestras actividades cotidianas, nuestros ocios y negocios, en cualquier contexto espacio-temporal, así como en un elemento crucial en muchas de nuestras interacciones sociales, de nuestras comunicaciones, de nuestras prácticas culturales.

Bastantes resaltan la aceptable velocidad del streaming de los vídeos y que no se aprecian cortes ni saltos. Uno de ellos hace alusión al cambio de formato para mejorar la calidad: «Evidentemente se pueden colgar vídeos con más calidad que el 3gp con el que actualmente está reproduciéndose. Con un mp4 se vería mejor». Otro señala en este punto las dificultades derivadas de la deficiente cobertura: «La navegación y visualización del vídeo en este teléfono móvil tiene todos los pros y contras que esperaba. Como ventaja principal, la posibilidad de tener conexión a Internet dondequiera que sea. Eso sí, procura tener conexión 3G o el navegador irá lento y muchas páginas no se cargarán».

En cuanto a la calidad de sonido, la opinión es positiva: la escucha es buena en sitios con poco ruido. Cuando en un pasaje del capítulo confluyen dos o más sonidos (voz del actor + música) varios participantes

ban una experiencia colectiva. A este respecto, señalaba uno de ellos: «Creo que muchas personas a la vez no podrían verlo sin que resultara incómodo». Aun así, la mayoría ha visto al menos una vez la TV móvil en compañía (pareja, familiares, amigos) con el fin de comentar los vídeos o mostrar la novedad de la experiencia; algunos, incluso compartiendo auriculares.

Con respecto al momento y lugar de visionado, casi todos coinciden en haber visto los vídeos durante los períodos de espera o como modo de matar el tiempo. Los lugares más comunes han sido la habitación, justo antes de dormir —uno señala: «Suelo verlos cuando ya está la gente durmiendo»—, el transporte público o la facultad en los periodos de espera entre clases.

Un comentario frecuente en los foros se refiere a la portabilidad del medio: el hecho de que permita el consumo ubicuo de productos audiovisuales que antes requerían sedentarismo. También señalan que han empezado a ver el móvil como un dispositivo de consumo multimedia: «A mí me parece muy bien la experiencia, teniendo en cuenta que al final lo que tendremos no serán móviles, sino miniordenadores». Otros resaltan su utilización como pantalla alternativa: «Hace poco me retrasé en llegar a casa y vi empezado un partido de fútbol; si hubiera llevado el móvil encima, lo hubiera visto hasta que llegara a casa».

Muchos participantes encontraron la experiencia complicada, aunque manifiestan expectativas de una mejora a corto plazo. Una respuesta casi unánime fue que el visionado de vídeos en el móvil exige una concentración exclusiva. Aún así, algunos han reconocido que han disfrutado esta experiencia también mientras comen, escuchan música o chatean en el Messenger; es decir, a modo de pantalla paralela, como señala uno de ellos: «Si es un partido de la Champions, veo a la vez un partido por el móvil y el otro en la tele normal».

Otro caso interesante de actividad complementaria es el que afirma verla «en los intermedios publicitarios de las teleseries». Algunos argumentan incluso por qué ese visionado suele excluir otras actividades: como el usuario realiza una inversión monetaria, su atención se centra exclusivamente en ese contenido, a diferencia de los servicios gratuitos —como la televisión o la radio— que se pueden usar mientras se llevan a cabo otras tareas. También coinciden en señalar que el visionado de contenidos televisivos en el móvil no supera a la experiencia de sus pantallas predecesoras: cine, televisor, ordenador.

3.1.4. Valoración del pago por servicios de TV móvil

En este punto, los participantes se muestran reticentes y perciben muchas dificultades para la implan-

tación de la TV móvil. La mayoría manifestó que no pagaría, quizás porque dispone de otros recursos: «Tengo claro que no pagaría por contenido televisivo en el móvil. Antes que ver televisión en el móvil y pagar una conexión de Internet móvil me compraría una tarjeta sintonizadora de TV digital USB para el portátil, que cuesta unos 20€, y podría ver la televisión en tiempo real. Y para ver una serie o una película, me la bajaría en casa y después la vería en el portátil, que se ve mucho mejor».

Otro participante hace alusión a la conectividad Wifi y a la distribución de contenidos a través de la Red: «Las últimas generaciones de móviles llevan conexión Wifi, y todo ese tipo de vídeos, cortos y demás contenidos audiovisuales pueden verse gratuitamente por la Red». Un tercero explica una vía distinta para la obtención de contenidos: «Actualmente, casi todos tenemos un móvil que tiene tarjeta de memoria en el que podemos guardar vídeos o música; o bien, el móvil se puede conectar al PC a través del Bluetooth o un cable USB y esto permite guardar en el móvil todos los contenidos que tengamos en nuestro PC o que podamos tener a través de él. Por tanto, podríamos bajarnos algún vídeo desde Internet a través del PC y después pasarlo al móvil y verlo en él. Desde luego es mucho más rentable». La opinión general se resume en esta anotación: «El problema futuro de la TV en el móvil es tener que pagar por contenidos que tenemos gratis y en mejores condiciones en el salón de nuestra casa». Con todo, aceptan como razonable una tarifa plana a un coste reducido (5-10 € mensuales) que incluyera el acceso a todos los contenidos. En algún caso, exigen que la tecnología de los teléfonos móviles desarrolle las posibilidades de recepción de la TDT y que en el modelo no medie la operadora bajo ningún concepto.

3.2. Análisis cualitativo (grupos de discusión) de la experiencia de la TV móvil

En la última parte de la investigación se realizó a posteriori un estudio cualitativo de la experiencia. Para ello se sondearon cuatro «focus», uno por cada grupo participante, que tuvieron lugar a los pocos días de concluir la experiencia de la TV móvil: en Málaga, el jueves 10 de diciembre de 2009, y en Sevilla, el miércoles 16 de diciembre.

3.2.1. Un nuevo escenario

Para todos los participantes la experiencia de la TV móvil supuso, así lo exponían, un «desembrace» entre la realidad cotidiana de su uso del terminal móvil y el «mundo ideal» al que, de repente, podían tener

acceso por la gratuidad que está asociada al experimento. Lo veían como una experiencia nueva, un escenario nuevo, en el que no tenían que vigilar ni el gasto ni el tiempo. Lo cual implica que también es distinto a aquello a lo que se tiene acceso a través del terminal.

En el fondo, a estos universitarios se les dio una especie de «vacaciones económicas» que les permitieron adentrarse en un mundo de tecnología y contenidos del que ellos están habituados a participar de una manera muy limitada: «Era como si te dieran una habitación gratis en el mejor hotel del mundo. Acostumbrado a vivir en tu casa... Claro que sabías que era para un ratito, pero...».

Esto tiene suma importancia, porque todos los participantes situaron su posición ante la experiencia en función de su relación con el escenario que se les presentaba. Éste ofreció a los participantes un lugar en el que poner en juego su identidad como usuarios ideales de un soporte cuyas prestaciones se ofrecían de manera ilimitada. Porque ya no disponían de un teléfono, sino de algo mucho más versátil: «Ahora sí entiendes que teníamos de todo menos un teléfono. Teníamos otra cosa con la que, además, podíamos llamar por teléfono».

Con esto, la reacción ante el aparato y ante los contenidos, sus ventajas y sus dificultades, se definió por el modo en el que cada uno de los participantes asumió su presencia en ese nuevo escenario:

- Para unas personas empezó, siguió y terminó siendo un escenario ficcional en el que raramente entraron en plena posesión de su papel. Siempre tuvieron en cuenta que era una experiencia irreal, de la que en algún momento despertarían, volviendo «...a la cruda realidad». Estas personas desarrollaron desde el principio una cierta intolerancia incluso hacia la propia experiencia, hacia el propio diseño.

- Otros participantes «entraron» en el papel y en la experiencia asumiendo el mundo ideal que se les presentaba como propio. No es que no fueran conscientes de la ficción que se les presentaba: sencillamente abrieron sus hábitos y su personalidad a la experiencia.

De modo que la conciencia de la caducidad de la experiencia impulsó desde el principio un cierto tipo de relación diferenciada, de actitudes positivas o de resistencias.

3.2.2. Diferencias de concepto: hombres-mujeres

En nuestro estudio, se ha puesto de manifiesto que hay personas para las que la tecnología es una ventana fragmentada, abierta a puntos de interés concreto, y

otras para las que resulta un lugar de encuentro, una experiencia relacional, que permite asociarse e intercambiar emociones e ideas con otras personas. Esta diferencia está asociada, grosso modo, al género: las mujeres entienden los nuevos soportes tecnológicos como instrumentos relacionales; los hombres, como instrumentos de información, con una conexión más episódica y fragmentaria.

En efecto: para los chicos, la tendencia general ha sido la de considerar que tenían un instrumento a su disposición para acceder a los contenidos y foros donde recabar o intercambiar información sobre intereses concretos. Asimismo, tomaban su terminal como una extensión tecnológica de las prestaciones a las que tienen acceso a través de otros soportes, como la TV, el ordenador o el iPod, por ejemplo.

Las chicas, por el contrario, tendían a ver el aparato y la experiencia misma como una oportunidad de estar, de mantener el contacto con sus relaciones reales y virtuales, bien por llamadas tradicionales, bien a través de los chats o de las redes sociales.

Esta diferencia no implica que el eje central de su demanda, estar conectados, desaparezca: al contrario. Para todos los participantes el estar conectado es una necesidad esencial, sin la cual –como afirmaba uno de ellos– «no me imagino mi vida». La diferencia está en que la necesidad de conectarse se modula en función de una manera de ser o de estar en los escenarios que la conexión permite.

Así, para los chicos estar conectado significa «estar conectado en» y para las chicas significa «estar conectado con». Los chicos acceden y las chicas habitan. Ellos se relacionan de manera «receptiva» y ellas, de manera «proyectiva». Aunque ello no signifique que esta asociación de género sea estanca.

En síntesis, las mujeres han accedido a la oferta multimedia sin renunciar a quiénes son; al contrario: utilizan esos soportes para establecer su identidad. Los hombres, en cambio, reciben la oferta, son más espectadores, no acceden a los contenidos, sino que los demandan y los descargan para su uso. No hay una implicación, una habitación de espacios.

3.2.3. Distinta percepción de la multiplataforma

También hemos constatado que, para los estudiantes, muchos hábitos de consumo audiovisual constituyen áreas estancas para las que existe un soporte preferente. Así, especialmente para los que usan la tecnología en clave receptiva, la TV se ve en pantallas grandes (TV o PC), la música se escucha a través de la cadena o del iPod, el chat y la participación en los foros a través del ordenador personal, etc.

Estas personas son más reacias a aceptar multisoportes, sobre todo en la medida en que les exige un esfuerzo añadido, como lo es llevar a cabo un chat con el incómodo teclado de una terminal móvil.

Esta compartimentalización de las experiencias comunicativas tiene que ver con la asociación de cada soporte a un ámbito espacio-temporal de la vida cotidiana de los participantes en el estudio:

- Los contenidos audiovisuales de alta aceptación, como el cine o los eventos deportivos, tienen como soporte el televisor o el ordenador. No ocupan tiempos necesariamente íntimos y se escoge lo que se ve o se negocia en función de la compañía.

- Los contenidos musicales o radiofónicos, los mini-juegos o los mensajes urgentes, vía SMS o MMS, suelen ocupar los «tiempos muertos» (traslado de casa a la universidad, hacia lugares de ocio o de reunión).

- La actividad relacional, ocupa los momentos de ocio y es ubicua, aunque se prefiere también en la intimidad del hogar, en los momentos de ocio en la Universidad o en lugares de reunión. Ocupan los tiempos de intimidad y de «ocio orientado», en los que la relación virtual y/o real es ocupación de tiempo libre personal.

A pesar de haber realizado grupos de discusión en distintas ciudades y con estudiantes de distintas carreras, no hemos encontrado diferencias discursivas que justificasen apostillas propias para unos y para otros. Esto es algo que llama la atención, teniendo en cuenta sobre todo lo que podríamos denominar una especie de «presunción de superioridad» en la competencia tecnológica de los «telecos».

3.2.4. Percepciones sobre TV e Internet en el móvil

Este punto es central en nuestro estudio. Por eso el diseño original de la experiencia trató de canalizar hacia esta función las principales valoraciones de los participantes. Además de ello, este punto se reveló en los grupos de discusión como un elemento de debate relevante. Las respuestas pueden ser leídas también

como un «estudio de mercado» al uso, en el que se detallan aspectos discursivos acerca de las gratificaciones, limitaciones y posibilidades.

- La pantalla: Si bien el contexto general de la experiencia fue calificado por muchos como de «entusiasmante», cuando reflexionan sobre los puntos concretos de aquella misma experiencia, sus respuestas se vuelven un poco más críticas. Así, la gran mayoría estaba de acuerdo que el modelo de terminal empleado no resultaba adecuado para los contenidos televisados a causa del tamaño de la pantalla.

- El «falso directo»: Los participantes tenían acceso a la oferta de TV Digital Mobile de Vodafone. Frente a este menú, la principal resistencia vino de

Para los chicos estar conectado significa «estar conectado en» y para las chicas significa «estar conectado con». Los chicos acceden y las chicas habitan. Ellos se relacionan de manera «receptiva» y ellas, de manera «proyectiva». Aunque ello no signifique que esta asociación de género sea estanca. En síntesis, las mujeres han accedido a la oferta multimedia sin renunciar a quiénes son; al contrario: utilizan esos soportes para establecer su identidad. Los hombres, por el contrario, reciben la oferta, son más espectadores, no acceden a los contenidos, sino que los demandan y los descargan para su uso. No hay una implicación, una habitación de espacios.

manera generalizada por el hecho de que, como decían algunos: «No es la tele, tele... unas cosas son en diferido y otras son capítulos de series que las repiten una y otra vez». Y también: «No es ver la tele por el móvil. Es ver algunas cosas que ponen para el móvil». Es decir, parece que ha habido una distancia entre la expectativa que se forjaron (ver la TV a través de la terminal) y la realidad, que es una oferta de ciertos contenidos que los participantes califican como repetitiva, diferida e insuficiente. Esto ha hecho que, junto al entusiasmo por acceder a una experiencia nueva de TV, surgiese en algunos una cierta decepción: la de que la misma TV que se tiene en el soporte tradicional no se mostrase a través del terminal móvil.

- La conexión a Internet: Debido en parte a que la serie que iba a ser testada no funcionó como se esperaba, los participantes en la experiencia trasladaron su atención a otro punto: de repente, el «estar conectado» pasó a ser la función esencial del móvil, y sus prestaciones de conexión a Internet –con acceso gratuito aunque limitado– se convirtieron en la estrella de la experiencia. Algunos manifestaron cierta frustración por las limitaciones técnicas de la conexión: hay algunos «sites» de información que no han adaptado sus contenidos al formato Mobile, o lugares donde las aplicaciones Java de visualización no son soportadas por el terminal. Esto limita el acceso, por ejemplo, a foros, que son un lugar esencial para los participantes de perfil receptivo-informativo.

- Los contenidos de ocio: Es el gran punto fuerte de la conexión ilimitada. Las páginas más populares, de intercambio de curiosidades, referencias a espectáculos, videoclips o contenidos audiovisuales, así como las búsquedas urgentes de rápido intercambio, fueron el centro de la conexión.

Y esto no solo en cuanto a la recepción e intercambio, sino también como parte del aprovechamiento de los contenidos descargables de vídeo y audio autorizados por la Tienda Vodafone. Es lo que más ha ocupado y lo que mejor ha sido valorado respecto de la conexión ilimitada en cuanto a contenidos.

4. Para discusión

El conjunto de nuestra investigación sobre la TV en los móviles descansaba en una idea metodológica (elaboración de un modelo teórico sobre el fenómeno, diseño de los contenidos en función de ese modelo teórico y contando desde el principio con una persona que represente al usuario-modelo del producto que se elabora, testando además a lo largo del tiempo las opiniones de los usuarios sobre los contenidos) que, a nuestro juicio, sería una forma eficaz para establecer ciertos patrones narrativos y rasgos formales de los contenidos propios para el formato móvil. En cuanto a sus características formales, podemos concluir inicialmente que existen diferencias de importancia en la recepción de mensajes televisivos en el teléfono móvil, por diversos condicionamientos que pueden explicarse por razones de ergonomía (tamaño de la pantalla), tiempo (duración de los contenidos en adecuación a los tiempos de visionado) y contexto (escenarios –«líquidos»– donde se reciben los mensajes); lo que exige adecuaciones en los guiones y en la realización. Otras conclusiones de semejante orden se refieren a la necesaria adecuación de los contenidos a públicos concretos que mantienen ciertos estilos de vida –en los

que se incluyen sus prácticas culturales–, así como la necesidad de aplicar para la producción y difusión de estos contenidos los recursos hasta ahora empleados en el marco de la industria cultural para reducir riesgos económicos y alcanzar cierto éxito, aunque la aplicación de esos recursos requiera su adaptación a las exigencias específicas del medio (por ejemplo, las que hoy exige el marketing).

Sobre la experiencia televisiva en el móvil, los participantes son conscientes de que la TV móvil más bien es un «falso directo» propio del consumo asíncrono de contenidos –provenientes de otras pantallas como la TV y el cine– adaptados para el formato móvil, lo que refuerza en el usuario una sensación de carencia de valor. También se aprecia como un elemento de gran valía para los participantes la posibilidad de acceso a Internet. Se ha podido constatar, a su vez, que la cultura de consumo de contenidos de TV móvil no se encuentra asentada, mientras que la participación en redes sociales y la comunicación a través de servicios de mensajería instantánea son prácticas muy extendidas. El tópico que más preocupa a los participantes es la inversión económica que supone el acceso a este universo ubicuo, planteando que la forma más recomendable sea el pago de una tarifa plana de coste reducido que incluya plan de datos y voz.

Notas

¹ Convergencia de soportes (PC y CP: personal computers y cellular phones), industrias y usos antes desplegados por separado.

² Con un proyecto que se aprecia en el apartado de apoyos.

³ Las experiencias más parecidas, a lo que queríamos hacer, fueron las llevadas a cabo por el VTT Technical Research Centre of Finland. En su informe «FinPilot 2 final Report, User Acceptance of Mobile TV Services» (Kaasinen, Kivinen, Kulju, Lindroos, Oksman y Kronlund, 2008) emplearon un panel de 27 usuarios de Helsinki, que probaron varios servicios de televisión móvil en terminales Nokia N77 desde julio de 2007 a febrero de 2008. Como complemento a los servicios disponibles comercialmente, se les presentó la posibilidad de utilizar diez servicios piloto que iban a ser testados en la investigación. El «feed-back» de los usuarios fue recogido a través de encuestas y entrevistas web.

Apoyos

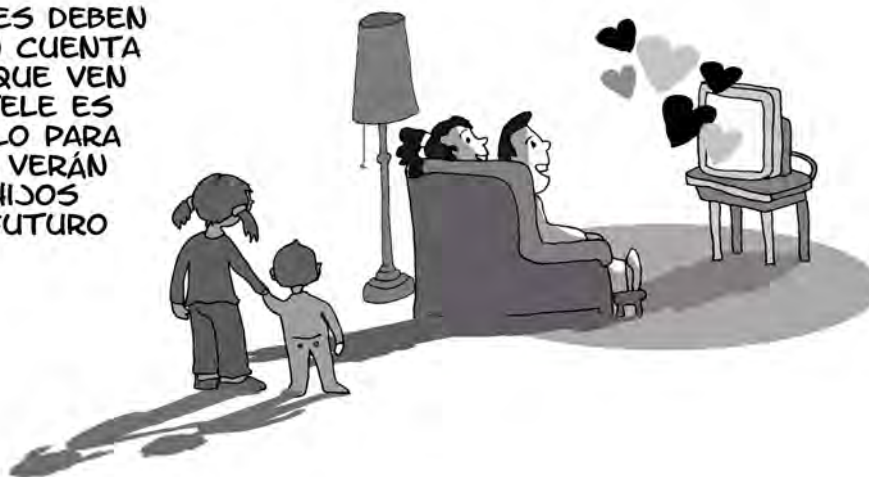
El presente texto ofrece resultados provenientes del proyecto «La industria de los contenidos audiovisuales ante su mutación digital» desarrollado en colaboración con Kálida Producciones. Además, el proyecto logró el apoyo de la Plataforma de Servicios en Movilidad Cartuja_93 «Proyecto Minerva», promovido por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía, del Ministerio de Cultura y de la Fundación General de la Universidad de Málaga. Con esta base, se configuró un grupo esencialmente constituido por Miguel de Aguilera como Investigador Principal, Eulalia Adelantado y Francisco García, Alfonso Méndiz, Manuel Gértrudix y Juan Menor, Ángeles Martínez y Eddy Borges.

Referencias

- AGUADO, J.M. & MARTÍNEZ, I. (2008). *Sociedad móvil. Tecnología, identidad y cultura*. Madrid: Biblioteca nueva.
- AJONEN, T.; KASPER, T. & MELKKO, S. (2004). *3G Marketing: Communities and Strategic Partnerships*. Chichester (UK): John Wiley & Son.
- CASTELLS, M. (2007). *Comunicación móvil y sociedad*. Madrid: Ariel.
- CEBRIÁN, M. (2009). Nuevas formas de comunicación: cibermedios y medios móviles. *Comunicar*, 33; 10-13.
- CMT (2008). *Comisión del Mercado de las Telecomunicaciones*, Nota mensual, abril 2008. (www.cmt.es/cmt_ptl_ext/SelectOption.do?nav=publi_mensuales&detalles=090027198005ef3e&hcomboAnio=2008&pagina=1) (20-02-2010).
- DE AGUILERA, M. & MEERE, M. (2009). *Una tele en el bolsillo (La televisión en el teléfono móvil: contenidos, formatos, audiencias)*. Málaga: Círculo de Estudios Visuales AdHoc.
- DE REUVER, M. & HAAKER, T. (2009). Designing Viable Business Models for Context-aware Mobile Services. *Telematics and Informatics*, 26-3; 240-248.
- FUNDACIÓN ORANGE (2008). *eEspaña 2008. Informe anual sobre el desarrollo de la sociedad de la información en España* (www.fundacionorange.es/areas/25_publicaciones/e2008.pdf) (20-02-2010).
- FUNDACIÓN TELEFÓNICA (2007). *La sociedad de la información en España 2007*. Resumen ejecutivo, Fundación Telefónica. Madrid, 2007 (<http://sie07.telefonica.es>) (19-02-2010).
- GARCÍA-GALERA, M.C. & MONFERRER, J.M. (2009). Propuesta de análisis teórico sobre el uso del teléfono móvil en adolescentes. *Comunicar* 33; 83-92.
- ITU (2007). *International Telecommunications Union. Mobile Cellular Subscribers* (www.itu.int) (19-02-2010).
- KAASINEN, E.; KIVINEN, T.; KULJU, M. & ALT. (2007). *FinPilot2 Final Report – User Acceptance of Mobile TV Services*. Helsinki (Finland): VTT Technical Research Centre of Finland (www.finnishmobiletv.com/press/FinPilot2_Final_Report_20080529.pdf) (19-02-2010).
- MALO, S. (2006). Impacto del teléfono móvil en la vida de los adolescentes entre 12 y 16 años. *Comunicar*, 27; 105-112.
- OLLIKAINEN, V. (2008). *Mobile TV Should be More than a Television. The Final Report of Podracing Project*. Helsinki (Finlandia): VTT Technical Research Centre of Finland (www.vtt.fi/inf/pdf/tiedotteet/2008/T2439.pdf) (19-02-2010).
- THE COCKTAIL ANALYSIS (2007). *iPhone. Estudio sobre la notoriedad y predisposición a la compra entre los usuarios españoles de telefonía móvil*. Madrid (www.tcanalysis.com/uploads/2007/10/informe-iphone.pdf) (21-02-2010).
- THE COCKTAIL ANALYSIS (Ed.) (2008). *Televidente 2.0 (2ª oleada). Presente y futuro de la oferta de televisión a través de Internet y el teléfono móvil*. Madrid. (www.tcanalysis.com/uploads/2008/03/televidente2_presentacion.pdf) (21-02-2010).
- WEISS, T. (2006). *Strategies: Understanding Wireless Business Models, MVNOs and the Growth of Mobile Content*. London: Futuretext.

Consejos para una educación familiar en medios

LOS PADRES DEBEN
TENER EN CUENTA
QUE LO QUE VEN
EN LA TELE ES
UN MODELO PARA
LO QUE VERÁN
SUS HIJOS
EN EL FUTURO



Enrique Martínez-Salanova 2011 para Comunicar



● Mercedes Medina y Teresa Ojer
Pamplona y Zaragoza (España)

Recibido: 11-08-2010 / Revisado: 27-10-2010
Aceptado: 12-11-2010 / Publicado: 01-03-2011

DOI:10.3916/C36-2011-02-09

La transformación de las televisiones públicas en servicios digitales en la BBC y RTVE

The Transformation of Public TV Companies into Digital Services
at the BBC and RTVE

RESUMEN

Algunas voces cuestionan la permanencia de las televisiones públicas en el nuevo entorno digital, caracterizado por una mayor presencia de Internet, más competidores y la fragmentación de la audiencia. Sin embargo, hay otros que creen que deberían actuar como una fuerza motriz en el proceso de convergencia e incluso que los nuevos medios representan una posibilidad de redefinir la misión de las televisiones públicas. El reto actual de las corporaciones públicas es proporcionar los contenidos a través del mayor número de soportes posibles, no solo a través de la televisión, sino también a través de Internet y dispositivos móviles. Un rasgo de la BBC es haberse adaptado siempre a los cambios del mercado y muchas de sus soluciones han sido transferidas a otras empresas de comunicación tanto públicas como privadas de todo el mundo. El objetivo de este artículo es mostrar cómo la BBC es uno de los modelos en los que las empresas televisivas se han fijado para transformar sus servicios digitales a fin de mantener su existencia en el mercado, y conocer cuál ha sido su influencia en la televisión pública española RTVE. La metodología empleada radica en el análisis de los documentos internos y externos de las compañías y entrevistas realizadas a los responsables de los servicios digitales de RTVE. Las conclusiones apuntan a destacar que estas compañías han adaptado sus actividades a las nuevas tecnologías y han desarrollado servicios interactivos como refuerzo de su misión de servicio público.

ABSTRACT

Some authors question the existence of public television companies in the new environment of digitalization, Internet proliferation, growing competition and audience segmentation. However, others believe they should act as a driving force in the process of convergence and even that the new media present an opportunity to redefine the public broadcasting service (PBS) remit. The current challenge for the public media companies is to deliver their content through the maximum number of devices, not only via television sets but also broadband and mobile devices. Over the years, the BBC has adapted to new market situations and has implemented solutions that have been adopted by other public and private broadcasters around the world. The objective of this article is to show how the BBC has taken up the leadership of transforming public TV companies into online services in order to maintain market share; and how it has influenced Spain's public TV broadcaster, RTVE. The methodology is based on internal and external documents of both corporations, and the findings are complemented by interviews with online service managers at RTVE. We conclude that these public companies have adapted their activities to the new technologies and have developed interactive services to reinforce their public service mission.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Servicios online, servicios digitales, innovación, transformación, televisión pública.
Online services, digital services, innovation, transformation, public television.

◆ Dra. Mercedes Medina es Directora del Máster de Gestión de Medios de Comunicación del Departamento de Empresa Informativa de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra (mmedina@unav.es).

◆ Dra. Teresa Ojer es Profesora de la Facultad de Comunicación de la Universidad San Jorge (Zaragoza) (tojer@usj.es).

1. Introducción

Mientras que algunos autores (Tracey, 1998; Syvertsen, 2003; Medina, 2007) cuestionan la permanencia de las televisiones públicas en el nuevo entorno donde la digitalización ha facilitado la expansión de Internet, la existencia cada vez mayor de competidores y la segmentación del mercado; otros (Blake, 1999; Meier, 2003; Steemers, 2003; Storsul & Syvertsen, 2007: 285; Moe, 2008) creen que deben actuar «como una fuerza motriz en el proceso de convergencia entre el sector de las comunicaciones y otros sectores sociales» (Prado & Fernández, 2006: 5), y por tanto, los nuevos medios representan una oportunidad para redefinir la misión de los medios públicos (Enli, 2008) e incluso estas compañías deben desarrollar estrategias online para extender su misión (Trappel, 2008).

En Europa existen diferentes modelos de televisión pública, teniendo en cuenta sus fuentes de financiación, su gestión o la calidad de sus programas. En el presente artículo vamos a comparar la BBC y RTVE. Azurmendi (2007: 322-5) destaca el papel clave de la BBC en el desarrollo tecnológico, sobre todo en cuanto a la TDT, la digitalización y la convergencia televisión e Internet. Por otra parte, numerosos autores destacan cómo la BBC se ha adaptado a las nuevas situaciones del mercado a lo largo de su historia y muchas de las soluciones aplicadas han sido transferidas a otras empresas públicas y privadas de todo el mundo (Walzer & Retis, 2008; Ojer, 2009).

El desafío actual de la BBC, como del resto de las empresas de televisión, es facilitar el contenido a través de todos los mecanismos existentes, no solo a través de la televisión, sino también a través de la web y dispositivos móviles (Wildman, 2008: 100; Jacobowicz, 2007: 41). En el impulso de la sociedad de la información, la BBC ha desarrollado una de las páginas web más visitada en el mundo. La página de RTVE se inició en 2000, pero hasta el 2008 no se podía considerar una plataforma interactiva e innovadora.

No conviene olvidar que el contexto histórico, político, cultural y económico de un país influye en el modelo de televisión pública. El objetivo de este artículo es mostrar cómo la BBC se ofrece como un modelo para el desarrollo de los servicios en línea y cómo Internet permite el cumplimiento de la misión de servicio público. En concreto, analizaremos la influencia de la BBC en RTVE y destacaremos los aspectos innovadores de cada uno de estos modelos.

2. Metodología

La metodología utilizada comprende el análisis del proceso, de la estructura corporativa y de los servicios

online de la BBC y de RTVE. La evaluación de los puntos clave de estos servicios se hará de acuerdo a la metodología utilizada por Küng (2008), Paulussen y Coppens (2004: 491-492) y Hills y Michalis (2000). Por otra parte, los resultados se complementan con entrevistas realizadas con los administradores de los servicios on-line en RTVE. Además, el estudio de la BBC se ha realizado mediante el análisis de los documentos internos y externos a la compañía (Ojer, 2009; García, 2009; Moe, 2008; Monroe & al., 2008; Hills & Michalis, 2000).

En primer lugar, destacaremos la estrategia en Internet de la BBC, y a continuación, la de RTVE. En concreto, nos centraremos en el producto, número de usuarios, participación del público, aspectos organizativos y datos económicos. Por último, una comparación entre los dos modelos permitirá obtener algunas conclusiones y apuntar investigaciones futuras.

3. Estrategia de la BBC online

Desde su origen, la BBC ha contribuido a su misión de servicio público a través de programas de radio y televisión. Sin embargo, hoy en día, el gran desafío para la BBC es garantizar que su audiencia reciba el contenido de servicio público en tantas plataformas, fijas y móviles, como sea posible.

La BBC ha sido siempre consciente de la importancia de los avances tecnológicos para el público. Por ejemplo, el departamento de investigación y desarrollo de la BBC fue pionero en muchas iniciativas que más tarde serían imitadas por otras compañías de todo el mundo. En 1974 introdujo el sistema Ceefax, precursor de lo que más tarde se llamaría teletexto, y procuró subtítular sus programas como servicio a las personas sordas (Medina & Ojer, 2009).

En el actual desarrollo de la televisión digital, con el que se multiplica la oferta de los canales, los radio-difusores públicos deben justificar su presencia en el mercado. Una vez más, la BBC debe enfrentarse a un nuevo y emocionante desafío, que ya ha comenzado a abordar.

En uno de los últimos documentos que regulan el mercado de los medios británicos, el Libro Blanco Digital Britain, el Gobierno británico apoya y fomenta la estrategia online de la BBC; sin embargo, advierte que algunos de sus proyectos, como por ejemplo el Proyecto Canvas¹, deben ser revisados ya que también se han de tener en cuenta los intereses de las empresas privadas (DCMS, 2009: 18-19). De hecho la BBC tiene algunas restricciones para su participación en redes sociales y producción de contenidos originales para la web.

Las actividades de la BBC en Internet comenzaron en septiembre de 1996. Inicialmente se previó la financiación de estos servicios digitales mediante la publicidad, suscripciones y comercio electrónico. Sin embargo, en junio de 2006, se decidió limitar la cantidad de publicidad de la página web dirigida a los extranjeros (Milmo, 2006). En 1998 el Secretario de Estado aprobó la financiación de los servicios digitales de la BBC mediante el canon ya que se consideraron parte del servicio público. Se consideraron como un recurso esencial que ofrecía contenido único, reforzaba la relación con su audiencia y servía como paradigma de lo que debían ser los nuevos servicios digitales (DCMS, 2004).

BBC Online se divide en cuatro secciones: BBC Online, BBC Education, BBC World Service y BBC News Online. Además, es posible encontrar información sobre la compañía y todos sus servicios. Es posible acceder a canales de televisión digital y terrestre y a las emisiones de radio BBC Radio1, Radio2 BBC, BBC Radio3, BBC Radio 4, BBC Radio Five Live BBC Five Live Deportes extra, 1XtraBBC, BBC 6 Music, BBC7, y BBC Asian Network; al servicio internacional de noticias en 32 idiomas, y cursos de idiomas a distancia.

Según Küng (2003: 2), la página web de la BBC es uno de los sitios de Internet de mayor éxito en Europa y en el mundo. Pete Clifton, jefe del desarrollo editorial de información multimedia en la BBC, señaló en la Conferencia de la Asociación de Editores Online de 2008, que el 47 por ciento de los 17 millones de usuarios únicos que visitan la página web de la corporación británica proceden de fuera del Reino Unido. Señaló que aproximadamente la mitad de estos usuarios son de EEUU (Oliver, 2008). En la siguiente tabla se refleja el número de visitas de la web de la BBC y se puede ver el notable éxito especialmente en 2004.

Número de visitas semanales (en millones)					
www. bbc.co.uk	2003	2004	2005	2006	2007
Reino Unido	n.a.	22,8	12,3	14,8	n.a.
Reino Unido y resto del mundo	33,8	48,1	24,3	28,3	33

Fuente: Memorias y cuentas anuales de la BBC.

En 2008, el número de visitas fueron alrededor de 16,5 millones. Hubo dos acontecimientos que explican estos datos: los Juegos Olímpicos de Pekín, con 8,5 millones de usuarios únicos cada semana, y las elecciones presidenciales de EEUU, que batieron récords de audiencia con 9,2 millones de usuarios individuales (BBC, 2009: 65, 68).

Uno de los aspectos que sus directivos consideran

más importante es la interactividad con los espectadores, oyentes y usuarios. Esto lleva a tener un contacto regular con el público a través de su página web para saber qué les gusta, por qué y qué esperan de la BBC. En concreto, hay páginas web, como «BBC Messages Board» o «Points of View», donde el público puede expresar sus comentarios y quejas. En 2007, obtuvo más de un millón de contactos (BBC, 2008: 55). Otros ejemplos de la relación de la BBC con el público es el programa y su correspondiente web, Have your Say de BBC World, que conecta a espectadores del mundo entero y les hace participar en un debate sobre diversos temas. En 2002, la BBC lanzó «Test The Nation», que es un concurso sobre temas de la actualidad, personas, deportes y entretenimiento.

La BBC también ha firmado acuerdos con las diferentes comunidades sociales en la red como YouTube (www.youtube.com/user/BBCWorldwide), Facebook (www.facebook.com/pages/BBC-News-24 y www.facebook.com/bbcmundo) y MySpace (www.myspace.com/bbcworldwide_drama). Por ejemplo, en MySpace, es posible encontrar programas de la BBC, como «Doctor Who», «The Mighty Boosh», «Attenborough, Robin Hood» y otros.

La página web está orientada no solo a facilitar información, sino también a prestar servicios útiles a los usuarios. Por ejemplo, en la sección «Get Involved» de deportes, hay información sobre las pistas de tenis disponibles para jugar en Inglaterra, Gales y Escocia. Por otra parte, en la tienda online de la BBC, se pueden conseguir DVD, discos, libros, revistas y productos para niños. También existe la posibilidad de participar en la ONG «Children in need» dirigida a fomentar la educación de niños necesitados y jóvenes desfavorecidos en el Reino Unido.

Todos estos servicios facilitan nuevas oportunidades para estar en contacto con los ciudadanos británicos y son una fuente adicional de ingresos. A través de iPlayer los británicos pueden descargar gratuitamente programas de la BBC. El público internacional ha de pagar por este servicio. Este sistema de archivos ha tenido un gran impacto en otros organismos públicos como RTVE. Por un lado, permite el acceso a un contenido de valor histórico y, por otro, genera una nueva fuente de ingresos, que revertirán en la producción de programas.

iPlayer se inició en diciembre de 2007 y en marzo 2008 consiguió 42 millones de descargas de progra-

mas. Entre diciembre de 2007 y marzo de 2009 hubo más de 360 millones de visitantes y en 2008 un promedio de 1,1 millones de usuarios por semana (BBC, 2009: 31). Esta iniciativa ganó el Premio Italia «Best Cross Media Public Service». iPlayer ofrece también contenido para niños, además de un sistema para facilitar el control parental que les permite elegir lo que quieren que vean y cuándo.

El equipo de servicios online cuenta con un Director Técnico, un Jefe de Redacción, un Jefe de Diseño y un Jefe de Operaciones. Küng (2008) considera que es una organización semi-estructurada según los términos definidos por Brown y Eisenhardt (1999). De acuerdo a estos autores, este modelo permite a las organizaciones adaptarse a los cambios del mercado con agilidad (Küng, 2008: 142). La nueva estructura organizativa de los servicios online de la BBC no se estableció a través de la adquisición de otras compañías, sino mediante la creación de una nueva división dentro de la empresa (Christensen & Overdorf, 2000). El equipo del proyecto, por tanto, fue multidisciplinar y agrupó diversidad de conocimientos y experiencias. En palabras de Erik Huggers, Director de Medios y Tecnología de la BBC, se trataba de crear un ambiente donde las ideas pudieran fluir libremente y se aprovecharan para dar un mejor servicio a la audiencia (BBC, 2009: 65).

El modelo de gestión de la división online basado en la contención de gastos, junto con la mejora continua y el servicio al público, ha impregnado al resto de la organización. Esta división contaba con 210 empleados. En 2005-2006, el gasto en contenidos ascendió a 83,2 millones de libras (91,02 millones de euros), a infraestructuras se destinaron 24 millones de libras (26,25 millones de euros) y 8,8 millones de libras (9,6 millones de euros) para distribución (Kiss, 2007). En 2009 el presupuesto anual para la página web ascendió a 145 millones de libras (157 millones de euros) (The Economist, 2009: 75). El próximo reto para la BBC es trasladar el departamento de Nuevos Medios y Tecnología a la nueva sede de Salford, que estará equipada con lo último en tecnología.

4. Desarrollo de RTVE online

En comparación con la BBC, RTVE presenta un modelo diferente en relación a la independencia política y sus fuentes de financiación durante los últimos cincuenta años. Sin embargo, la reciente reforma legislativa de

RTVE parece acercarse al modelo británico y corregir algunos errores del pasado (Medina & Ojer, 2010). Aunque el Informe para la Reforma de los Medios de Comunicación de Titularidad del Estado (2005) destacó la falta de estrategia clara y eficaz en los servicios digitales de RTVE (Comité de Sabios, 2005: 28), los nuevos gestores estaban convencidos de la importancia de las nuevas tecnologías, especialmente de Internet, como herramienta para la supervivencia del canal público en España.

Desde 2006, el nuevo consejo de RTVE entendió que los medios interactivos eran una pieza estratégica clave. El entonces director general, Luis Fernández, nombró en 2007 una nueva directora de la división, Rosalía Lloret, con una larga trayectoria en diversas empresas y en Internet. Había trabajado previamente en Terra y también participó en el lanzamiento de la página web Ya.com.

Aunque la web de RTVE se inició en 2000, hasta 2008 no se hizo un lanzamiento competitivo. Desde entonces, el sitio incluye vídeo, audio, fotos, televisión y radio a la carta, enlaces, parte de los archivos de RTVE y noticias. A través de la web, es posible ver los programas, acceder a noticias en tiempo real tales como el Consejo de Ministros, algunos partidos de fútbol, el programa Tengo una pregunta para usted, etc. También se creó un programa de noticias para la red, Telediario en 4 Minutos, que consiste en un resumen de cuatro minutos de las principales noticias del día, adaptado a la web y a la telefonía móvil. A través de la web se podrá acceder a contenidos históricos de TVE, una vez que las imágenes hayan sido digitalizadas.

En marzo de 2006, RTVE creó su propio canal en YouTube (<http://youtube.com/RTVE>). Para las elecciones generales del 2008, se creó el canal en YouTube Elecciones'08, a través del cual los ciudadanos podían preguntar a los políticos lo que quisieran mediante vídeos. Las preguntas seleccionadas se transmitieron en televisión. RTVE también ofreció cobertura en directo y grabada de los Juegos Olímpicos de Pekín (2008), a través de una plataforma de participación ciudadana llamada «La Villa». En ella los usuarios podían contactar con los atletas que participaban en las Olimpiadas.

Número de descargas del canal YouTube/rtve hasta 30/01/2008		
Videos	Tipo	Descargas
Muchachada Nui	Serie juvenil	3.000.573
Pre-elecciones	Campaña política	23.929
Tengo una pregunta para usted	Participación ciudadana	379.315
Fútbol Club	Deportes	54.853

Fuente: Ramírez & Sanchís, 2008.

RTVE utiliza YouTube para dar avances de algunas de sus series más populares. En octubre de 2009 este canal alcanzó 13.784 suscriptores. La tabla muestra algunos ejemplos de vídeos de RTVE en YouTube y el número de descargas.

La web ha resultado ser un medio útil para establecer contacto con el público, como los chats en vivo con personalidades públicas, actores y actrices famosos, y otras figuras. Los blogs son un buen ejemplo de la cercanía entre los profesionales de RTVE y los usuarios de la corporación. En octubre de 2009, tenían 17 blogs relacionados con cine y televisión, 22 de música, 15 de radio, 21 de deportes, 33 sobre temas de actualidad y 22 de los corresponsales internacionales. Las respuestas de los usuarios ayudan a conocer sus gustos, intereses, demandas, aunque todavía no hayan sistematizado la captación de esta información. En 2006, crearon en la web el programa «Defensor del espectador» para recibir quejas y comentarios de las audiencias de la radio, la televisión y usuarios de Internet. En 2008, tuvo 4.954 entradas. Una vez al mes, Elena Sánchez, la defensora del espectador tiene un programa de televisión, RTVE Responde, donde comenta las quejas, recomendaciones y sugerencias del público.

RTVE también firmó acuerdos con Facebook y MySpace. Con Facebook, se implementaron algunas formas únicas de participación e interactividad entre el público y los conductores de los programas, que nunca antes se habían visto en una empresa de radiodifusión pública. Con MySpace, durante dos años consecutivos, se organizó la presentación y preselección de candidatos para el Festival de Eurovisión. Otra de las ofertas es TVE a la Carta que permite ver en la web contenidos televisivos en streaming. El límite de disponibilidad es de siete días. Los más vistos en TVE, hasta el presente, han sido los de la serie *Muchachada Nui*, y algunos eventos deportivos.

Como la BBC, RTVE está trabajando en la oferta de los archivos de televisión y radio de los últimos cincuenta años. Su intención es hacer que todo el tesoro audiovisual de RTVE esté a disposición de los usuarios en el menor tiempo posible, pero es posible que todavía se demore varios años porque hay que valorar, clasificar, documentar y digitalizar el material, y determinar los derechos de propiedad.

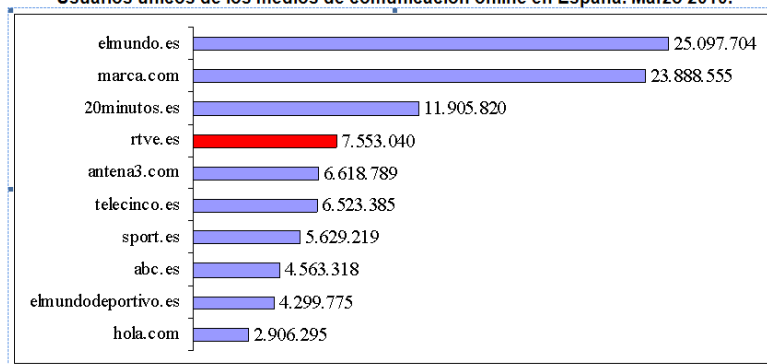
La web tiene también secciones especiales de deportes, infantiles, y una tienda donde se venden los productos de «merchandising». Las secciones de radio ofrecen podcasts de varios de los canales de radio: Radio Nacional, Radio Clásica, Radio 3, Radio 4, Radio 5 y Radio Exterior. Otra innovación ha sido Mobile Match Tracker, una aplicación para teléfonos móviles que permite la descarga de video-clips de los goles y el partido más destacado de la Liga de Campeones o de la UEFA. También permite el acceso desde el móvil a las últimas noticias, resultados, clasificaciones, las reuniones de los equipos, y acontecimientos en vivo. Por otra parte, RTVE distribuye para iPhone su canal de noticias 24 horas, así como partidos de la Liga de Campeones, cuyos derechos han sido adquiridos.

En junio de 2009, se puso en marcha la web para niños Clan TV, donde los menores de diferentes edades pueden acceder a programas, juegos y actividades. También hay una sección para los padres para informarles sobre el contenido de la web y permitirles el control de lo que ven o hacen sus hijos.

En mayo de 2008 la página web de RTVE tuvo 6 millones de visitas, y en 2009 llegó a cerca de 9 millones. El tiempo de conexión promedio en mayo de 2008 fue de alrededor de 6,40 minutos; un año después llegó a 13,35 minutos y en septiembre de 2009 fue de más de 25 minutos (Pinheiro, 2009). En la tabla siguiente se muestran los 10 medios españoles más visitados en Internet. El de RTVE está por encima de los de las televisiones privadas, competidores directos en televisión, que superaron la audiencia del canal público en la misma fecha.

Los datos facilitados por Pinheiro (2009), director adjunto de Nuevos Proyectos, indican que alrededor

Usuarios únicos de los medios de comunicación online en España. Marzo 2010.



Fuente: OJD Interactiva.

del 75% de los usuarios procedían del territorio nacional y el resto de EEUU, América Latina, otros países

de Europa, Asia y África. Para atender a la diversidad, RTVE cuenta con 15 centros regionales de producción audiovisual, pero la web utiliza solo un idioma además del español, el catalán. Para promover la innovación, en junio de 2009 lanzó el Premio Internacional «INVI» para buscar y fomentar el talento en los contenidos audiovisuales en la red.

El número de empleados en la sección interactiva de RTVE es de 130. Hay tres divisiones principales: Contenido y Diseño, Desarrollo y Sistemas de Información. No podemos aportar datos de inversión porque no ha sido posible acceder a su presupuesto. Al igual que el resto de los servicios de la corporación, esta división se financiaba mediante publicidad (casi el 50%) y subvención pública (35%) (Lloret 2008a). Aunque Internet no destacaba por su contenido publicitario, solo en las webs dirigidas al público infantil, desde 2010, la publicidad y el patrocinio han desaparecido de sus canales de televisión y de las webs.

Según Pinheiro, la mayor presión para implantar la estrategia on-line no era el dinero, sino el tiempo. Tenían que desarrollar el nuevo sitio tan pronto como fuera posible y lo consiguieron: de acuerdo al Director General de RTVE en ese momento, «el retraso de diez años había terminado» (Fernández, 2008). El objetivo era claro: ofrecer todos los contenidos de radio y televisión a los usuarios dónde y cuándo quisieran, para establecer los estándares de calidad informativa para los nuevos medios de acuerdo a la misión de servicio público. Una de las metas era que los usuarios pudieran acceder a las noticias durante las veinticuatro horas al día y seleccionar con libertad el medio de acceso (Lloret, 2008b). Para alcanzar este

objetivo, necesitaban aspirar al liderazgo en los servicios on-line (Lloret, 2008a). La integración con el resto de los departamentos fue relativamente fácil: en la mayoría de los casos, los diferentes equipos actualizaban sus propios sitios.

5. Comparación de la estrategia on-line de la BBC y RTVE

La ventaja competitiva de los nuevos medios se explica, en parte, gracias a la inversión de capital que las empresas hacen en los nuevos servicios y en el número de profesionales que trabajan en estas nuevas áreas. Tras el análisis de las páginas web y de los aspectos clave de la cultura corporativa, que han permitido la interactividad y la personalización, la tabla siguiente muestra las principales variables que indican las diferencias y similitudes entre la BBC y RTVE.

BBC on-line fue creada con personal interno y pronto su cultura flexible influyó en el resto de los departamentos, aunque la mayoría de ellos habían estado trabajando durante más de cincuenta años con

Comparación entre BBC y RTVE		
	BBC	RTVE
Fecha de lanzamiento	1991; en 1996 se registró bbc.co.uk	2000 2008 (nueva web)
Presupuesto	162 m. €	n.d.
Cifra de empleados	210 (solo BBC News Online)	130
Número de visitas	22 millones visitas semanales (2008)	Approx. 10 millones visitas al mes (Septiembre 2009)
Usuarios únicos	16 millones usuarios únicos (2007)	4,5 millones usuarios únicos al mes (Septiembre 2009)
Páginas visitadas	n.d.	+69 millones (Septiembre 2009)
Eventos en directo (ejemplos más seguidos)	JJ.OO. Pekín (2008) Elecciones USA (2008) BBC News	JJ.OO. Pekín (2008) Deportes, 24h noticias
Contenido original	Noticias	Noticias, Clan TV
Número de blogs	111	130
Pod/audiocasts	Si	Si
Alianzas con redes sociales	YouTube BBC World Wide, Facebook America, MySpace	YouTube, Facebook, MySpace
Contenidos TV	Ver y descargar iPlayer	Ver pero no descargar. Streaming
Secciones	Noticias, iPlayer, radio, cursos de inglés, deportes, negocios y bolsa, tiempo, entretenimiento, música, arte y cultura, religión, jardinería, comida, internacional	Noticias, TV, radio, deportes, niños, TVE Cataluña, TVE Internacional, series TV, cultura
Idiomas	32 (BBC News)	Español. Catalán
Control parental	Si	Si
Participación ciudadana	BBC complaints BBC message boards Points of view Have your say	Defensor del espectador Chats con políticos, actores, deportistas A través de Facebook, comentarios de noticias, deportes y otros programas
Archivos	A través de iPlayer	En proceso
Herramienta de búsqueda (en/fuera)	En BBC y en news	En la web y por secciones
Juegos/clubs	Para niños	En la web infantil
Comercio electrónico	BBC Shop	Tienda RTVE
Servicios para móviles	Noticias, deportes, tiempo, entretenimiento, televisión, radio y música, sitios recomendados	Noticias, tiempo, juegos, contenido en directo: Liga de Campeones, Cana 24horas

un estilo diferente. El segundo lanzamiento de la web de RTVE se hizo con nuevos gerentes y nuevo personal, y pronto su espíritu empapó al resto de la corporación, en parte, gracias al nuevo Director General.

Algunos de los servicios de la BBC fueron incorporados años más tarde en la página de RTVE. Sin embargo, el compromiso de la BBC para el desarrollo de este nuevo medio fue mayor en términos de inversión y número de empleados, y el éxito fue inmediato, gracias al prestigio y a la reputación de la corporación británica.

La web de la BBC empezó antes que la de RTVE. Su número de empleados es superior al de RTVE. Sin embargo, la proporción de los que participan en los servicios en línea, teniendo en cuenta el número total de trabajadores de ambas compañías, es parecida. Aunque el sitio web de RTVE se encuentra entre los primeros sitios de medios más visitados en España y puede aprovechar la oportunidad del idioma para atraer a las audiencias de habla hispana de América Latina, el éxito de la web de la BBC es incomparablemente mayor.

Muchos de los servicios y alianzas con otras empresas son muy similares; por ejemplo, el contenido en directo, los blogs, el uso de las redes sociales, los contenidos de televisión y radio, los motores de búsqueda, las tiendas on-line y los contenidos para telefonía móvil. Ambos son multimedia, sobre todo por las contribuciones de los otros medios de comunicación del grupo y, además, tienen una oferta de calidad para los niños y han desarrollado eficientes herramientas interactivas para establecer y mantener contacto con el público. Sin embargo, la BBC tiene una experiencia más amplia en relación con la participación del público, creación de contenidos, cursos de idiomas, número de archivos disponibles y variedad de idiomas.

Sin embargo, ambas compañías tendrán que desarrollar en el futuro contenidos originales para la web o estudiar modos de adaptarlos de manera más eficiente, teniendo en cuenta las restricciones que pueda haber en la creación de contenidos para sus plataformas on-line.

6. Conclusiones y futuras investigaciones

Ambas empresas han hecho un gran esfuerzo en sus divisiones on-line en sus respectivos países, y son líderes en este sector. Sin embargo, la BBC tiene un mayor prestigio internacional y cuenta con un mayor presupuesto que RTVE. Lo que parece claro es que RTVE ha tratado de seguir el camino trazado por la BBC. Su directora expresaba esta idea con las siguientes palabras:

«Ellos (BBC) tienen unos pocos miles de personas que trabajan en el área de Internet. Nosotros somos pocos por ahora, pero no hay que olvidar que son nuestro modelo. Ellos llevan en Internet más de diez años, experimentando un considerable éxito, y son una de las principales fuentes de información en Internet» (Lloret, 2008b).

Según Klontzas (2006: 610), BBC on-line se ha centrado en una combinación de interactividad, marca y contenido, que le permite ser una marca global.

En el caso de RTVE cabría destacar su prestigio en Latinoamérica y en comparación con sus competidores en España, su web es uno de las más visitadas, porque está bien organizada, es innovadora y procura dar contenido de servicio público, al margen de las demandas comerciales.

Finalmente deben reconocerse algunas limitaciones de este estudio. La comparación entre la BBC y RTVE requiere una amplia gama de datos, tales como presupuestos, ingresos y audiencias. Para obtener algunos de estos datos, aún falta rigor en la medición de audiencias y transparencia en la contabilidad de la empresa pública en España. Por otra parte, un estudio pormenorizado de la calidad de los contenidos y la responsabilidad corporativa orientarán futuras investigaciones, y contribuirá al debate sobre la misión de servicio público de estas empresas.

El presente estudio puede indicar algunos parámetros que sirvan para evaluar otras páginas webs de medios de comunicación públicos y privados en España y en otros países. Un análisis sistemático de otras webs puede beneficiar el trabajo de muchos gerentes, y ayudar a diseñar formas más eficientes de desarrollo de servicios online a través de diferentes dispositivos digitales.

Notas

¹ Proyecto «Canvas» es una propuesta para desarrollar un servicio conjunto de distribución de IPTV. El proyecto permitirá a los espectadores ver los servicios bajo demanda, como el iPlayer de la BBC y otros contenidos de Internet, a través de los televisores

Referencias

- AZURMENDI, A. (2007). Televisión Española (TVE): La reforma de RTVE, in AZURMENDI, A. (Dir.). *La reforma de la televisión pública española*. Valencia: Tirant lo Blanch; 269-334.
- BBC (2009). *BBC Annual Reports and Accounts 2008-09*. London: BBC.
- BBC (2008). *BBC Annual Reports and Accounts 2007-08*. London: BBC.
- BBC (2004). *Building Public Value. Renewing the BBC for a Digital World*. London: BBC.
- BLAKE, A. & AL. (1999). Can Public-Service Broadcasters Fulfil Their Mission in Today's Deregulated Television Environment? The

- Answer, for the Time, Is Yes. *The McKinsey Quarterly*, 4; 18-28.
- CHRISTENSEN, C.M. & OVERDORF, M. (2000). Meeting the challenge of disruptive innovation. *Harvard Business Review*, March-April; 67-76.
- COMITÉ DE SABIOS (2005). *Informe para la Reforma de los Medios de Comunicación de Titularidad del Estado (Report on the Reform of Media Owned by the Spanish State)*. February, Madrid.
- DCMS (DEPARTMENT FOR CULTURE, MEDIA AND SPORT) (2009). *Digital Britain, Cm 7650*. London: DCMS.
- DCMS (DEPARTMENT FOR CULTURE, MEDIA AND SPORT) (2004). *Independent Review of BBC Online (Philip Graft Report)*, 5 July (www.culture.gov.uk/images/publications/BBCOnlineReview.pdf) (21-09-2009).
- EISENHARDT, K.M. & BROWN, S.L. (1999). *Patching: Restricting Business Portfolios in Dynamic Markets*. *Harvard Business Review*, May-June; 72-82.
- ENLI, G.S. (2008). Redefining Public Service Broadcasting: Multi-Platform Participation. *Convergence*, 14; 105-20.
- GARCÍA, A. (2009). La participación ciudadana en la web de noticias de la BBC. *Perspectivas de la Comunicación*, 53; 6-7.
- HILLS, J. & MICHALIS, M. (2000). The Internet: A Challenge for Public Broadcasting? *Gazette*, 62 (6); 477-493.
- JAKUBOWICZ, K. (2007). Public Service Broadcasting in the 21st Century. What Chance for a New Beginning? in LOWE, G.F. & BARDOEL, J. (Eds.). *From Public Service Broadcasting to Public Service Media*. Göteborg: Nordicom; 29-50.
- KISS, J. (2007). BBC Annual Report: New Media. *MediaGuardian*, Tuesday 3 July (www.guardian.co.uk/media/2007/jul/03/newmedia.bbc) (03-10-2009).
- KLONTZAS, M. (2006). *Digitalization and the BBC: The Net Effect*, in LEANDROS, N. (Ed.). *The Impact of Internet on the Mass Media in Europe*. UK: ASK House; 607-619.
- KÜNG, L. & AL. (2008). *The Internet and the Mass Media*. Los Angeles: Sage.
- KÜNG, L. (2008). *Strategic Management in the Media: Theory to Practice*. London: Sage.
- KÜNG, L. (2003). *When Old Dogs Learn New Tricks: The Launch of BBC News Online*. Switzerland: ECCH Collection, University of St Gallen.
- LAW 17/2006, *the Spanish Radio and Television State Owned*, June.
- LORET, R. (2008a). Interview by Varela, J., in SOITU.ES (www.soitu.es/soitu/2008/05/13/sociedadcableada/1210676254_2419-88/1) (13-09-2009).
- LORET, R. (2008b). Interview by Sabate, J. in CONSUMER EROSKI (www.consumer.es/web/es/tecnologia/internet/2008/05/22/-177080.php) (13-09-2009).
- MEDINA, M. & OJER, T. (2010). The New Spanish Public Service Broadcasting Model. *Comunicación y Sociedad*, 23(2).
- MEDINA, M. & OJER, T. (2009). Cumplimiento del servicio público de televisión. Comparación entre la BBC y RTVE. *Revista Latina de Comunicación Social*, 64; 275-299. [http://www.revistalatinacs.org/09/art/24_823_42_ULEPICC_11/Medina_y_Ojer.html]
- MEDINA, M. (2007). Financiación de la Televisión Pública en Europa, in MORENO, E. & AL. (Eds.). *Los desafíos de la televisión pública en Europa*. Pamplona: Euns; 41-63.
- MEIER, H.E. (2003). Beyond Convergence. Understanding Programming Strategies of Public Broadcasters in Competitive Environments. *European Journal of Communication*, 18 (3); 337-65.
- MILMO, D. (2006). *BBC Website to Carry Adverts*. *MediaGuardian* 28 June (www.guardian.co.uk/media/2006/jun/28/bbc.business) (05-10-2009).
- MOE, H. (2008). Public Service Media Online? Regulating Public Broadcasters' Internet Services. A Comparative Analysis. *Television & New Media*, 9; 220-238.
- MONROE, E.P. & AL. (2008). New Technologies and International Broadcasting: Reflections on Adaptations and Transformations. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 616; 150-172.
- OJER, T. (2009). *La BBC, un modelo de gestión audiovisual en tiempos de crisis*. Madrid: Euroeditions.
- OLIVER, L. (2008). OPA 08: 47% of Weekly Unique Users to BBC News Site are non-UK. *Journalism.co.uk*, May 15th (<http://blogs.journalism.co.uk/editors/2008/05/15/opa-conference-2008-47-of-weekly-unique-users-to-bbc-news-site-are-non-uk/>) (08-10-2009).
- PAULUSSEN, S. & COPPENS, T. (2004). How Public Broadcasters Use their Websites in Times of Elections, in SALAVERÍA, R. & SÁDABA, C. (Eds.). *Towards New Media Paradigms*. Pamplona, Ediciones Eunat; 481-509.
- PINHEIRO, L. (2009). *Deputy Director of New Projects, Online Questionnaire*. Paper Reviewing and Authors Interview, 25 May 2009.
- PRADO, E. & FERNÁNDEZ, D. (2006). The Role of Public Service Broadcasters in the Era of Convergence. A case study of the Television de Catalunya. *Communication and Strategies*, 62 (2nd quarter); 49-69.
- RAMÍREZ, A. & SANCHIS, G. (2008). Información audiovisual: del canal analógico a Youtube. Las cadenas nacionales de televisión en el Portal de Moda, in SABÉS, F. & VERÓN, J. (Eds.). *Internet como sinónimo de convergencia mediática y tecnológica*. Asociación de la Prensa de Aragón, Zaragoza; 196-211.
- STEEMERS, J. (2003). Public Service Broadcasting Is Not Dead Yet, in HUIJANEN, T. & LOWE, G.F. (Eds.). *Broadcasting and Convergence. New Articulations of the Public Service Remit*. Göteborg: Nordicom; 123-136.
- STORSUL, T. & SYVERTSEN, T. (2007). The Impact of Convergence on European Television Policy. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 13 (3); 275-291.
- SYVERTSEN, T. (2003). Challenges to Public Television in the Era of Convergence and Commercialization. *Television & New Media* 4 (2); 155-175.
- TAPSCOTT, D. & WILLIAMS, A. (2008). *Wikinomics: How Mass Collaboration Changes Everything*. New York: Portfolio Trade.
- THE ECONOMIST (2009). Tossed by a Gale. Briefing the News Business. *The Economist*, September; 73-75.
- TRACEY, M. (1998). *The Decline and Fall of Public Service*. Oxford: Oxford University Press.
- TRAPPEL, J. (2008). Online Media within the Public Service Realm? Reasons to Include Online into the Public Service Mission. *Convergence*, 14; 313-322.
- WALZER, A. & RETIS, J. (2008). Modelos de servicio público en Europa: Análisis comparativo de TVE y BBC. *Comunicar*, 31; 715-726.
- WILDMAN, S. (2008). Interactive Channels and the Challenge of Content Budgeting. *The International Journal on Media Management*, 10 (3); 91-101.

Webpages:

www.bbc.co.uk.

www.rtve.es.

www.guardian.co.uk/media/video/2008/jun/25/bbc.television.

● C. Fernández, J.C. Revilla y R. Domínguez
Madrid (España)

Recibido: 30-06-2010 / Revisado: 05-11-2010
Aceptado: 12-11-2010 / Publicado: 01-03-2011

DOI:10.3916/C36-2011-02-10

Las emociones que suscita la violencia en televisión

Emotions Elicited by Television Violence

RESUMEN

Los efectos de la violencia en la televisión han sido ampliamente estudiados desde una perspectiva experimental, que soslaya en cierto modo la interacción entre emisor y receptor. El presente trabajo plantea una perspectiva complementaria que tiene en cuenta la interpretación y la elaboración que los espectadores hacen de las emisiones. Se propone identificar y analizar las dimensiones sociales que mediatizan las experiencias emocionales ante la violencia vista en televisión y cómo esas dimensiones emocionales, que se construyen en el discurso, están ligadas a actitudes, dimensiones éticas y posiciones de acción. El discurso analizado procede de ocho grupos de discusión –compuestos diferencialmente respecto al género, la edad y el nivel educativo–, que se analizaron a partir de las emociones que experimentan ante la violencia en la televisión. El análisis del discurso muestra, en primer lugar, la importancia de una primera movilización emocional, con referencias a emociones complejas y, en segundo lugar, una articulación de la experiencia emocional respecto de la repetición de escenas (modalidad, clasificación y evaluación), los actos (legitimación o no) y los personajes (identificación o desidentificación). En conclusión, el doble impacto de las emociones (inmediato y diferido) genera narrativas complejas que abocan a un único curso de acción caracterizado por la responsabilidad y la culpa, que solo puede tenerse en cuenta asumiendo el papel activo del espectador.

ABSTRACT

The effects of TV violence have been widely studied from an experimental perspective, which, to a certain extent, neglects the interaction between broadcaster and recipient. This study proposes a complementary approach, which takes into account viewers' interpretation and construction of TV messages. Social dimensions influencing emotional experiences to TV violence will be identified and analyzed, as well as the way these emotions are construed in discourse, how they are linked to attitudes, ethical dimensions and courses of action. Eight focus groups (segmented by age, gender and educational level) were the basis of a discourse analysis that reconstructed the way audiences experience TV violence. Results show the importance of a first immediate emotional mobilisation, with references to complex emotions, and a second emotional articulation of experiences regarding repetition of scenes (type, classification and assessment of broadcasts), legitimacy (or lack thereof) of violent acts, and identification (or lack thereof) with main characters. In conclusion, the double impact (immediate and deferred) of emotions generates complex narratives that lead to a single course of action characterised by responsibility and guilt, which can only be taken into account by assuming the active role of viewer.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Violencia, televisión, emociones, impacto emocional, recepción por la audiencia, análisis de discurso.
Violence, television, emotions, emotional impact, audience reception, discourse analysis.

◆ Dra. Concepción Fernández Villanueva es Profesora del Departamento de Psicología Social de la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Complutense de Madrid (cfvillanueva@cps.ucm.es).

◆ Dr. Juan Carlos Revilla Castro es Profesor del Departamento de Psicología Social de la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Complutense de Madrid (jcrevilla@cps.ucm).

◆ Dr. Roberto Domínguez Bilbao es Profesor del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (roberto.dominguez.bilbao@urjc.es).

La mayor parte de los trabajos sobre violencia en televisión versan sobre lo que se ha llamado «el modelo de los efectos». Este modelo entiende por tales la producción de ideas, las reacciones emocionales o las consecuencias en la conducta. Entre los efectos considerados tienen una importancia fundamental las emociones que los espectadores experimentan al ver las escenas. Los efectos más relacionados con las emociones son el miedo, la ira, la desensibilización y la catarsis. El miedo, tanto como reacción como emoción «cultivada», como efecto de la visión de contenidos televisivos, ha sido la emoción más destacada habitualmente (Cantor & Nathanson, 1996; Shanahan, 1999). La provocación de miedo ante la violencia física ha sido investigada principalmente en escenas de violencia real (Smith & Moyer-Guse, 2006) en los informativos (Smith & Wilson, 2002; Wilson, Martins & Marske, 2005), particularmente en noticias sobre las guerras (Hoffner & Heafner, 1994) y sobre los ataques del 11-S (Saylor, Cowart & otros, 2003). Todos esos estudios suelen mostrar efectos a corto o largo plazo derivados de la exposición a los informativos en niños y en adultos. Otros autores insisten en la provocación de reacciones, conductas o sentimientos agresivos que coincidirían más bien con la emoción de ira (Anderson, 2004).

La desensibilización a la violencia como efecto de la visión de contenidos violentos en televisión ha sido descrita como un estado emocional de habituación a las imágenes violentas (Zillmann & Weaver, 1999; Cantor, 2002). La desensibilización o la saturación no son emociones, sino estados, más o menos estables, en los cuales el individuo experimenta una falta de reacción, o una reacción menos intensa, a las imágenes a las que antes había reaccionado de forma más fuerte. En este caso se habla de un proceso psicológico continuado de reducción de un estado emocional.

En estos trabajos se ha tenido poco en cuenta la interacción entre la televisión y los espectadores; la interpretación que los espectadores hacen sobre la misma televisión, sobre sus emisiones, y sobre las pretensiones y el significado social de las mismas escenas de violencia. Sin embargo, la misma identificación o percepción de violencia varía según las características de los espectadores (Barrios, 2005), lo cual hace suponer que los procesos de construcción de significados de la violencia son importantes.

Podemos identificar una orientación «interaccionista», que insiste en la construcción social de las emociones (Harré & Langenhove, 1999) que enfatiza las dimensiones estructurales y comunicativas de los discursos emocionales. Esta perspectiva incide en el len-

guaje, el discurso, entendido como elemento clave en la construcción social de la emoción, delimitación de su contenido, significación y consecuencias sociales; considera las emociones como un modo de comunicación. El lenguaje de las emociones es muy variado, muestra una flexibilidad grande, un juego de metáforas y expresiones «situadas», de narrativas al servicio de la agencialidad entendida como la posibilidad de acción de los sujetos en sus contextos culturales (Wertsch, 1999), con la legitimación de la acción propia o de otros y con el poder. Los discursos sobre emociones son relatos (telling) de emociones, no son informes científicos sobre estados fisiológicos internos o visibles (Buttny & Ellis, 2007), sino que contienen significados culturales y evaluaciones morales.

Por ello, el objetivo de este trabajo es entender, desde una perspectiva constructivista, cuáles son las dimensiones sociales de las emociones ante la violencia. Pretendemos entender cuáles son las dimensiones sociales que mediatizan las experiencias emocionales ante la violencia vista en televisión y cómo esas dimensiones emocionales, que se construyen en el discurso, están ligadas a actitudes, dimensiones éticas y posiciones de acción social.

1. Material y métodos

El discurso analizado procede de ocho grupos de discusión, focales, con personas de diferente edad, sexo y nivel educativo a las que se invitó a hablar sobre la violencia en la televisión de España. La composición de los grupos fue decidida en función de las diferencias más relevantes que esperamos encontrar, aunque en este primer análisis se han buscado los invariantes, por lo que no se harán análisis diferenciales entre las distintas categorías sociales. El encontrar discursos comunes en grupos tan variados avala la suposición de que son generales a la sociedad.

El grupo de discusión focal es una técnica especialmente adecuada cuando se trata de dar sentido —o interpretar— fenómenos en los términos en los que les dan sentido las personas (Denzin & Lincoln, 2005), o cuando se trata de reconstruir un discurso colectivo sobre un objeto tan «social» como las emisiones televisivas (Callejo, 1995). Los grupos, compuestos por sujetos de similares características, aunque no son grupos naturales, producen un discurso que representa al colectivo al que pertenecen los sujetos, con sus características diferenciales que emergen bajo el testimonio del investigador-observador. El investigador-observador actúa para conseguir que se trate la temática del objeto de estudio sin mediatizar la producción simbólica grupal. Es el propio grupo, con la estructura que

se crea en el contexto de la investigación, el que controla, enfatiza, sanciona o jerarquiza las intervenciones y los contenidos del discurso (Fern, 2001; Stewart, Shamdasani & Rook, 2007).

En este texto construimos un espectro de los sentimientos y emociones tal como son nombrados e interpretamos con qué estados emocionales se relacionan, a qué se refieren en el contexto social en el que los espectadores viven. Presentamos un análisis de repertorios interpretativos (Potter & Wetherell, 1987, 2001; Potter, 2003), entendidos como unidades de lenguaje consistentes y vinculadas entre sí que se refieren a la comprensión, relevancia y disfrute de la violencia. Asimismo, se ha interpretado el contexto de las posiciones de los espectadores y organizado el discurso de la forma más clara y estructurada, en relación con el contenido y las implicaciones sociales que puede tener la recepción de violencia en los diversos programas.

2. Resultados

2.1. La movilización emocional: primeros significados

El primer significado de las emociones vividas ante la visión de violencia se construye a partir de los significantes de las primeras reacciones, los primeros esquemas de significación que articulan el discurso de los espectadores. Si resumimos el amplio abanico de palabras con los que se alude a ellas, sobresale con claridad el término «impacto». La palabra impacto –golpe, choque en el diccionario, pero también efecto, huella o señal que deja el golpe o choque–, es una forma de verbalizar los efectos emocionales, incluso efectos emocionales fuertes, pero no cualifica la modalidad de la emoción sentida.

«Yo tengo todavía una imagen grabada de un barrio aquí en Madrid, de la chica ésta, Irene, con una pierna arrancada por una bomba de ETA. Eso no se me olvidará. Ni otras más. Uno las va echando en el olvido... Si ahora mismo pusieras puntos rojos en el plano de Madrid, pues te quedarías alucinado: doce guardia civiles en la Plaza de la República... Siempre hay alguna imagen que se te queda más. Quizás porque eres más joven y era una niña. Pero, vamos, muchas imágenes de esas te impactan mucho» (hombres adultos, estudios básicos).

Las imágenes de violencia «impactan», es decir, emocionan, movilizan, despiertan emociones con diferentes grados de intensidad que, en general, son altos. Esa emoción intensa tiene dos dimensiones o cualidades: por un lado, el contenido de las emociones es negativo, ya que se trata fundamentalmente de miedo, ira, sorpresa y tristeza, pero, por otro, el sentir una emoción intensa es atractivo, incluso placentero.

La identificación de esa primera emoción suscita se extiende en un continuo que va desde las alusiones a reacciones o emociones simples como nerviosismo, ansiedad, asco, repugnancia, horror, tristeza, en-

El lenguaje de las emociones es muy variado, muestra una flexibilidad grande, un juego de metáforas y expresiones «situadas», de narrativas al servicio de la agencialidad entendida como la posibilidad de acción de los sujetos en sus contextos culturales (Wertsch), con la legitimación de la acción propia o de otros y con el poder. Los discursos sobre emociones son relatos de emociones, no son informes científicos sobre estados fisiológicos internos o visibles.

fado, violencia (ira), malestar, a otras más complejas, pero inmediatas (impotencia, depresión), acompañadas a veces de correlatos fisiológicos muy claros (se te encoge el estómago, llanto, ganas de huir), o acciones inmediatas (cambiar de canal, apagar la tele, levantarse de la silla). Pero el discurso recoge otra dimensión del impacto: sorpresa intensa, experimentación de los propios límites, curiosidad cuajada de angustia y expectación. Se trata de una necesidad de conocimiento que se pregunta por la naturaleza irracional o siniestra, sorprendente del género humano, incluyéndose a sí mismo. Por un lado, quiere entender, dar algún sentido a hechos violentos que ocurren a su alrededor, que les pueden afectar pero que eluden una comprensión con parámetros cotidianos; por otro, saber hasta dónde puede llegar uno en sus propias emociones.

2.2. Elementos articuladores de las emociones ante la violencia

Las dimensiones que articulan la construcción y la experiencia de las emociones son: la modalidad de las

escenas, la clasificación de las mismas, la legitimación o deslegitimación de los actos y la identificación o desidentificación con los personajes.

La modalidad de las escenas, el que sean etiquetadas como reales o de ficción, es sustancial para modificar radicalmente la emoción, que puede transformarse de desagradable en agradable. La violencia de ficción se puede disfrutar y dicho disfrute se reconoce y se acepta. Pero tiene que reunir ciertas condiciones, algunas en relación con el sentido, con la lógica y otras con la legitimación. La violencia de ficción debe ir conectada al relato, debe tener sentido para los espectadores, debe verse «bien colocada» y secuenciada, ligada a la trama (por ejemplo, no repetitiva o absurda). Debe tener una intensidad limitada, no se disfruta de cualquier violencia, por ejemplo, de la más sádica.

El discurso sobre emociones presenta conceptos «situados» con una complejidad de sentidos solo descifrable desde la experiencia previa de los espectadores. El «impacto» de las imágenes violentas es más que la activación emocional, o la conducta posterior al visionado incluye el despertar de un proceso que alcanza la reflexión, el pensamiento, la elaboración de ideas, argumentos y conclusiones sobre la experiencia personal o social de los individuos.

Los espectadores mediatizan las emociones a través de la clasificación y evaluación de las escenas. Descendiendo a los episodios y a las unidades de análisis más pequeñas, los espectadores clasifican las escenas en series: «violencia de guerras», «anuncios de maltratos», los «reportajes de realidades crudas», «la violencia de género», las «películas violentas», etc. La clasificación organiza los visionados e interviene en la formación de emociones que ya dependen de la serie en la que se incluyen. Algunas escenas son entendidas como repetidas, ya que aunque no sean iguales, son de la misma serie o del mismo tipo. La repetición modifica las emociones porque los espectadores pueden anticipar de qué se trata, y pueden seleccionar lo que quieren ver y en qué medida lo verán. En cierto modo pueden decidir cómo ser impactados.

Una tercera dimensión es la legitimación o desle-

gitimación de los actos. Los espectadores pueden aceptar, o incluso disfrutar de la violencia, o llegar a calificar lo visto como no violento cuando consideran que está legitimada, que ha servido para algo o que tiene una función social. La violencia que acaba con algún problema o algún mal es considerada aceptable o placentera, lo cual se reconoce sin problemas en la ficción, no tanto cuando se refiere a las escenas reales.

«La lucha del bien contra el mal siempre la tenemos ahí. Si vemos al malo matar te sienta muy mal, pero si vemos al bueno que está defendiendo unos principios, unas cosas, pues lo vemos de otra manera: como el triunfo del bien sobre el mal» (hombres adultos, estudios básicos).

Finalmente, la identificación o desidentificación con los personajes, que está mediada por la distancia

física o psicológica del espectador con los actores de la violencia. Entendemos por cercanía física las escenas que se desarrollan en lugares que los espectadores conocen, frecuentan o podrían frecuentar. Los contextos geográficos próximos (de España, de Madrid), los ambientes más próximos a los espectadores (por ejemplo los conflictos entre grupos para los jóvenes), modifican sustancialmente los efectos emocionales generalmente para acentuar la importancia de los sentimientos y la fuerza de la emoción suscitada. Conmueve lo que se asocia (por desplaza-

miento) con el espectador. La similitud de la problemática que se despliega en la ficción es origen de sentimientos, efectos y emociones. La capacidad de ponerse en lugar del otro, situarse en su lugar, fundir algunos aspectos del yo con el otro mirado, les «compromete», les implica y sienten con él. Este proceso se traduce en el discurso analizado en una sensibilización dirigida, particularizada con los actores o situaciones que tienen vivencias similares y con los que el espectador se puede identificar (Buckingham, 1996; Schlesinger, Haynes & otros, 1998; Kitzinger, 2001; Boyle, 2005).

La legitimación y la identificación están de alguna manera siempre presentes en la explicación de la respuesta emocional de los espectadores (Buttny & Ellis, 2007), ya se haga referencia a violencia real o de ficción.

2.3. La huella emocional producida por la percepción de violencia

El contenido y la modalidad de las emociones muestran su sustancial variabilidad cuando comparamos la huella emocional de la violencia percibida como real y como ficticia. Mientras que la violencia real enfatiza la huella emocional de contenido negativo, la violencia de ficción mantiene el recuerdo de la experiencia extrema. La huella emocional de la violencia real puede llegar a apuntar una permanencia prolongada al instalar una sensación de impotencia, de temor al futuro, una necesidad de huir... La huella emocional de la violencia de ficción es mucho más corta centrándose en experiencias casi físicas por el nivel de tensión, interés, sorpresa y temor, aunque a veces pueda acercarse o sobrepasar los límites de tolerancia de algunas personas.

«Claro, me gusta sentir miedo, sentir violencia, el sentirme mal. Se ha pasado a eso. Y luego te ríes con los colegas, pero acabas pensando: ¿Me gustará ver violencia y miedo?» (hombres jóvenes, universitarios).

Entre las diferencias más acusadas entre la percepción de violencia real y de ficción está, pues, la prolongación de la huella emocional. En la violencia de ficción, la emoción se consume inmediatamente: se disfruta o se rechaza. Si se repite, responde a los patrones de la repetición de otros actos culturales o de ocio: si el efecto producido es placentero, éste se reexperimenta pero con la pérdida del factor sorpresa y, si es un efecto común a otros estímulos, con menor intensidad que la primera vez. En el caso de la violencia real la situación es bien distinta. La huella emocional se combina con los nuevos impactos y huellas produciendo efectos singulares.

Del mismo modo que en la amplia literatura sobre insensibilización, el efecto de la repetición de las imágenes está ampliamente recogida en el discurso de todos los grupos. Frases como «una imagen me hace olvidar la anterior», «tanta violencia nos acorcha», «nos gustan imágenes cada vez más fuertes», etc., nos indican la importancia de considerar las reacciones emocionales teniendo en cuenta su repetición. No obstante, el efecto de la repetición no es único ni uniforme. Al menos hemos detectado cinco posibles consecuencias.

1) Impacto emocional acumulado. El nuevo impacto se recibe sobre la huella anterior y se acumula a ésta, produciendo un efecto que no tendría una sola escena. El espectador reacciona emocionalmente cuando es impactado durante varias ocasiones, con escenas repetidas o del mismo tipo.

«Nosotros, sentirlo lo vamos a sentir, pero todo

depende de lo que nos enseñen. Si lo vemos una vez en una semana, no es lo mismo que si te lo ponen todo el día en un canal. Yo vi lo de Atocha por la mañana y dije «joder que faena». Y no me impactaba tanto. Pero estuve todo el día viendo la tele y al final acabé llorando de tantas imágenes que me venían, de tanto dolor... Y por suerte no tenía allí a nadie, pero acabé sintiéndome tan dolorido como cualquier otra persona de allí» (hombres jóvenes, universitarios).

2) Reducción de la intensidad de las emociones. En este caso, la huella anterior «amortigua» el efecto del nuevo impacto. En lugar de acumularlo, lo absorbe. La huella original permanece, pero la repetición solo reactiva su presencia con menor intensidad que la primera vez.

«Yo creo que son los mismos sentimientos pero con menos intensidad, o sea, la rabia siempre la vas a tener aunque las hayas visto durante todo el año, pero no es lo mismo porque cuando las ves por primera vez es algo nuevo, algo que no has visto, es un choque» (mujeres jóvenes, estudios básicos).

3) Normalización, rutinización. La amortiguación en este caso no se limita a la intensidad de las emociones suscitadas sino que también afecta a su elaboración cognitiva. La repetición hace pensar que la violencia no va a poder ser cambiada, que no se puede hacer nada. En consecuencia, se disocia del espectador y se acepta. Se controla la emoción y no se genera una actitud hacia los hechos que presentan las imágenes.

«A mí me acorcha, yo estoy acorchado, es que lo veo todos los días, solo veo un telediario y estoy acorchado, sé lo que van a decir esta noche porque es lo mismo del día anterior. Al principio te impacta, como esto de Alá que está pasando ahora [se refieren a las movilizaciones y disturbios en el mundo islámico tras la publicación de caricaturas de Mahoma en un periódico danés] pero en cuanto llevan una semana diciéndolo... Es como el fútbol para las mujeres, que todos los partidos les parecen lo mismo, 22 tíos ahí corriendo» (hombres adultos, universitarios).

4) Ficcionalización de las imágenes. En algún caso, la aceptación de la normalización de lo percibido tiene que pasar por la transformación de considerarlas ficción más que real. Se muestra como una estrategia autoprotectora ante la dificultad de aceptar como «normal» lo incomprensible o inaceptable. La imagen real se ve como si fuese una película, lo cual permite el distanciamiento de los personajes.

«Yo me acuerdo de esas bombas que se veían tan pequeñas... pero luego te imaginabas los muertos... y es como... joder, estoy viendo un muerto... pero aho-

ra te los ponen a montones y ya... Uno más, uno menos... se convierte en una película» (hombres jóvenes, estudios básicos).

Naturalmente la insensibilización tiende a producirse principalmente cuando los incidentes son lejanos, no nos ponen en peligro o quienes los sufren son psicológicamente distantes. No apareció ninguna instancia de ficcionalización ni insensibilización con las imágenes del 11-M, por ejemplo.

5) Reafirmación. En algunos casos el efecto de las imágenes más fuertes no se gasta, es muy persistente, inevitable y el sujeto cree que «siempre lo va a tener». Las imágenes suscitan los mismos sentimientos con la misma intensidad. La huella se reactiva con cada nuevo visionado. El ejemplo se refiere a las imágenes del 11-M.

«Yo es que las vi cuatro o cinco veces [las imágenes de los atentados del 11 de marzo de 2004 en Madrid] y cada vez que las veía me impactaban igual. No sé, el sentimiento de rabia y de pena, impotencia y ganas de llorar, cada vez que miraba las imágenes yo sentía eso, no era ni más ni menos» (mujeres jóvenes, estudios básicos).

2.4. De las emociones a las actitudes éticas

El impacto producido por la visión de violencia real en la televisión es fundamentalmente emocional, pero tiene consecuencias actitudinales y comportamentales. Es reiterado el discurso «pedagógico» de la televisión, la función positiva que cumple: enseñar la violencia para tomar conciencia de los conflictos y los «horrores» de la realidad.

«Si fuera mayor no te afectaría tanto. Y sigue siendo igual de duro. Una prostituta mayor sigue siendo lo mismo, pero no te afecta tanto. Y son imágenes que tienes que ver para que tengas conciencia y para que te decidas a hacer algo. Esas son imágenes que intentan que la gente se implique y salga a la calle y haga algo» (mujeres jóvenes, universitarias). Puede movilizar a las personas haciendo que tengan conocimiento de lo que sucede en la sociedad más allá de su contexto inmediato. Las imágenes dotan al conocimiento, a la información, de una veracidad que obliga al espectador a sentirse agente respecto a esa situación.

«No creo que sea mala la violencia en televisión. Es necesaria para concienciar a la sociedad de lo que hay. Porque tú sales a la calle y vives en un burbuja, pero cuando ya lo ves de manera directa... yo es lo que pienso, vamos (...). Es para informar: son hechos reales que pasan y la gente necesita saberlos, para denunciarlos o para lo que sea» (hombres jóvenes, universitarios).

Los argumentos sobre el papel de las imágenes en la formación de actitudes éticas no son homogéneos. Reproduciendo intuitivamente los distintos efectos producidos por la repetición del visionado de la violencia real, los participantes articulan varios discursos que recogen desde la eficacia del impacto movilizador hasta la paralización por la saturación.

Por un lado, se defendió, como hemos visto, la eficacia y necesidad de mostrar violencia para concienciar, denunciar, responsabilizarse o proponer cambios sociales. La simple difusión de la información, el hecho de que la información circule, sea explicitada, manifestada y presente en la interacción, ya es considerada positiva.

El conocimiento y el testimonio parece ser un eslabón necesario para responsabilizarse de algo, para iniciar algo que transforme las condiciones en las que emerge la violencia. Por otra, se manifiesta el escepticismo sobre la eficacia de las imágenes para transformar las cosas y la apelación emocional demasiado fuerte e innecesaria a los espectadores que les genera saturación, insensibilización y culpabilidad «no productiva», es decir, solo punitiva y sin trascendencia en la acción social.

«Esa crudeza que, empezando por los padres: a mí me afecta. Esa crudeza de ver tantas imágenes, tanta realidad... o incluso lo que había antes, que alguien veía pelearse a alguien e intervenía, ayudaba a alguien. Ahora la gente lo ignora, están acostumbrados, es tan cotidiano que... Esa crudeza para mí deshumaniza muchísimo a la gente, porque si les están mostrando todo el día... y venga, y venga» (hombres adultos, universitarios).

Las actitudes éticas producidas por la visión de las escenas de violencia real graves son la responsabilidad y la culpabilidad. Las alusiones a estas actitudes se expresan en palabras como responsabilidad, mover la conciencia, poner algo de tu parte, necesidad de hacer algo, etc. La responsabilidad es una actitud movilizadora a corto plazo. Surge cuando se percibe que se puede hacer algo. La culpabilidad, en cambio aparece ligada a la incapacidad o impotencia. Habría que hacer un análisis más detallado de las implicaciones sociales de las dos actitudes.

«Lo ves y dices: no puedo hacer nada. Te hace vivir con un sentimiento de culpabilidad: la gente se está muriendo en el mundo porque se matan unos a otros por movidas políticas y yo no puedo hacer absolutamente nada» (mujeres jóvenes, universitarias).

El impacto emocional obliga al espectador a ser activo, asumiendo su papel como testigo de la violencia o rechazando esa demanda.

3. Discusión

La investigación sobre las emociones suscitadas por la percepción de contenidos audiovisuales ha profundizado en los correlatos fisiológicos (Morris, Klahr & otros, 2009) o en la identificación de efectos a corto y medio plazo (Browne & Hamilton-Giachritsis, 2005). Sin embargo, los resultados obtenidos en la investigación presentada reafirman un línea que complementa esos resultados: los espectadores ni son pasivos ni están aislados al generar emociones, especialmente como resultado de la percepción de esos contenidos (Pinto da Mota, 2005).

No se pueden negar los correlatos fisiológicos de las emociones, pero el lenguaje con que se nos presentan y relatan en la vida social no es solo una manera de nombrarlas, los términos y las narrativas de emociones revelan una estructura, una historia, un modo de construir las y un contexto cultural determinado (Hong, 2004, sobre las emociones de vergüenza y culpa en Taiwán). De hecho, las emociones se han considerado como una interfaz comunicativa por lo que, en parte, dependen del receptor de la misma (Fernández-Dols, Carrera & Casado, 2001) y pueden presentar conflictos de interpretaciones cuando se modifica intencionalmente la expresión facial (Russell, Bachorowski & Fernández-Dols, 2003). Más compleja en la comunicación es la verbalización de las emociones experimentadas, ya que es la construcción de algo que estaba sin delimitar ni en lo fisiológico ni en lo verbal y que se hace en función de los presentes en la interacción, los copartícipes o destinatarios del relato. Se ha constatado, por ejemplo, que la elaboración de grupo de las emociones producidas por la violencia tiene lugar mediante el control del discurso de unos niños hacia otros y se explica por el contexto inmediato en el que se encuentran, por ejemplo: la clase (Tisseron, 2003; Lacasa, Reina & Alburquerque, 2000). Las emociones son un fenómeno público, de ahí la importancia de utilizar metodologías que mantengan este aspecto básico de las emociones.

La cognición, de este modo, aparece como dimensión inseparable de la emoción. Las personas tienen una evaluación previa, probablemente intuitiva, del contexto que va a afectar a la emoción experimentada y expresada; pero, a su vez, la emoción incide en la

elaboración posterior del significado de lo visto y la comprensión de las situaciones vistas en TV modifica las emociones vividas (Smith & Moyer-Gusé, 2006). La relación es de interacción biunívoca. Unz, Schwab y Winterhoff-Spurk (2008) muestran cómo los sentimientos de miedo e ira generados por noticias de violencia se complementan con tristeza e impotencia cuando se percibe que la violencia ha sido intencional y se reconoce a las víctimas como inocentes.

Las emociones no solo tienen la capacidad de modular y activar distintas dimensiones cognitivas sino también diferentes tendencias de acción (Muramatsu & Hanoch, 2005). La agencialidad del espectador se revela tanto en su papel activo percibiendo los contenidos violentos como en las consecuencias de esa percepción. El espectador, inserto en un contexto (inme-

Cuando las personas o los grupos interpretan que han sido vejados, traumatizados o humillados, las emociones resultan un recurso fundamental para construir la injusticia de la situación, evaluar la situación histórica o la actual entre los participantes. El impacto emocional va más allá de las reacciones: no solo expresa sensaciones fisiológicas sino que implica al sujeto y a otros a la acción responsable.

diato y general), establece una relación diferencial con lo percibido según la cercanía, la importancia (Scherer, 1993), que se le atribuya. Y, más aún, con la importancia que le quiera atribuir. Así, los espectadores «evitadores», los que evitan exponerse a noticias violentas (Unz & otros, 2008), no generan los sentimientos de compasión, pena o responsabilidad como lo hacen quienes son expuestos repetidas veces a información sobre acontecimientos violentos, profundizando en la compleja importancia de la repetición de la percepción de contenidos violentos.

La elaboración de lo percibido, de modo insoslayablemente contextualizado, conduce directamente a la reflexión sobre qué se debe hacer, qué sería lo más apropiado que debería hacer el espectador en relación con lo visto (Cosmides & Tooby, 2000). La conexión de las emociones con la acción social está mediatizada por criterios morales sobre la justicia y se vincula con la misma relación del espectador con la realidad social

y las posibilidades percibidas (o deseadas) para cambiarla, generando auténticas «emociones morales» (Rozin, Lowery & otros, 1999).

El discurso sobre emociones presenta conceptos «situados» con una complejidad de sentidos solo descifrable desde la experiencia previa de los espectadores. El «impacto» de las imágenes violentas es más que la activación emocional, o la conducta posterior al visionado incluye el despertar de un proceso que alcanza la reflexión, el pensamiento, la elaboración de ideas, argumentos y conclusiones sobre la experiencia personal o social de los individuos. De acuerdo con Linde (2005) son imprevisibles los efectos de las imágenes violentas, muchas de las cuales incluyen el dolor y el sufrimiento o muerte de víctimas que son evaluadas en un contexto específico de valores y normas sociales. El discurso emocional es un recurso narrativo que acompaña a la activación emocional. Cuando las personas o los grupos interpretan que han sido vejados, traumatizados o humillados, las emociones resultan un recurso fundamental para construir la injusticia de la situación, evaluar la situación histórica o la actual entre los participantes. El impacto emocional va más allá de las reacciones: no solo expresa sensaciones fisiológicas sino que implica al sujeto y a otros a la acción responsable.

La investigación sobre la percepción de la violencia en televisión y las consecuencias sobre los espectadores mantiene numerosas incógnitas. De esta investigación se deduce la complejidad e importancia de la repetición, pero es necesario profundizar sobre su papel y, específicamente, sobre la relación entre voluntariedad o involuntariedad de la exposición a la repetición; también reclama más atención la importancia de la agencialidad con respecto a la iniciativa en la conformación de las emociones en grupo y la determinación de las claves que orientan tal conformación; así como la permanencia de la determinación hacia la acción social, etc. Incógnitas todas ellas que muestran la necesidad de continuar con este tipo de investigaciones.

Apoyos

Estos grupos de discusión se realizaron en el marco del proyecto de investigación: «Violencia en TV: representación, legitimación y recepción por los espectadores» (2004-07), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España (ref. SEJ 2004-07-129/SOCl).

Referencias

ANDERSON, C.A. (2004). An Update on the Effects of Violent Video Games. *Journal of Adolescence*, 27; 133-122.
BARRIOS, C. (2005). La violencia audiovisual y sus efectos evoluti-

vos: un estudio teórico y empírico. *Comunicar*, 25.
BOYLE, K. (2005). *Media and Violence*. London: Sage.
BROWNE, K.D. & HAMILTON-GIACHRITSIS, C. (2005). The Influence of Violent Media on Children and Adolescents: A Public-health Approach. *The Lancet*, 365; 702-710.
BUCKINGHAM, D. (1996). *Moving Images: Understanding Children's Emotional Responses to Television*. Manchester, Manchester University Press.
BUTTNY, R. & ELLIS, D.G. (2007). Accounts of Violence from Arabs and Israelis on Nightline. *Discourse Society*, 18; 139-163.
CALLEJO, J. (1995). *La audiencia activa. El discurso televisivo: discursos y estrategias*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
CANTOR, J., & NATHANSON, A. (1996). Children's Fright Reactions to Television News. *Journal of Communication*, 46; 139-152.
CANTOR, J. (2002). Fright Reactions to Mass Media, in BRYANT, J. & ZILLMANN, D. (Eds.). *Media Effects: Advances in Theory and Research*. Mahwah, NJ: Erlbaum; 287-306.
COSMIDES, L. & TOOBY, J. (2000). Evolutionary Psychology and the Emotions, in LEWIS, M. & HAVILAND-JONES, J.M. (Eds.). *Handbook of Emotions*. New York: Guilford; 91-115.
DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (Eds.). (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
FERN, E.F. (2001). *Advanced Focus Group Research*. Thousand Oaks: Sage.
FERNÁNDEZ-DOLS, J.M.; CARRERA, P. & CASADO, C. (2001). The Meaning of Expression: Views from Art and Other Sources, in ANOLLI, L.; CICERI, R. & RIVA, G. (Eds.). *New Perspectives on Miscommunication*. Amsterdam: IOS Press; 122-137.
HARRÉ, R. & LANGENHOVE, V. (1999). *Positioning Theory*. Oxford: Blackwell.
HOFFNER, C. & HEAFNER, M.J. (1994). Children's News Interest during the Gulf War: The Role of Negative Affect. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 38, 193-204.
HONG, G. (2004). Emotions in Culturally-constituted Relational Worlds. *Culture & Psychology*, 10; 53-63.
KITZINGER, J. (2001). Transformations of Public and Private Knowledge: Audience Reception, Feminism and the Experience of Childhood Sexual Abuse. *Feminist Media Studies*, 1; 91-104.
LACASA, P.; REINA, A. & ALBURQUERQUE, M. (2000). Rethinking Emotions: Discourse, Self and Television in the Classroom. Paper presented at III Conference for Sociocultural Research. Brazil.
LINDE, A. (2005). Reflexiones sobre los efectos de las imágenes de dolor, muerte y sufrimiento en los espectadores. *Comunicar*, 25.
MORRIS, J.D.; KLAHR, N.J. & AL. (2009). Mapping a Multidimensional Emotion in Response to Television Commercials. *Human Brain Mapping*, 30; 789-796.
MURAMATSU, R. & HANOCH, Y. (2005). Emotions as a Mechanism for Boundedly Rational Agents: The Fast and Frugal Way. *Journal of Economic Psychology*, 26; 201-221.
PINTO DA MOTA, A. (2005). Televisão e violência: (para) novas formas de olhar. *Comunicar*, 25.
POTTER, J. & WETHERELL, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.
POTTER, J. & WETHERELL, M. (2001). Unfolding Discourse Analysis, in WETHERELL, M.; TAYLOR, S., & YATES, S.J. (Eds.). *Discourse Theory and practice*. London: Sage; 198-209.
POTTER, J. (2003). Discourse Analysis and Discursive Psychology, in CAMIC, P.M. & RHODES, J.E. (Eds.). *Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design*. Washington, DC: American Psychological Association; 73-94.
ROZIN, P.; LOWERY, L. & AL. (1999). The CAD Triad Hypothesis: A Mapping between three Moral Emotions (Contempt, Anger,

Disgust) and three Moral Codes (Community, Autonomy, Divinity). *Journal of Personality and Social Psychology*, 76; 574-586.

RUSSELL, J.A., BACHOROWSKI, J.A. & FERNÁNDEZ-DOLS, J.M. (2003). Emotional Expressions. *Annual Review of Psychology*, 54; 329-349.

SAYLOR, C.F.; COWART, B.L. & AL. (2003). Media Exposure to September 11: Elementary School Students' Experiences and Post-traumatic Symptoms. *American Behavioral Scientist*, 46; 1.622-1.642.

SCHERER, K. (1993). Studying the Emotion-antecedent Appraisal Process: An Expert-system Approach. *Cognition and Emotion*, 7; 325-355.

SCHLESINGER, P.; HAYNES, R. & AL. (1998). *Men Viewing Violence*. London: Broadcasting Standards Commission.

SHANAHAN, J. (1999). *Television and Its Viewers: Cultivation Theory and Research*. Cambridge: Cambridge University Press.

SMITH, S.L. & MOYER-GUSÉ, E. (2006). Children and the War on Iraq: Developmental Differences in Fear Responses to Television News Coverage. *Media Psychology*, 8; 213-237.

SMITH, S.L. & WILSON, B.J. (2002). Children's Comprehension of

and Fear Reactions to Television News. *Media Psychology*, 4; 1-26.

STEWART, D.W.; SHAMDASANI, P.N. & ROOK, D. (2007). *Focus Groups: Theory and Practice*. Thousand Oaks: Sage.

Tisseron, S. (2003). *Comment Hitchcock m'a guéri*. Paris: Albin Michel.

UNZ, D.; SCHWAB, F. & WINTERHOFF-SPURK, P. (2008). TV News - The Daily Horror? Emotional Effects of Violent Television News. *Journal of Media Psychology*, 20; 141-155.

VALKENBURG, P.M. (2004). *Children's Responses to the Screen: A Media Psychological Approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

WERTSCH, J.V. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

WILSON, B.J.; MARTINS, N. & MARSKE, A.L. (2005). Children's and Parents' Fright Reactions to Kidnapping Stories in the News. *Communication Monographs*, 72; 46-70.

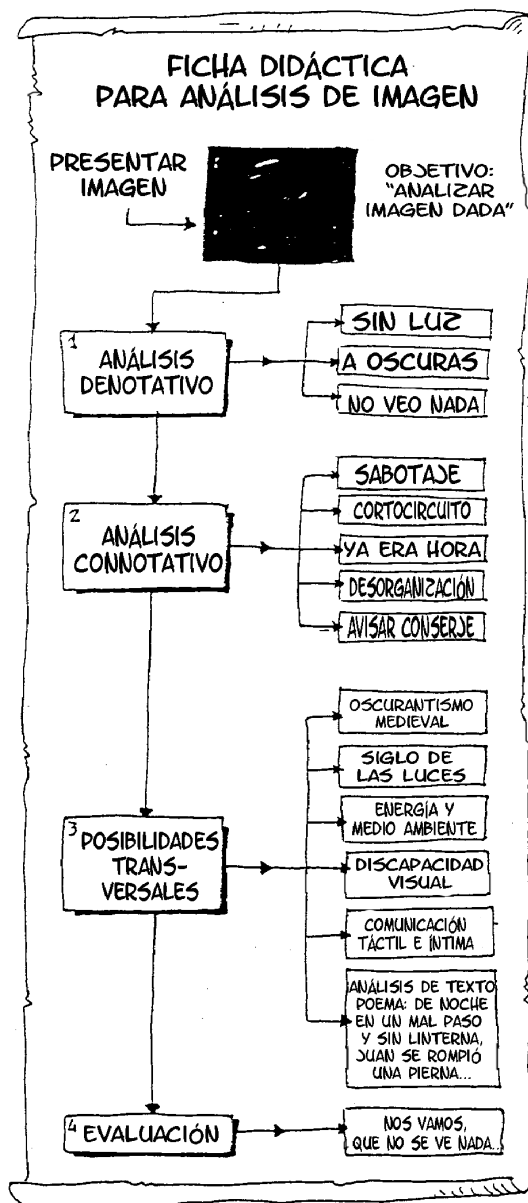
ZILLMANN, D., & WEAVER, J.B. (1999). Effects of Prolonged Exposure to Gratuitous Media Violence on Provoked and Unprovoked Hostile Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 29; 145-165.

Consejos para una educación familiar en medios

LAS NUEVAS
TECNOLOGÍAS
SON INSTRUMENTOS
PARA LA
COMUNICACIÓN.
NO DEBEN
CONVERTIRSE
EN UN FIN
EN SÍ MISMAS



Enrique Martínez-Salanova 2011 para Comunicar

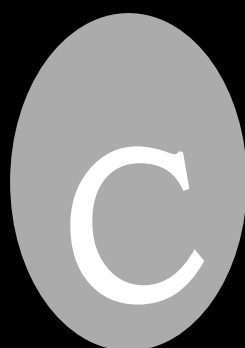


Enrique Martínez-Salanova 2011 para Comunicar

ESTA FICHA HA SIDO RESCATADA DE LOS ALBORES
DE LA HISTORIA DEL GRUPO COMUNICAR....



Comunicar 36



aleidoscopio

Kaleidoscope

Investigaciones

Research

Estudios

Studies

Experiencias

Analysis

«El cine fue para mí una forma
de descubrir el mundo, de formar
parte de él en una época,
nuestra posguerra,
caracterizada por el aislamiento.
De ahí que haya entendido el cine
como medio de conocimiento,
como medio de desvelar
una verdad común,
algo que no sé de antemano,
quizá porque se ha perdido u olvidado
en medio del tráfico de la vida»

Víctor Erice

De la entrevista con Mario Campaña,
en La Jornada Semanal nº 257, 2000



● F. Imbernón, P. Silva y C. Guzmán
Barcelona (España)

DOI:10.3916/C36-2011-03-01

Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial

Teaching Skills in Virtual and Blended Learning Environments

RESUMEN

Actualmente las universidades están inmersas en lo que se conoce como el proceso de «convergencia europea» y que llevará al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El objetivo es dotar a Europa de un sistema universitario homogéneo, compatible y flexible que permita a los estudiantes y titulados universitarios europeos una mayor movilidad, así como ofrecer al sistema universitario europeo unos niveles de transparencia y calidad, mediante sistemas de evaluación, que le hagan atractivo y competitivo en el ámbito internacional dentro del actual proceso de globalización. En este artículo, interesa centrar la reflexión en dos de las modalidades de la educación a distancia que asumirán importancia en ese cambio universitario: el e-learning y el b-learning, que consisten básicamente en la virtualización de los procesos de aprendizaje a través del uso de equipos informáticos. Para ello se ha realizado una investigación cualitativa con metodología de estudio de casos. De entre los resultados se destaca el uso de las TIC por parte del profesorado para conseguir un mejor aprendizaje en los estudiantes, de igual forma un porcentaje importante de los profesores 78% utiliza alguna plataforma virtual como apoyo a la docencia. Como conclusión se resalta que las políticas de formación deberían fortalecer las competencias del profesorado universitario en el uso de dispositivos telemáticos, recursos e instrumentos relacionados con el aprendizaje semipresencial y virtual.

ABSTRACT

Universities are currently immersed in what is known as the process of European convergence to create the European Higher Education Area (EHEA). The aim is to establish a standardized, compatible and flexible European university system that enables graduates and undergraduates to move easily from one institution to another within Europe. As a result of evaluation mechanisms, the system will be transparent and of high quality, which will make it attractive and competitive internationally in a globalized world. In this paper, we focus on two distance learning modes that will become more important as a result of this change in universities: e-learning and b-learning. These basically involve the virtualization of learning processes through the use of computer equipment. We carried out a qualitative study using the case study method. The results indicate that teaching staff use information and communication technology (ICT) to improve student learning. Similarly, a high percentage (78%) of lecturers use some form of digital platform as a support for teaching. In conclusion, training policies should strengthen university teachers' skills in the use of ICT equipment, tools and resources related to blended and virtual learning.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Competencias, formación de profesorado, enseñanza semipresencial, enseñanza virtual, plataforma virtual. Skills, teacher training, blended learning, e-learning, European Higher Education Area, digital platform.

◆ Dr. Francisco Imbernón Muñoz es Catedrático de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (fimbernon@ub.edu).

◆ Dra. Patricia Silva García es Investigadora Colaboradora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (patriciasilva@ub.edu).

◆ Dra. Carolina Guzmán Valenzuela es Profesora Adjunta de la Escuela de Psicología, de la Facultad de Medicina, Universidad de Valparaíso (Chile) (carolina.guzman@uv.cl).

1. Introducción

La Declaración de Bolonia es el resultado de los trabajos desarrollados por las autoridades educativas de 29 países europeos en 1999 en aras a la consecución de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En la actualidad las universidades europeas están inmersas en lo que se conoce como el proceso de convergencia europea (Fernández, Rodeiro & Ruzo, 2006; Díaz, Santollala & González, 2010).

La nueva estructura universitaria propuesta comporta que el alumnado realice en la universidad actividades diversas presenciales, semipresenciales y no presenciales. Resulta de especial interés la reflexión sobre las modalidades de educación a distancia: el e-learning y el b-learning ya que implican básicamente la virtualización de los procesos de aprendizaje a través del uso de equipos telemáticos. Ello comporta una nueva forma de enseñar y, consecuentemente, nuevas competencias a desarrollar por el profesorado universitario (Cabero & Aguaded, 2003).

La virtualización del proceso de aprendizaje a través del uso de equipos informáticos se caracteriza por ser uno de los elementos que más se han extendido por el uso de Internet (Uceda & Senén, 2010). Además de ser un medio de difusión y comunicación abierto, flexible y de tecnología accesible, constituye una potente herramienta para romper con las limitaciones geográficas y temporales de los esquemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje (Álvarez, 2005; Cabero, 2006; Tejedor, García, & Prada, 2009).

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implica la existencia del sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS o «European Credit Transfer System»). La implantación de dichos créditos supone un gran desafío para las universidades (Font, 2003; Cebreiro & Fernández, 2003). A este desafío, debemos agregar la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación como medio para potenciar el aprendizaje del alumnado (Salinas, 2004; Gutiérrez, 2003).

Para desarrollar el proyecto «Las competencias docentes universitarias para el desarrollo del aprendizaje significativo del alumnado a través del e-learning y el b-learning en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior», se llevaron a cabo dos líneas de actuación: La primera consistió en una revisión bibliográfica de textos centrados en la educación a distancia y sobre las competencias docentes necesarias para tal efecto. Dicha actividad permitió dimensionar los temas que eran de interés y sobre todo contextualizarlos. La segunda línea fue la consulta a expertos de distintas universidades españolas. Dichos informes aportaron

información básica y sustancial sobre las características generales de la educación en sus modalidades de b y e-learning. La indagación ayudó a redefinir el alcance de los propósitos iniciales del estudio, el tipo de información que queríamos obtener, los temas que resultaban de interés para los docentes universitarios y establecer las técnicas para la recogida de datos que serían más pertinentes.

Esta doble vertiente permitió dimensionar los alcances y la definición del esquema general del estudio. La experiencia de los expertos ayudó a determinar los primeros planteamientos y las preguntas iniciales, así como la definición de las características generales del estudio y definir el término competencia.

En el momento de definir el término competencia es difícil tomar como referente un único concepto, pues son tan variadas y acertadas las definiciones existentes que referirse a una de ellas representaría un sesgo para efectuar un completo abordaje del mismo desde la complejidad que él exige. Se trata, pues, de un concepto polisémico y esto puede llevar a una multitud de definiciones.

La literatura sobre el tema (Perrenoud, 2004; Le Boterf, 1998; Aubert, 2003; González & Wagenaar, 2003; Cano, 2007) contempla varias acepciones del término competencia, pero en síntesis, podemos extraer algunos elementos que nos interesan: en el concepto se integra el saber, el saber hacer y el saber ser; tiene relación con la acción, se desarrolla y se actualiza en la acción; está vinculada a un contexto, a una situación dada y facilita la resolución eficaz de situaciones laborales conocidas o inéditas y es educable. Este estudio se centra en las competencias digitales. Están relacionadas con «el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI). Se sustenta en el uso de ordenadores para obtener, evaluar almacenar, producir, presentar e intercambiar información y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet» (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005: 18).

El e-learning tiene un papel cardinal en los procesos de enseñanza. Es posible trabajar los contenidos a través del Internet, videgrabaciones, transmisiones satelitales, televisión interactiva, aulas virtuales y colaboración digital, entre otros (Bersin, 2004). Algunas de sus características se basan en que trabajar en red puede estar instantáneamente actualizado; almacena, recupera, distribuye información, permite compartir datos; es entregado al usuario final a través del uso de ordenadores utilizando tecnología estándar de Internet y se enfoca en la visión más amplia del aprendizaje que van más allá de los paradigmas tradicionales de aprendizaje.

Estudios recientes destacan que los docentes universitarios deben dominar y saber desarrollar dichas competencias para facilitar los procesos de aprendizaje autónomos y significativos. Los profesores, por tanto, también debemos saber, conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas en un contexto definido por las TIC y con los ECTS como telón de fondo (Area, 2006; Ruza & Rodeiro, 2006).

Teniendo en cuenta tales circunstancias, ¿cuáles son aquellas competencias docentes necesarias para promover un aprendizaje significativo en el alumnado universitario, a través del e-learning y el b-learning teniendo en cuenta las demandas del EEES? Justamente, ha sido el objeto de estudio de la investigación realizada y hacia donde debe converger el esfuerzo del docente universitario en estos primeros compases del siglo XXI.

2. Material y métodos

El propósito principal del estudio ha sido describir, analizar e interpretar las competencias docentes a través de un estudio de casos múltiple. Más concretamente, la exploración se centró en los siguientes objetivos específicos:

- Proponer un mapa de competencias docentes promotoras de un aprendizaje significativo en el alumnado a través del e-learning y el b-learning.
- Identificar las necesidades de formación y actualización de los docentes universitarios españoles respecto a la nueva concepción de la docencia con la implantación de los créditos europeos y el desarrollo del aprendizaje significativo a través de las modalidades de e-learning y b-learning.
- Proponer orientaciones para la formación del profesorado universitario en los ámbitos del e-learning y b-learning que promuevan el aprendizaje significativo del alumnado en el marco del nuevo EEES.

En el estudio desarrollamos un Estudio de Casos (Stake, 2005). Seleccionamos de manera intencionada un grupo de universidades españolas (representativas de todo el territorio nacional) que estuviesen desarrollando iniciativas o experiencias piloto de aprendizaje a través de las modalidades de e-learning y b-learning en el marco del EEES. Utilizamos por tanto, el procedimiento denominado por Goetz y Le Compte (1988)

como «selección basada en criterios» y por McMillan y Schumacher (2007) como «muestreo intencional» que consiste en determinar de manera previa a la entrada del escenario, las características de quienes participarán en ella. Las universidades participantes fueron la Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Alcalá de Henares, Universidad de Barcelona, Universidad de Deusto, Universidad Europea de Madrid, Universidad de Huelva, Universidad de las Islas Baleares, Universidad de Santiago de Compostela y Universidad de Sevilla.

Seleccionamos una muestra significativa de docentes que estuviesen participando de las experiencias de aprendizaje antes señaladas y que cumpliesen algunos criterios específicos. Por ejemplo, nos interesaba pro-

Las políticas de formación dirigidas a los docentes universitarios han de tener una estrecha relación con las necesidades de los estudiantes. En este sentido, las tecnologías ponen a disposición de los estudiantes un conjunto de herramientas y recursos que hacen que el aprendizaje sea más interactivo y significativo y sobre todo que se realice en un ambiente más dinámico.

fundizar en el conocimiento del uso de las dos modalidades de educación a distancia el e-learning y el b-learning a través de experiencias heterogéneas y por ello se seleccionó una muestra intencional de máxima variación, lo que posibilitó la conformación de un abanico de personas que contasen con amplia experiencia y conocimientos suficientes sobre el tema (Glaser & Strauss, 1967). Además de la variabilidad, consideramos el contexto porque ayudarían a una mejor comprensión del tema de estudio. Es decir, para definir el tamaño de la muestra, la decisión que tomamos fue comenzar con profesores de distintas facultades y áreas de conocimiento que utilizaran plataforma virtual y otros que no la utilizaran. Además, para la concreción final de la muestra, se consideraron las diferentes técnicas e instrumentos: cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión.

La conformación de la muestra, en función de los diferentes instrumentos a utilizar en el proceso de investigación, quedó como se muestra a continuación:

- Cada universidad aplicó 50 cuestionarios al profesorado. El criterio principal para la selección fue uso de la plataforma virtual: 25 profesores que hicieran uso de la plataforma y 25 profesores que no la utilizaran; se consideró también que fueran de distintas áreas de conocimiento, facultades y departamentos.

- Cada universidad realizó cuatro entrevistas. Se seleccionaron dos profesores que utilizaran la plataforma virtual de la universidad y dos profesores que no la utilizaran, se consideró que no hubiesen contestado el cuestionario.

La Universidad de Barcelona coordinó dos grupos de discusión con ocho profesores cada uno. El criterio fue el mismo que los anteriores: profesores que hicieran uso de la plataforma virtual y profesores que no la utilizaran. Se consideró también que no hubiese participado en el cuestionario, ni en las entrevistas.

Respecto a la selección de las técnicas de recogida de información consideramos si aportaban información suficiente para la mejor comprensión del problema del estudio, si proporcionaban diferentes perspectivas sobre el tema y si el tiempo dedicado a dicha actividad era suficiente.

Con el fin de ir consiguiendo nuestros propósitos procedimos de la manera siguiente:

- Para conocer y analizar algunas de las iniciativas de enseñanza llevadas a cabo por el profesorado universitario a través de las modalidades de e-learning y b-learning, se solicitó un informe de expertos en cada una de las universidades participantes.

- Para entender cuál era el apoyo (plataformas telemáticas, recursos y estrategias, formación, etc.) que brindan las universidades al profesorado en relación con la utilización de tecnologías de la información y la comunicación para promover el aprendizaje a través de las modalidades e-learning y b-learning, se aplicó un cuestionario a 50 profesores.

- Para saber la opinión sobre las competencias docentes necesarias para promover un aprendizaje significativo considerando el EEES, cada universidad realizó dos entrevistas a profesores que trabajaban con campus virtual y dos profesores que no lo hacían.

- Para identificar, validar y triangular información, se realizaron dos grupos de discusión con profesores que utilizaban el campus virtual. El propósito fue contrastar las opiniones de los participantes y conocer su experiencia acerca de los temas tratados en las entrevistas y en los cuestionarios. La actividad indicada se realizó en la última etapa del trabajo, por lo que fue posible profundizar en los temas que habían sido recurrentes durante el desarrollo del mismo Coffey y Atkinson (2005).

3. Resultados

Los resultados los organizamos en dos niveles: El primero de ellos está relacionado con los cuestionarios aplicados. El segundo nivel muestra los resultados obtenidos en las entrevistas y grupos de discusión.

Respecto al primer nivel identificamos que un porcentaje importante de los profesores que contestaron el cuestionario (casi el 78%) utiliza alguna plataforma como apoyo para la docencia, esto nos habla de la difusión que están teniendo las universidades para promover el uso de sus plataformas.

Las herramientas principales utilizadas en la práctica educativa por los docentes son: correo electrónico (80%), las páginas web y los materiales multimedia. También observamos que aunque conocen varias herramientas no saben cómo obtener un rendimiento formativo, por ejemplo solo el 10% utiliza las web-Quest y el 10% utiliza las wiki.

Los profesores expresaron que reciben buen soporte tecnológico de parte de su universidad. Destacaron que, al igual que los estudiantes cuentan con recursos informáticos, generalmente disponen de aulas de ordenadores y espacios WIFI en la universidad, de manera que pueden acceder a Internet y las plataformas que contienen sus cursos. Son muy pocos los profesores, casi el 15%, que han elaborado material didáctico digital para sus estudiantes. Contrastando la información, probablemente una de las causas resida en la formación que reciben los profesores en el diseño de recursos relacionados con las herramientas de las tecnologías. Expresaron que no promueven en su enseñanza la utilización de las TIC, y más concretamente de buscadores web, de correo electrónico, de blogs, de wikis y de otras herramientas. En relación a la capacitación el 30% opinó que reciben poco asesoramiento para el uso de las TIC en la docencia. Los resultados muestran que los profesores tienen escasa formación para aplicar dichas tecnologías.

Identificamos que, a pesar de recibir buen soporte tecnológico, resultan insuficientes teniendo en cuenta el elevado número de profesores que desean incorporar el trabajo a través de campus o entornos virtuales a su docencia. Buena parte de ese profesorado puede considerarse autodidacta en el uso de las TIC.

La plataforma Moodle ha significado la posibilidad de ir un paso más allá en la implementación de las TIC en la docencia y ha permitido que el profesorado se convierta en el propio administrador de su entorno, pudiendo diseñarlo y «moldearlo» según sus intereses y necesidades. Moodle es una herramienta flexible que promueve el trabajo colaborativo y puede ser una buena herramienta en los procesos formativos.

Se han recibido cursos de capacitación en TIC de carácter heterogéneo. Son considerados insuficientes por los profesores con conocimientos avanzados en el tema. También se han impulsado cursos de introducción a las TIC y de manejo de entornos virtuales (como, por ejemplo, WebCT o BSCW) así como de otros programas relacionados con el desarrollo de la docencia on-line.

Por lo que respecta a iniciativas existentes en la aplicación de las TIC a la docencia universitaria, existe un conocimiento de ellas y resultan interesantes desde el punto de vista de su aplicación metodológica. En ese sentido, se subraya, por ejemplo, el uso de los portafolios electrónicos y de los blogs personales del profesorado. Parece necesario trabajar en grupos pequeños –incluso a través del trabajo de pares– y haciendo especial énfasis en las competencias transversales. En cualquier caso, se insiste en el necesario incentivo del profesorado y en la necesidad de coordinación de los propios profesores, especialmente en cuanto a la planificación conjunta se refiere, la evaluación continua, etc. Se trata de conseguir una verdadera coordinación entre asignaturas y también, por supuesto, que exista una coherencia en la política docente de las instituciones.

Al igual que los profesores, los estudiantes cuentan con suficientes recursos informáticos, generalmente disponen de aulas de ordenadores y espacios WIFI en la universidad, de manera que pueden acceder a Internet y las plataformas que contienen sus cursos. Reconocen que utilizan las TIC para pedir apoyo de sus compañeros por ejemplo apuntes y ejercicios de clase; afirmación que coincide con el estudio sobre la juventud y las redes sociales realizado por la Fundación Pfizer (2009).

4. Discusión

A partir de los resultados obtenidos nos interesa resaltar que, en la mayoría de los casos, la modalidad de enseñanza-aprendizaje que predomina es la semi-presencial que incluye formación presencial y no presencial. Este tipo de aprendizaje se beneficia de las ventajas del e-learning y de la formación presencial, que agilizan la labor tanto del formador como del estudiante.

En los casos que han tenido experiencias en la modalidad de b-learning, los docentes reconocen la importancia de las distintas herramientas informáticas para desarrollar sus actividades. En estos casos, los recursos informáticos se vuelven aún más preponderantes, pues no existe la relación pedagógica «real» (como la presencia física), lo que no impide eso sí que pueda

haber comunicación en interacción sincrónica o asincrónica. El uso de las plataformas o campus virtuales es básicamente la virtualización del proceso de aprendizaje a través del uso de equipos informáticos; es una actividad que ya realizaban los profesores antes de que se instalara la WebCT o más recientemente el Moodle. Este uso facilita el aprendizaje del alumnado a través de la utilización de herramientas tecnológicas, de Internet y de otras que pueden ser realizadas sin límites de horario, tiempo y distancia.

Un aspecto que llama la atención es la necesidad de incorporación de las competencias transversales en la formación en las universidades, principalmente por la importancia de la innovación y el conocimiento, los cada vez más usados espacios virtuales, el cambio en la organización y estructura del trabajo y, sobre todo, la demanda de flexibilidad a los sistemas de formación y aprendizaje a lo largo de toda la vida.

4.1 Algunas conclusiones sobre las competencias docentes

Las múltiples aportaciones recogidas en la fase empírica del estudio, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión y en el propio cuestionario han sido de naturaleza muy diversa y se refieren a niveles de concreción muy diferentes. Así, en algunos casos, los participantes se refieren a macrocompetencias o ámbitos competenciales amplios, mientras que en otros casos enumeran actuaciones profesionales o realizaciones profesionales que integrarían un determinado ámbito competencial.

El análisis de los datos permite concluir, con carácter general, que la competencia para el trabajo docente en contextos informáticos, virtuales y de e-learning, se desarrolla a través de las siguientes competencias específicas: conocimiento y utilización de las herramientas informáticas y telemáticas; conocimiento y utilización de técnicas de planificación y diseño en el ámbito virtual; conocimiento y utilización de metodologías didácticas para el e-learning y el b-learning. Dichas competencias se desagregan en múltiples y diversas realizaciones profesionales o microcompetencias, como se presentan en el gráfico de la página siguiente.

4.2. Algunas orientaciones para los programas de formación

La calidad de los sistemas universitarios constituye actualmente una de las preocupaciones más destacadas de los países comprometidos con políticas sociales avanzadas. Uno de los factores de calidad más evidentes, destacado en todos los estudios internacionales (Castañedo, 2003; Tejedor, García y Prada, 2009;

Kearn & Frey, 2010) lo constituye la posibilidad de que las universidades aprendan de sí mismas y que reflexionen sobre sus prácticas educativas con la finalidad de mejorarlas.

Uno de los objetivos de este estudio ha sido proponer algunas orientaciones para la formación del profesorado universitario, relacionado principalmente, con el desarrollo del aprendizaje significativo del alumnado a través del e-learning y el b-learning en el marco del EEES. En este proceso han desempeñado un papel decisivo las redes de colaboración existentes entre

las universidades. Para consolidarlas se requieren profesores con la formación, iniciativas y capacidades suficientes para promover el análisis, la discusión y la elaboración de nuevas alternativas en un marco de trabajo colegiado y de colaboración. De lo anterior se desprende que un modelo de formación es un diseño para el aprendizaje que comprende un conjunto de acepciones referidas al origen del conocimiento sobre la práctica de la enseñanza y cómo los profesores adquieren o hacen extensivo ese conocimiento (Imbernon, 2007). Sería una pauta o un plan que puede utilizarse

para guiar el diseño de programas de formación.

En este sentido, identificamos que el proceso de formación del profesorado universitario se puede realizar por caminos diferentes, en función de concepciones sobre la educación y el papel del docente como facilitador de aprendizajes significativos para los estudiantes.

Las orientaciones que presentamos ofrecen una serie de aspectos que podrían ayudar a potenciar el desarrollo y fortalecer las habilidades y competencias en el profesorado universitario.

Específicamente apuntamos que:

- Se centren en preparar a los docentes universitarios en el uso y conocimiento de las tecnologías de acuerdo a los distintos niveles en el dominio de las herramientas, recursos y contenidos utilizados en el campus virtual.

Realizaciones profesionales o elementos de competencia	Ámbitos competenciales		
	Conocimiento y utilización de las herramientas informáticas y telemáticas	Conocimiento y utilización de técnicas de planificación y diseño en el ámbito virtual.	Conocimiento y utilización de metodologías didácticas para el e-learning y el b-learning.
Conocimiento y utilización de la plataforma y programas informáticos necesarios para desarrollar sus asignaturas.	■	■	
Conocimiento de elementos para el diseño, mantenimiento y evaluación de las herramientas utilizadas en el campus virtual (foros, materiales, dossier...).	■		■
Dominio de las herramientas de comunicación con los alumnos (uso de foros, chat, correo electrónico, videoconferencia).	■		■
Gestión de las páginas.	■	■	
Gestionar las páginas conjuntamente con los alumnos.	■	■	
Promover la interactividad en el aprendizaje, el trabajo en grupo, en equipos.		■	■
Favorecer el trabajo colaborativo entre los estudiantes.		■	■
Potenciar la construcción social del conocimiento.		■	■
Desarrollar capacidades críticas y los aprendizajes a partir del aprendizaje con compañeros y profesores.			■
Conocer y utilizar bases de datos, presentaciones multimedia, animaciones, colgar vídeos, actividades, evaluaciones.	■	■	
Conocer elementos y recursos para promover y mantener la evaluación continua y para la corrección de actividades.		■	■
Conocer el uso de programas informáticos de apoyo a la docencia	■		■
Dominar los procesadores de texto	■		
Conocer los programas que facilitan la navegación por Internet (buscadores, base de datos, acceso a recursos, objetos de aprendizaje).	■		
Conocer y utilizar las herramientas de la plataforma	■	■	
Diseñar actividades para la enseñanza a través del e y b-learning.		■	■
Adecuar los programas, ajustar materiales, adaptar las actividades de acuerdo a las necesidades individuales y grupales.		■	■
Adecuar los materiales y metodologías más adecuadas para lograr los objetivos del curso.		■	■
Conocer y utilizar programas informáticos y herramientas actualizadas.	■		■
Diseñar actividades acordes al campus.		■	■
Redactar actividades y contenidos de fácil comprensión para los alumnos (requerimientos técnicos como diseño de materiales, hipervínculos, link, instrucciones para navegar, uso y aprovechamiento de objetos de aprendizaje).		■	■
Planificación, seguimiento y evaluación de actividades.		■	■
Asegurar el funcionamiento del campus en su asignatura.		■	■
Gestionar correctamente el campus.	■	■	
Atender las necesidades de los alumnos (tutorías, orientaciones).		■	■
Acceder a otros recursos informáticos (blogs/ grupos).	■	■	■
Resolver las dudas de los alumnos.		■	■
Mejorar las estrategias didácticas.		■	■
Coordinar los módulos y temas tratados en clase (virtual), inicio y conclusiones.		■	■
Dominar las características de la enseñanza virtual y semipresencial.		■	■
Promover y coordinar los debates en los foros, no convertirlos en clases magistrales virtuales.		■	■
Fomentar la comunicación entre los propios alumnos y no sólo entre el profesor y los alumnos.		■	■
Actividades de seguimiento de los alumnos (estadísticas del acceso al campus) en el caso del b-learning.		■	■
Compartir el protagonismo con los alumnos en la moderación (chat, foros...).		■	■

Tabla1. Propuesta de elementos de competencias en el uso de las TIC.

- Se promueva que los docentes tengan la capacidad de diseñar las actividades de enseñanza para fomentar aprendizajes significativos en los alumnos.

- Se impulse el empleo de tecnologías, instrumentos y herramientas en los grupos clase, equipos de trabajo y actividades individuales.

- Se potencie la capacidad para que el profesorado sepa cuándo utilizar, o no, los recursos y herramientas virtuales para actividades del aula, así como en las presentaciones y tutorías.

- Se fortalezca la habilidad para que los estudiantes cuenten con elementos para la resolución de problemas, la comunicación, la colaboración, la experimentación, el pensamiento crítico y la expresión creativa de tal forma que valoren su propio progreso y el de sus compañeros.

Como resultado, observamos que las políticas de formación dirigidas a los docentes universitarios han de tener una estrecha relación con las necesidades de los estudiantes. En este sentido, las tecnologías ponen a disposición de los estudiantes un conjunto de herramientas y recursos que hacen que el aprendizaje sea más interactivo y significativo y sobre todo que se realice en un ambiente más dinámico.

Un segundo elemento a resaltar se refiere a la organización de la formación y las modalidades que adoptan en el desarrollo de los procesos formativos, unos rasgos que se combinan de distinta manera en cada caso: el modo de participación (individual o colectiva), el nivel de planificación de la actividad (existencia de un proyecto o no, planificación cerrada o no, etc.), los roles e interacciones de los sujetos que intervienen (organizadores, expertos, asesores, participantes...), el grado de implicación que exige de los participantes y su mayor o menor grado de autonomía, la dinámica y estructura internas de las sesiones y las estrategias preferentes con las que se desarrollan, etc. Podemos afirmar que las modalidades de formación que identificamos en el estudio son muy diversas. La clasificamos en: estudios universitarios (postgrados, por ejemplo); cursos (suelen responder a necesidades puntuales); trabajo cooperativo entre el profesorado (reciben distintas denominaciones: formación entre iguales, recíproca, etc.); seminarios y foros (preferentemente sobre temas de actualidad); jornadas y encuentros con amplia participación (actualización en temas pedagógicos); talleres de reflexión y círculos de estudio en los centros; asesoramiento pedagógico en los departamentos y centros. A partir de dichas sugerencias, en el estudio emergieron algunas modalidades de formación relacionadas con la presencialidad, la semipresencialidad y la virtualidad. Es decir, algunos

de los participantes sugieren que las actividades han de ser adecuadas a los distintos niveles en el dominio de los contenidos; sugieren igualmente, que la realización de las actividades formativas sea complementaria y que puedan impartirse en distintos momentos.

A través de los informantes presentamos algunas sugerencias que podrían considerarse en el momento de organizar las actividades de formación: Sugieren que los seminarios sean espacios de reflexión en que predomine el componente teórico-práctico, siendo su objetivo principal que el profesorado pueda revisar temáticas que aporten perspectivas diferentes o aspectos que complementen la base teórica aportada por los responsables del diseño de las propuestas de formación.

Como se observó en los resultados, el campus virtual ha posibilitado los espacios de intercambio y comunicación en acciones formativas. El profesorado universitario con menos experiencia ha podido recibir acompañamiento virtual para fortalecer la formación en la que ha participado en forma presencial, tanto de los responsables de la formación como de los colegas. Para el desarrollo de competencias que permita al profesorado universitario, es necesario:

- Contar con los elementos necesarios para diseñar actividades en el campus virtual.

- Dominar la función y la finalidad de las herramientas y recursos de las TIC (multimedia, instrumentos de edición, «software» para publicaciones e instrumentos de diseño web) y utilizarlos para ayudar a los estudiantes a innovar y fortalecer sus aprendizajes.

- Elaborar material en línea que contribuya a una profundización de la comprensión de los conceptos esenciales por parte de los estudiantes, así como a su aplicación a la solución de problemas de la vida real.

- Desempeñar un papel coordinador en el apoyo a las innovaciones en sus clases y al aprendizaje colaborativo con otros colegas.

- Evaluar permanentemente la práctica profesional y reflexionar sobre ella para llevar a cabo una mejora continua.

- Describir cómo el aprendizaje en colaboración puede contribuir al fortalecimiento de las competencias en materia de gestión de conocimientos, análisis de recursos en línea, integración en la práctica profesional y evaluación de su calidad.

Para el desarrollo de un aprendizaje significativo en los estudiantes, es necesario:

- Apoyar a los estudiantes en el uso de las herramientas del campus virtual y otros recursos informáticos para desarrollar competencias en materia de búsqueda, gestión, análisis, integración y evaluación de la información.

- Ayudar a los estudiantes a utilizar las TIC para que desarrollen sus competencias en materia de comunicación y colaboración.
- Suscitar el desarrollo de competencias en materia de razonamiento, planificación, aprendizaje reflexivo, creación de conocimientos y comunicación.
- Utilizar recursos existentes en el campus virtual para participar en comunidades de trabajo y aprovechar de manera compartida las prácticas generadas en el propio campus.
- Contribuir al desarrollo del aprendizaje y a la interacción social de los estudiantes, de tal forma que lleguen a comprender los conceptos, las competencias y los procesos esenciales de los contenidos y los utilicen para resolver problemas de la vida real.
- Promover que los estudiantes describan, examinen, valoren y muestren ejemplos de sus propios aprendizajes.

Apoyos

Este artículo se ha elaborado a partir de la investigación «Las competencias docentes universitarias para el desarrollo del aprendizaje significativo del alumnado a través del e-learning y el b-learning en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior», conjuntamente con diversas Universidades españolas en el marco del Programa de Estudios y Análisis. Subvencionada por el Ministerio de Educación y Ciencia (Ref. EA20070049).

Referencias

- ÁLVAREZ, S. (2005). Blended learning solutions. In Hoffman, B. (Ed.). *Encyclopedia of Educational Technology*. 1-8 (www.sc.edu/~es/ccwgamoa/pub/apero/AP-TareasProcedimentales/07_sintice_Ahinoa_text.pdf) (26-12-2006).
- AREA, M. (2006). La enseñanza universitaria en tiempos de cambio: El papel de las bibliotecas en la innovación educativa. *IV Jornadas CRAI. Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN)*. Burgos: Universidad de Burgos, 10-12 mayo 2006.
- AUBERT, J. & GILBERT, P. (2003). *L'évaluation des compétences*. Sprimont, Bélgica: Mardaga.
- BERSIN, J. (2004). *The blended book of learning*. San Francisco: Pfeiffer
- CABERO, J. & AGUADED, J.I. (2003). Tecnologías en la era de la globalización. *Comunicar*, 21; 12-14.
- CABERO, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3, 1. (www.uoc.edu/~rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf) (12-03-2008).
- CANO, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- CASTAÑEDO-GARRIDO, C. (2003). El rol del profesor en la transición de la enseñanza presencial al aprendizaje «on line». *Comunicar* 21; 49-55.
- CEBREIRO-LÓPEZ, B. & FERNÁNDEZ-MORANTE, C. (2003). Las tecnologías de la comunicación en el espacio europeo para la educación superior. *Comunicar*, 21; 57-61.
- COFFEY, A. & ATKINSON, P. (2005). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005). *Recomendación del parlamento europeo y del consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas. CE.
- DÍAZ, M.; SANTOLLALA, R. & GONZÁLEZ, A. (2010). Faculty Attitudes and Training Needs to Respond to the New European. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 60, 1; 101-118 (28-08-2010).
- FERNÁNDEZ, S.; RODEIRO, D. & RUZO, S. (2006). Las TIC en la educación superior: una visión general. In UCEDA, J. & SENÉN B. (Coord.) (2006). *Las TIC en el sistema universitario español 2006: un análisis estratégico*. Madrid: CRUE.
- FONT, A. (2003). El sistema de créditos ECTS. *IX Conferencia de Decanos de las Facultades de Derecho de las Universidades españolas* (www.ub.es/mercanti/barcelona2003.pdf) (12-12-2006).
- FUNDACIÓN PFIZER (Ed.) (2009). *Estudio sobre la juventud y las redes sociales en Internet* (www.fundacionpfizer.org/pdf/informe_final_Encuesta_Juventud_y_Redes_Sociales.pdf) (24-01-2010).
- GLASER, B. & STRAUSS, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- GOETZ, J.P. & LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, J. & WAGENAAR, R. (Coord.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GUTIÉRREZ, A. (2003). *Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas*. Barcelona, Gedisa.
- IMBERNON, F. (2007). *Diez ideas clave para la formación del profesorado. Nuevas ideas para la formación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- KEARN, L. & FREY, B. (2010). Web 2.0 Technologies and back channel communication in an on line learning community. *Research and Practice to Improve Learning*, 54, 4; 41-51 (28-08-2010).
- LE BOTERF, G. (1998). La ingeniería de las competencias. *D'organisation*, 6; 23-33.
- MARTÍNEZ-SÁNCHEZ, F. (2003). Tecnología y enseñanza: una relación compleja en el nuevo siglo. *Comunicar* 21; 15-21.
- MCMILLAN, H. & SCHUMACHER, S. (2007). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- RUZO, S. & RODEIRO, D. (2006). Enseñanza-aprendizaje. In UCEDA, J. & SENÉN B. (Coord.) (2006). *Las TIC en el sistema universitario español 2006: un análisis estratégico*. Madrid: CRUE.
- SALINAS, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1, 1 (www.uoc.edu/~rusc/dt/esp/salinas1104.pdf) (25-08-2010).
- Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TEJEDOR, F.J.; GARCÍA-VALCÁRCEL, A. & PRADA, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Comunicar*, 33; 115-124.
- UCEDA, J. & SENÉN, B. (Coord.) (2010). *UniversiTIC 2010: Evolución de las TIC en el sistema universitario español 2006-10*. Madrid: CRUE.
- WAYCOTT, J.; BENNETT, S.; KENNEDY G.; DALGARNO, B. & GRAY, K. (2010). Digital divides? Student and staff perceptions of information and communication technologies. *Computers & Education*, 54, 4; 1.202-1.211.

● Flora Marín Murillo
Vizcaya (España)

DOI:10.3916/C36-2011-03-02

Adolescentes y maternidad en el cine: «Juno», «Precious» y «The Greatest»

Teenagers and Motherhood in the Cinema: «Juno», «Precious»
and «The Greatest»

RESUMEN

En la actualidad son muchas las adolescentes en España que tienen embarazos no deseados. La ampliación de la Ley del aborto, así como la aprobación de la venta de la píldora del día después sin receta, han focalizado la atención en las jóvenes menores de 18 años. La maternidad, los embarazos no deseados y las alternativas ante estos son variables a las que las adolescentes se enfrentan en el mundo real, y sobre las cuales los filmes construyen sus propios discursos coincidentes o no con la realidad social. En las pantallas de cine películas como «Juno», «Precious» y «The Greatest» tratan bajo diferentes prismas el tema del embarazo adolescente. Estos textos audiovisuales inciden de manera directa en la reproducción y creación de modelos, actitudes y valores. Su influencia en la juventud es constatable y suponen una referencia junto con la familia y la escuela a la hora de adoptar determinados patrones de comportamiento e interiorizar arquetipos socialmente admitidos. Este trabajo examina estos filmes utilizando las herramientas tanto del lenguaje audiovisual como del análisis textual, atendiendo a una perspectiva de género. A través del análisis se constata qué visiones de la maternidad y el sexo en la adolescencia se construyen y cuáles son las estrategias de producción de sentido utilizadas. Los resultados muestran cómo los modelos y estereotipos tradicionales perviven bajo la apariencia de discursos audiovisuales renovados y alternativos.

ABSTRACT

Today in Spain there are many teenagers who suffer unwanted pregnancies. The extension of the abortion law and the approval of the sale of morning-after pill without a prescription have focused attention on girls under 18. The possibilities of motherhood, an unwanted pregnancy and the alternatives are variables that young women face in the real world, and upon which the discourses of films are constructed, some of which coincide with reality and some of which do not. On the big screen we can see movies like Juno, Precious and The Greatest which express different points of view about the topic of teenage pregnancy. These audiovisual texts have a direct impact on the creation and proliferation of models, attitudes and values. Their influence upon young people is evident and they form a reference alongside family and school for adopting certain patterns of behavior and assimilating socially accepted archetypes. This paper analyzes these films from a gender perspective, using the tools of both audiovisual language and textual analysis. Through this analysis, we establish that visions of motherhood and adolescent sex are constructed and identify the strategies used for the production of meaning in these films. The results show how the models and stereotypes survive under the appearance of renewed and alternative audiovisual discourse.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Cine, género, adolescencia, maternidad, embarazo, sexo, aborto, arquetipo.
Film, gender, adolescence, motherhood, pregnancy, sex, abortion, archetype.

◆ Dra. Flora Marín Murillo es Profesora Titular del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad del País Vasco (flora.marin@ehu.es).

1. Introducción

En España la ampliación de la Ley del Aborto fue motivo de fuertes polémicas y manifestaciones en el 2009. La controversia estaba centrada sobre todo en la posibilidad de que menores de 16 años se sometiesen a un aborto sin la autorización de sus padres. La ley se aprobó en febrero de 2010, con la inclusión de una enmienda para que las chicas de 16 y 17 años tengan que informar a sus padres de su decisión de abortar, exceptuando aquellos casos en los que pueda suponerles «violencia intrafamiliar, amenazas, coacciones o malos tratos».

El 28 de septiembre del año anterior, el Ministerio de Sanidad refrendaba también una ley para que la píldora del día siguiente (anticoncepción hormonal de urgencia) se pudiese adquirir sin receta médica en las farmacias. De este modo se pretendía contribuir a la reducción de embarazos no deseados, especialmente entre las jóvenes y las adolescentes, así como al número de interrupciones voluntarias.

El último informe sobre interrupción voluntaria del embarazo en el año 2008, que realiza el Ministerio de Sanidad y Política Social (2008: 594) traza por primera vez en muchos años una línea ligeramente descendente, reduciéndose un 1,27%, del 2007 al 2008 en este sector de población femenina. Sin embargo, lo cierto es que desde los años noventa hasta el 2007 las interrupciones voluntarias de la gestación en las mujeres menores de 18 años iban en aumento a pesar de todas las campañas de prevención del SIDA, y de educación en el uso de preservativos. Ese año un 13,79% de las mujeres que interrumpieron su embarazo eran menores. Durante ese periodo hubo 4.400 nacimientos y 6.273 abortos voluntarios en adolescentes.

A tenor de estos datos, el Observatorio de Salud de la Mujer realizó una investigación cualitativa para indagar sobre las causas de este inusual incremento. Entre sus conclusiones se hace alusión a una nueva forma de vivir la sexualidad por parte de la juventud, más abierta y temprana. Se constata como la población inmigrante en algunas comunidades autónomas hace subir la tasa de abortos hasta en un 50%. Y, curiosamente se destaca que, a pesar de contar con mayor información, ésta en ocasiones es muy superficial y cargada de tópicos. También afecta el hecho de que los vínculos sexuales-afectivos se hayan alejado del clásico novio para toda la vida, incorporando muy rápidamente las relaciones heterosexuales.

En este contexto los discursos de adultos, ya sean a través de la escuela, los medios de comunicación o la familia, cobran una gran importancia, aunque en el hogar la sexualidad es uno de los temas de conversa-

ción al que menos tiempo se le dedica. En la escuela, este informe (OSM, 2009) apuntaba una importante caída de la educación para la salud, y sobre los medios de comunicación advertía que «el modelo de sexualidad que se transmite prioriza el placer y el coito como si estos fueran equivalentes».

Durante mucho tiempo la representación de la maternidad adolescente en el cine ha sido un tabú, y por tanto su reproducción era meramente anecdótica. El cine español se acercó a este fenómeno en los años setenta con el filme de Manuel Summers, «Adiós Cigüeña, adiós», contando en clave de comedia cómo una joven inexperta preparaba la llegada de su bebé con la ayuda de su pandilla, ante la ignorancia de sus padres.

Hoy en día son sobre todo las series de televisión las que han reflejado los progresos de la mujer. Galán (2007: 236) ha estudiado este sector audiovisual y ha observado cómo en España, desde la década de los noventa, «han comenzado a incluir en sus tramas temas de actualidad que preocupan a la sociedad o que son un reflejo de ésta (retraso de la maternidad, importancia del aspecto físico, incorporación de la mujer a profesiones tradicionalmente masculinas, violencia de género, dificultad en la conciliación familia-trabajo, etc.)».

Sin embargo, es el cine americano quien en los últimos años nos ha sorprendido con algunos filmes, de cuño más o menos independiente, que han destacado por tratar el tema de la maternidad en la adolescencia. «Where the Heart is» («La fuerza del amor», Mat Williams, 2000) con una jovencísima Natalie Portman dando a luz en un supermercado, «Riding in cars with boys» («Los chicos de mi vida», Penny Marshall, 2001) con Derry Barrymore haciendo de madre precoz y las más recientes, «Juno» (Jason Reitman, 2007), «Precious» (Lee Daniels, 2009) y «The Greatest» («El mejor», Shana Feste, 2009).

Huelga decir que el cine, si bien no es el medio de comunicación prioritario entre los jóvenes, continúa teniendo peso en cuanto a la transmisión de modelos y conductas sociales. Como dice Imbert (2002: 92), «el cine, en la cultura contemporánea, y más genéricamente en los discursos audiovisuales, ha llegado a crear una verdadera cultura juvenil constitutiva de una amplia imagería, con sus constelaciones de signos, objetos de moda, maneras de vestir, de hablar, sus modos de vida y, por supuesto, sus héroes cinematográficos y televisivos».

Por este motivo planteamos en este artículo un análisis de tres de estos filmes, «Juno», «Precious» y «The Greatest», con la intención de observar cuáles

son los modelos de maternidad que proponen, si sugieren o no alternativas a la misma, y qué estrategias narrativas utilizan para desarrollarlos. El estudio de los recursos audiovisuales está inspirado en autores como Aumont (1990) y Carmona (1991), entre otros.

Además, desde los estudios culturales como metodología interdisciplinar de investigación y crítica cultural, y bajo la perspectiva de género nos acercamos a estos discursos para comprender cómo se articulan estas representaciones sociales en un contexto histórico y cultural determinado. Coincidimos con Barthes (1989: 8) en nuestro afán por poner de manifiesto el abuso ideológico que la confusión entre naturaleza e historia produce constantemente a través de estos relatos, «oculto en la exposición decorativa de lo evidente-por-sí-mismo».

2. Sexualmente activas

El concepto «sexualmente activas» se repite en varias ocasiones en el filme «Juno», para disfrute de las adolescentes que encuentran divertido que sus padres y en general los adultos no conciban que puedan tener relaciones sexuales.

En dos de los tres filmes analizados se sugiere que la gestación tuvo lugar la primera vez que hacen el amor, al menos con el padre de la criatura. Tanto Juno (Ellen Page) como Rose (Carey Mulligan) se presentan como jóvenes experimentadas y en ambos casos son ellas las que toman la iniciativa, rompiendo así con los viejos tópicos de la primera vez y el rol pasivo de la mujer.

El comportamiento de estas adolescentes se ajusta muy bien a las conclusiones que el estudio sociológico antes citado mencionaba. «Se observa un proceso de reconfiguración de los estereotipos y tópicos de género más tradicionales que asignan al varón el mundo de la actividad y del sexo (descargado de la afectividad) y a la mujer el papel más pasivo y una práctica del sexo más asociada al mundo afectivo» (2009: 591). Al mismo tiempo coinciden en apuntar los factores de riesgo que ambos filmes en sus desarrollos narrativos ilustran: la creencia de que la primera vez existe una especie de defensa natural contra el embarazo, y la pervivencia de un ideal romántico del amor-fusión. Este ideal hace que el vínculo afectivo se considere más importante

que los posibles riesgos para la salud, o la contingencia de un embarazo no deseado.

Aunque en «Juno» el sexo se representa como algo intrascendente, el desarrollo posterior de la trama vuelve a ahondar en la profundidad de los sentimientos que le unen al padre de la criatura, el joven y tímido Paulie Bleeker (Michael Cera). Juno calificará su encuentro amoroso como «fantástico».

«The Greatest» reproduce con más énfasis el mito del amor romántico. Rose y Bennet (Aaron Johnson) son dos adolescentes que se atraen mutuamente pero no alcanzan a consumar su amor hasta el último día de clase, cuando el joven habla por fin con la protagonista. Esta primera vez, para él, se convierte en un mo-

Desde los estudios culturales como metodología interdisciplinar de investigación y crítica cultural, y bajo la perspectiva de género nos acercamos a estos discursos para comprender cómo se articulan estas representaciones sociales en un contexto histórico y cultural determinado. Coincidimos con Barthes en nuestro afán por poner de manifiesto el abuso ideológico que la confusión entre naturaleza e historia produce constantemente a través de estos relatos, «oculto en la exposición decorativa de lo evidente-por-sí-mismo».

mento mágico e irreplicable para ambos y la puesta en escena intensificará esta impresión. La música diegética refuerza la atmósfera romántica. Los primeros planos de ambos besándose con una cámara próxima que se resiste a abandonarlos. La pasión y el deseo que transmiten a través de sus gestos de ansiedad y felicidad. Por si esto no fuera suficiente y la trascendencia de ese amor juvenil no quedase clara, Rose lo verbalizará en un momento del film para explicitar el sentido de su decisión: «Era el amor de mi vida».

«Precious» (Gabourey Sidibe), es de las tres películas la que se aleja más claramente tanto del ideal romántico como del modelo de adolescente esbozado. Precious es una joven negra, gorda, poco atractiva, e ignorante. Ella no conoce el amor romántico y sus contactos con gente de otro sexo se limitan a la amistad con un enfermero que le asiste en el parto y con

su padre quien la viola desde la niñez sistemáticamente. Pese a todos estos condicionantes, el amor romántico también tiene cabida en su vida a través de su imaginación. Ella sueña constantemente con un joven atractivo que la desea.

3. Maternidad

Ser madre ha sido considerado durante siglos como sinónimo de ser mujer. La feminidad estaba asociada directamente a la maternidad y el instinto maternal no era sino un reflejo de la fuerza de la naturaleza. Este planteamiento obvia por supuesto las diferencias individuales y por tanto todo lo que tiene de construcción social y cultural. Como dice Lorena Saletti: «La cultura toma un impulso, el sexual, y lo transforma en

la maternidad ni es completamente natural ni cultural, pues ésta participa tanto de lo corporal, como lo psíquico, consciente e inconsciente, del registro real y del imaginario y simbólico. Es este último registro el que nos interesa porque es el que estos textos cinematográficos que estamos analizando ayudan a construir. En ellos se establece un discurso sobre la maternidad que, aunque aparentemente se revista de un halo innovador, no deja de beber de las fuentes más tradicionales.

En los tres filmes la madre de la protagonista, por tanto el modelo que ellas tienen de maternidad o está ausente y por tanto es invisible o está presente y es un monstruo. Así, en «Juno» se menciona a la madre, como una mujer que abandona a su hija para formar

un nuevo hogar y su presencia es sustituida por los cactus que todos los días de San Valentín le regala.

La madrastra de Juno, a su vez madre biológica de una niña más pequeña, asume ese rol. Aunque en general no parezca muy cómoda en su papel, en un momento del filme cuando una enfermera cuestiona la capacidad de su hijastra para criar a su futuro hijo, ella saldrá en su defensa de forma contundente. Su instinto maternal florece en ese instante en el que curiosamente alguien a su vez está poniendo en duda la idoneidad de Juno para ser una buena madre.

El discurso de Juno sobre

la maternidad y la naturaleza del sentimiento maternal se fundamenta básicamente en la maduración personal. En «The Greatest», la madre también es la gran ausente. La locura la aleja de su hija, y justifica por tanto su carencia de cualquier tipo de instinto maternal. Sin embargo, será en «Precious» donde la madre, Mary (Mo'Nique), carente de instinto maternal se revista de las características propias del monstruo. Ya que lo «normal» en nuestra sociedad es tener instinto maternal, querer a los hijos, protegerlos, alimentarlos, es decir colmar todas sus necesidades físicas y psíquicas, cuando esto no sucede hablamos de lo anormal, aquello que se aleja de la naturaleza, es decir lo monstruoso.

Baeza (2009: 57) describe al monstruo como «una categoría que ha funcionado como metáfora que en-

Hoy en día son sobre todo las series de televisión las que han reflejado los progresos de la mujer. Galán ha estudiado este sector audiovisual y ha observado cómo en España, desde la década de los noventa, «han comenzado a incluir en sus tramas temas de actualidad que preocupan a la sociedad o que son un reflejo de esta (retraso de la maternidad, importancia del aspecto físico, incorporación de la mujer a profesiones tradicionalmente masculinas, violencia de género, dificultad en la conciliación familia-trabajo...).».

el maternal, dándole a la pulsión un fin y un objetivo determinado y único. Se le anticipa y preexiste a la biología, creando un nuevo tipo de vínculo y un nuevo mito: la creencia de que toda mujer no solo es madre en potencia, sino que es madre en deseo y necesidad» (Saletti, 2008: 173).

Desde las teorías feministas, el concepto de maternidad ha sido objeto de todo tipo de debates en los últimos años. Simone de Beauvoir (1949) niega el instinto maternal, y concibe la maternidad como una atadura para el desarrollo de la mujer; otras promulgan la asunción de esa capacidad reproductora de la mujer, considerando que ésta es fuente de poder, placer y conocimiento.

Lo cierto es que actualmente estaríamos más de acuerdo con Silvia Tubert (1996) cuando afirma que

globo todo aquello desterrado del concepto de lo humano, como lugar de exclusión social. Los monstruos son seres que se hallan en el límite de lo humano, seres que a lo largo de la historia se han considerado o se siguen considerando inhumanos o no humanos. La categoría de monstruo engloba las subjetividades que se hallan fuera de la norma naturalizada».

Nadie dudaría de tachar de monstruo a la madre de Precious, una madre que ve en su hija a una rival y en sus hijos-nietos una fuente de ingresos. Una madre que mella continuamente su autoestima, que la utiliza y la degrada hasta límites intolerables. Una madre que es testigo de los abusos que su marido le infringe desde los tres años y canaliza sus sentimientos de odio y repulsa hacia la víctima. Mary en el momento en el que rememora ante la asistente social (Mariah Carey) esos abusos, justifica su actitud apelando a la autoridad de la abuela: «hice lo que mi madre me dijo que debía hacer con mi hija», para espetar después a Precious: «Por tu culpa esta zorra me mira como si fuera un puto monstruo».

La madre de Precious reproduce lo grotesco y monstruoso, y tanto el realizador como la intérprete se esfuerzan por transferir esa impresión sin dejar un resquicio a lo humano. Este monstruo-madre, carece de instinto y su escenificación de la maternidad ante la asistente social es una prueba de que solo puede teatralizar sus sentimientos porque se escapan de su verdadera naturaleza.

Ella encaja perfectamente en la descripción del arquetipo de la mala madre: una mujer insensible a las necesidades de sus vástagos, narcisista, preocupada solo por sí misma, desconocedora de los intereses de sus hijos. Incapaz de empatizar con ellos, los usa a menudo para su propia gratificación. Es inconsciente de su propio comportamiento y daña a sus hijos produciéndoles todo tipo de trastornos psicológicos en el futuro (Swigart, 1991: 7).

Tanto Precious como Rose carecen de un referente maternal, y sus madres se sitúan al margen de la sociedad, en el ámbito destinado a la demencia y la sinrazón.

Otros modelos maternos serían las buenas madres. Así, la buena madre, en «The Greatest», es Grace Brewer (Susan Sarandon), la madre del joven muerto quien es incapaz de asumir la pérdida del hijo, y a quien ni la futura maternidad de Rose sirve de consuelo. Grace se derrumba mientras la figura del padre, Alen Brewer (Pierce Brosnan) parece sostener al resto de la familia. El tópico del padre fuerte y razonable, frente a la mujer sensible e irracional se repite.

En «Juno» la representante por antonomasia de la

maternidad es la madre adoptiva, Vanessa Loring (Jennifer Garner), una mujer que vive su incapacidad para reproducirse como un vacío en su existencia. Es joven, atractiva, tiene un buen empleo, e incluso gana más dinero que su esposo. Es una triunfadora que no puede ser feliz porque nunca se va a sentir realizada si no es a través de la maternidad. Es la imagen del equilibrio y la sensatez, es la madre buena que toda hija desea y, cómo no, Juno anhela también para su futuro bebé.

La ruptura de la pareja, no va a impedir a Vanessa culminar su deseo de ser madre. Su marido, Mark (Jason Bateman) no puede ser padre por la misma razón que Juno tampoco puede ser madre: todavía no ha madurado lo suficiente. La maternidad en Juno es una combinación de instinto y maduración. Juno es muy probable que sea madre en un futuro, no en su adolescencia y todo el desarrollo narrativo apunta a esta idea.

En «Precious» el discurso sobre la maternidad como instinto natural e incluso salvador de la mujer es, si cabe, más fuerte que en los otros dos filmes. Precious, como hemos dicho no tiene un referente materno, a no ser la abuela, una mujer que aparece esbozada como la responsable de cuidar de los nietos, pero que es incapaz de ejercer ninguna autoridad sobre su hija.

La joven imagina mirando el álbum de fotos a una madre dulce, cariñosa y atenta, de alguna forma no renuncia en su mente a ese ideal. Su experiencia de la maternidad es parir un hijo deficiente en el suelo de la cocina de su casa mientras su madre le daba patadas. Pero Precious en contra de toda lógica es una buena madre, lo es como si no pudiese ser de otra manera y como si realmente su objetivo en la vida, al margen de estudios y superaciones básicas, no fuese sino criar a sus bebés.

Rita Moreno, otra de las compañeras marginadas del aula, ex-drogadicta, y madre adolescente, ante la pregunta de qué es lo que mejor sabe hacer responde: «Soy buena madre, una buena madre».

Precious introduce algunos modelos femeninos poco habituales en los filmes comerciales: la pareja de lesbianas formada por la maestra (Paula Patton) y su compañera. Dos mujeres juntas, que aportan a la protagonista el cariño y la seguridad que su familia no ha sabido darle. Y, su compañera de clase, Germaine, también abiertamente lesbiana.

A pesar de esas muestras reivindicativas de modelos menos convencionales, el mensaje es tan tradicional como un cuento de navidad, y la maternidad se construye como el destino natural de una mujer sana, tanto física como mentalmente.

4. Alternativas a un embarazo no deseado

«Juno» en el momento de su estreno suscitó muchos debates, ya que para algunos proponía un mensaje pro-vida, y para otros era excesivamente progresista al plantear soluciones alternativas y hablar abiertamente del aborto.

Cuando Juno comunica a Paulie su embarazo y su decisión de abortar utiliza el eufemismo «voy a cortar de raíz, antes de que esto empeore». A partir de ahí, el planteamiento respecto al aborto como alternativa es tremendamente simplista y superficial. Juno se propone abortar e incluso se dirige a una clínica donde encuentra a una de sus compañeras esgrimiendo una pancarta antiabortista. Ésta le intenta convencer, y el argumento que más impresiona a la joven es que el feto tenga uñas. Una vez en la sala de espera, mientras está rellenando los impresos, observa a su alrededor al resto de mujeres. Los primeros planos y planos de detalle se suceden con rapidez, alternándose con la mirada de la protagonista. El montaje rítmico pretende transmitir el estado emocional de Juno y que nos identifiquemos con ella. Aunque en realidad lo que vemos es aparentemente intrascendente: unos dedos repiqueteando sobre un papel, unas manos frotándose, otras pintando unas uñas, cuellos y brazos que se rascan, una mujer pensativa mordiendo las uñas, otra limándose las, y todos estos planos entrelazados por el sonido amplificado de esos gestos que denotan un cierto nerviosismo. Juno sale huyendo y hemos de entender que su decisión de no abortar ha sido tomada ante la exhibición de tanto desasosiego e inquietud.

El realizador nos ha transmitido en breves segundos una atmosfera de tensión y malestar donde las acciones más baladíes aparecen sobredimensionadas. No hay razones, no hay argumentos, solo flashes, impresiones que liman la solidez de una determinación que hasta ese momento había aparecido como natural y lógica. A partir de ese instante, nadie mencionará la palabra aborto. Cuando comunica a sus padres la noticia, su madrastra pregunta: «Cariño, ¿te has planteado, ya sabes, la otra alternativa?» y esboza un suspiro de alivio ante su negativa, alabando así su decisión.

Juno toma la opción de la adopción y selecciona a los padres adoptivos de las páginas de una revista de supermercado. La adopción como una nueva alternativa surge de manera espontánea como una consecuencia directa de su negativa a abortar.

En «Precious» el aborto ni se menciona. Ella es expulsada de la escuela cuando se sabe que de nuevo está embarazada. A partir de ahí, las únicas opciones viables parecen ser criarlo o entregarlo en adopción. Los mensajes sobre estas alternativas se verbalizan a

través de dos personajes: la profesora y la abuela. La profesora le aconseja dar a los niños en adopción recordándole que solo tiene 16 años y debe continuar aprendiendo para labrarse un futuro. La abuela por su parte le dice textualmente que ni siquiera una perra abandonaría a sus crías y le hace saber lo orgullosa que está de ella.

A través del diario de Precious la profesora dialoga con ella e intenta rebatir las opiniones de la abuela recordándole que ella no hizo nada por evitar los abusos que padecía e intenta que piense en sí misma y su porvenir. Ante esta diatriba, Precious, por medio de un monólogo interior, que es un recurso continuo en el filme, nos hace partícipes de su dilema: seguir los estudios que ha iniciado y en los que se siente realizada o criar a sus hijos. En realidad su instinto maternal es más poderoso que cualquier tipo de aspiración personal. «Solo quiero ser una buena madre», dice la joven y su profesora alega: «puede que ser una buena madre suponga que lo críen otras personas para que le den lo que necesite». Ante esto la respuesta de Precious es: «nadie mejor que yo puede darle lo que él necesite» y estas palabras se refuerzan con la imagen de ella amamantando a su hijo.

Cuando se entera de que tiene SIDA, pues su padre le contagió, la joven dice que no le preocupa morir sino cómo va a criar a sus hijos. Precious es un ejemplo modélico del arquetipo de la buena madre.

En «The Greatest», el aborto tampoco es una opción. Con el instituto recién acabado, con una carrera universitaria en perspectiva, sin apoyo familiar, ni dinero, Rose opta por tener ese hijo y sus motivos son explicitados como la conclusión lógica de un romance, de un amor verdadero y único. Durante una fiesta le dice al padre de su novio: «he estado enamorada de él, por eso voy a tener este bebé. Estuve enamorada de él durante cuatro años. Apenas le conocía pero todo fue exactamente como lo había imaginado, todo fue como lo había visto en mi cabeza y tengo que tener este bebé, porque creo que era el amor de mi vida».

5. Conclusiones

«Juno», «Precious» y «The Greatest», son las tres películas de bajo presupuesto, aunque la última tenga reconocidos actores en sus créditos, y han sido o están siendo éxitos de taquilla, cosechando además diferentes premios. Las tres se mueven en torno a lo que se denomina cine independiente y cuentan historias intimistas y cercanas.

Dos de ellas, «Juno» y «Precious» recurren a la voz de la protagonista para narrarnos su historia en primera persona, buscando así la identificación del público.

Las tres utilizan una estructura narrativa clásica en la que insertan «flash-back» para completar detalles significativos de la historia. «The Greatest» es de las tres la más convencional en cuanto al uso del lenguaje cinematográfico. «Precious» utiliza recursos expresivos cercanos al documental, con cámara en mano, continuidad en los movimientos, inestabilidad de las imágenes, y los combina con otros más sofisticados y artificiosos.

Con esos mimbres las tres historias tejen un concepto de maternidad, embarazo y alternativas al mismo, que bajo un envoltorio fresco y renovado esconden los modelos y valores más tradicionales.

El sexo se ajusta en gran medida a lo que los especialistas nos están contando: chicas muy jóvenes, con experiencia sexual, que toman la iniciativa en sus relaciones y responden a estereotipos con los que las adolescentes se pueden sentir muy identificadas.

Debemos apuntar como positivo el hecho de que socaven algunos mitos como el de la imposibilidad de quedar embarazada la primera vez, aunque en estos filmes se dé una vuelta de tuerca, y sea la primera vez para ellos y no para ellas. Sin embargo, refuerzan algunas otras concepciones que no pueden ser sino motivo de frustración para muchas adolescentes: el ideal del amor romántico, o la magia de la primera vez. Incluso en «Precious», donde la sordidez lo inunda todo, el príncipe azul está presente como una sublime aspiración.

Respecto a la maternidad, los tres filmes construyen un discurso que se ajusta a todas las convenciones sociales y culturales propias de una sociedad patriarcal. Mientras que las teóricas feministas llevan años discutiendo y en gran medida deconstruyendo este concepto, las tres historias analizadas proponen como natural, la maternidad y el instinto maternal. «Juno» es la única que, si bien mantiene los mismos presupuestos, matiza esa concepción del instinto maternal como un sentimiento que debe crecer conforme la mujer madura.

Aunque en los tres casos estudiados, el embarazo es no deseado, las opciones se reducen considerablemente. Solo en «Juno» se plantea la interrupción del mismo como una posibilidad, aunque es desechada rápidamente sin argumentos sólidos.

La adopción es la alternativa más desarrollada, y frente a ésta, tener el hijo es la mejor considerada. El único requisito es el apoyo o bien de la familia, sea propia o ajena, o de las instituciones. Debemos tener en cuenta que todas estas jóvenes pertenecen a lo que podríamos llamar familias desestructuradas.

Incluso en las situaciones más extremas, guiarse

por el instinto, es decir criar a ese hijo en principio no buscado, solo depende del apoyo que la adolescente pueda encontrar. Precious lo halla en su profesora y amigas y Rose lo va a tener a través de la familia de su novio.

No podemos obviar la influencia que el medio cinematográfico tiene en la creación y consolidación de nuestro imaginario social. Ante la pregunta: ¿por qué el cine es necesario para la igualdad de género?, Arranz (2010: 23) se responde a sí misma apelando al poder del medio para estructurar y distribuir el capital simbólico en la configuración de la realidad social. Para la autora «la naturalización de la representación con la que es presentada ese tipo de relaciones es la clave de su persistente éxito». Esa naturalización es la que hemos querido poner en evidencia en la construcción del modelo de maternidad propuesto por los filmes analizados, que relegando lo que tiene de creación social y cultural se exhibe ante el espectador bajo el artificio de lo natural.

Estos textos audiovisuales socialmente compartidos, como muy bien dice Aguilar (1998: 70), son «transmisores de saberes, datos y conocimientos, etc. Hablamos de entramados básicos de nuestra personalidad: de nuestra capacidad de simbolización, de nuestros mapas sentimentales y afectivos, de nuestras percepciones, de nuestra jerarquía de valores...». Coincidimos con la autora en señalar la necesidad de que el sistema educativo afronte esta realidad, dotando a estas jóvenes de las herramientas necesarias para interpretarlos, proponiendo discursos audiovisuales más ricos y complejos en los que tengan cabida otros puntos de vista y modelos.

Referencias

- AGUILAR, P. (1998). Papeles e imágenes de mujeres en la ficción audiovisual. Un ejemplo positivo. *Comunicar*, 11; 70-75.
- ARRANZ, F. (Dir.) (2010). *Cine y género en España*. Madrid: Cátedra.
- AUMONT, J. & MARIE, M. (1990). *Análisis del film*. Barcelona: Paidós.
- BAEZA, I. (2009). Identidades femeninas errantes: sobre hechiceras y monstruos. In JAIME DE PABLOS, M.E. (Ed.). *Identidades femeninas en un mundo plural*. Cd-Rom. Arcibel Editores, colección Audem; 57-63.
- BARTHES, R. (1980). *Mitologías*. Madrid: Siglo XXI.
- Beauvoir, S. (1970). *El segundo sexo* (2 vols.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- CARMONA, R. (1991). *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid: Cátedra.
- IMBERT, G. (2002). Cine, representación de la violencia e imaginarios sociales. In CAMARERO, G. (Ed.). *La mirada que habla (cine e ideologías)*. Madrid: Akal; 89-97.
- GALÁN, E. (2007). Construcción de género y ficción televisiva en España. *Comunicar*, 28; 229-236.

MINISTERIO DE SANIDAD, POLÍTICA SOCIAL E IGUALDAD (Ed.) (2008). *Análisis de los datos del informe IVE 2008* (www.msc.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/docs/PrincipalesDatosIVE_2008.pdf) (08-03-2010).

OBSERVATORIO DE SALUD DE LA MUJER (OSM) (Ed.) (2009). *Estudio sociológico: contexto de la interrupción voluntaria del embarazo en población adolescente y juventud temprana* (www.msc.es/

[organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/equidad/OSM_Estrategia_Accion.pdf](http://www.msc.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/equidad/OSM_Estrategia_Accion.pdf)) (08-03-10).

SALETTI, L. (2008). Propuestas teóricas feministas en relación al concepto de Maternidad. *Clepsydra*, 7; 169-183.

SWIGART, J. (1991). *The Myth of the Bad Mother*. New York: Doubleday.

TUBERT, S. (1996) Edt. *Figuras de la madre*. Madrid: Cátedra.

Después de seis temporadas y decenas de episodios

SE EMITE DE FORMA SIMULTÁNEA EN 59 PAÍSES EL CAPÍTULO FINAL DE LA SERIE «PERDIDOS»

Los creadores de la serie J.J. Abrams, Damon Lindelof y Jeffrey Lieber, afirman que se resolverán incógnitas y se ofrecerán respuestas a los millones de seguidores de todo el mundo.



Enrique Martínez-Salanova 2011 para Comunicar

● Jorge Montalvo Castro
Lima (Perú)

DOI:10.3916/C36-2011-03-03

Adivinanzas audiovisuales para ejercitar el pensamiento creativo infantil

Audiovisual Riddles to Stimulate Children's Creative Thinking

RESUMEN

Para resolver una adivinanza hay que asociar ideas, analizar metáforas, descubrir analogías. Por eso, impulsar esta forma de entretenimiento infantil es un modo de ejercitar el pensamiento creativo. Sin embargo, existe un problema: las adivinanzas tradicionales son formas literarias que corresponden a una época pre-digital. ¿Cómo lograr, entonces, que tengan mayor aceptación entre los nativos digitales? Una posible solución sería crear adivinanzas audiovisuales diseñadas especialmente para YouTube. En esta investigación se realizaron cinco prototipos de adivinanzas audiovisuales con características creativas diferentes y se validaron con estudiantes de tercero a sexto grado de educación primaria. Los resultados de la validación permitieron identificar las actitudes, reacciones, interpretaciones y modos de razonamiento de los niños y niñas cuando intentan resolver este tipo de adivinanzas. También se identificaron los recursos de lenguaje y formatos creativos que funcionan mejor en una adivinanza audiovisual. En las conclusiones se destaca la necesidad de formular correctamente los enunciados de las adivinanzas audiovisuales y sus respectivas «pistas» para que los niños y niñas tengan la satisfacción intelectual y emocional de resolverlas. Se precisa, además, que leer o escuchar una adivinanza tradicional representa una experiencia cognitiva y sensorial muy distinta que interactuar con esa misma adivinanza en un lenguaje multimedia. Finalmente, se discute y analiza el rol mediador del docente y la importancia del aprendizaje colaborativo en los proyectos educativos que emplean tecnologías digitales.

ABSTRACT

Solving riddles involves association of ideas, analysis of metaphors, and discovery of analogies. Therefore, promoting this type of children's entertainment is a way to develop creative thinking. However, there is a problem: traditional riddles are literary forms that correspond to a pre-digital era. How can we increase its acceptance among the digital natives? One way might be creating audiovisual riddles specially designed for YouTube. In this research we made five prototypes of audiovisual riddles with different creative characteristics and validated them among 8-12 years old students. The validation results helped us to identify the attitudes, reactions, interpretations and ways of thinking of children when they try to solve such riddles. We also identified the resources of language and creative formats that fit best in audio-visual riddles. The outcome of this research emphasizes the need to correctly formulate the audio-visual riddle statements and their «clues» for children; this way we assure an intellectual and emotional satisfaction when solving them. It also concludes that reading or listening to traditional riddles are cognitive and sensory experiences that are very different from interacting with the same riddle in a multimedia language. Finally, we discuss and analyze the mediating role of the teacher and the importance of collaborative learning in educational projects using digital technologies.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Adivinanzas, creatividad, educación, niños, audiovisual, lenguaje, medios, digital.
Riddles, creativity, education, children, audiovisual, language, media, digital.

◆ Jorge Montalvo Castro es Profesor Asociado de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima e investigador del Instituto de Investigación Científica (Perú) (jmontalv@ulima.edu.pe).

1. Introducción

1.1. Adivinanzas: creatividad y ritualidad

La adivinanza tradicional, tanto en verso como en prosa, emplea diversos recursos y formatos creativos. Entre ellos, la comparación: «chiquito como un ratón, cuida la casa como un león» (el candado), la descripción: «tiene dientes y no come, tiene barbas y no es hombre» (el choclo: maíz), la narración: «en una casa oscura había un muerto y un vivo, el muerto le dice al vivo: ¿duras?, y el vivo le dice: no» (el durazno: melocotón), los parecidos: «¿en qué se parece un gato a un cura?» (el gato caza y el cura casa), los colmos: «¿cuál es el colmo de Armando Guerra?» (casarse con Zoila Paz), las preguntas con fórmula fija: «¿qué le dice la luna al sol?» (tan grandazo y no te dejan salir de noche), los acertijos: «¿cuál es el animal que más se parece al perro?» (la perra), los telones: «primer acto: aparece una mona, segundo acto: aparece una aplanadora, tercer acto: aparece la mona aplastada, ¿cómo se llama la obra?» (la Mona Lisa), y el doble sentido: «entra lo duro en lo blando, quedan las bolas colgando» (los aretes: pendientes).

Según Miaja de la Peña (2008), la estructura de las adivinanzas suele incluir cuatro elementos:

- Fórmulas de introducción. Por ejemplo, «adivina, adivinador», «¿qué cosa será la cosa?».
- Fórmulas de conclusión. Por ejemplo, «adivínalo, si puedes», «el que no la adivine es un gran borricón».
- Elementos orientadores, que suelen estar dentro del mismo texto. Por ejemplo, «en medio de cielo estoy, sin ser lucero ni estrella». Respuesta: la letra «e» de cielo.
- Elementos desorientadores, que son trampas retóricas o de sentido. Por ejemplo, «lana sube, lana baja, ¿qué es?» Una respuesta sería «la navaja» y otra, «una oveja en un ascensor».

Para esta misma autora, las adivinanzas representan un juego dialógico entre dos sujetos. El que plantea el enigma conoce la respuesta y exige del receptor un ejercicio de imaginación e interpretación, estableciéndose un juego intelectual entre ambos.

En la cultura andina peruana, las adivinanzas (wachtu, en quechua) siguen un ritual muy definido (Lara, 2008). Las personas se sientan en círculo y se produce un diálogo como el siguiente: «¿Qué será, cuánto será?», pregunta alguien. «Será lo que voy a responder», dice otro, aceptando el reto. El primero plantea la adivinanza y si el otro, luego de pensar un rato, no adivina, solicita una ayuda: «¿Con qué se relaciona?». El primero le responde: «Se relaciona con (tal cosa)». Si aun así el otro no logra adivinar, entonces el primero le pregunta: «¿Cómo cae la piedra al suelo? (o ¿cómo revienta el cohete?)». «¡Pum!», responde el otro. «¡Así

caíste!», dice el primero y a continuación le vuelve a preguntar: «¿Cuántos dientes tienes?» (o algo relacionado con cantidad). El otro dice una cantidad y recibe igual número de insultos (es el castigo por no haber adivinado). Recién entonces, el primero dice la solución de la adivinanza: «¡Oye, burro!, ¿no sabías que eso era (tal cosa)?». Actualmente, esta costumbre viene desapareciendo debido al auge de la radio y la televisión, que se han convertido en el pasatiempo preferido de muchas comunidades rurales.

1.2. Pensamiento creativo y tecnología digital

Algunas personas creen que el hemisferio derecho del cerebro es el encargado del pensamiento creativo, mientras el izquierdo sería el responsable del pensamiento lógico. En realidad, el pensamiento creativo necesita de ambos hemisferios: el derecho imagina y relaciona, y el izquierdo analiza y evalúa (Parra, 2003). Esta discusión sobre los hemisferios tiene cierta correspondencia con la oposición que se plantea entre el texto (asociado al pensamiento abstracto y lineal) y la imagen (vinculada al pensamiento concreto y holístico). La imagen es eficaz para mostrar y motivar, pero resulta limitada para hacer abstracciones y precisar. Por el contrario, la palabra es muy funcional para la comunicación abstracta y el análisis, pero resulta limitada para la expresión de realidades concretas. Por eso, la mejor alternativa sería la educación multimedia, que aprovecha las cualidades expresivas de ambos lenguajes (Ferrés, 2008).

En el caso de los niños y niñas, se afirma que son creativos por naturaleza. Pero su creatividad es fruto de su inocencia y no de un aprendizaje formal. Los niños y niñas suelen ser originales, pero también inflexibles, hasta el punto de negarse a proponer nuevas alternativas. En ellos, la creatividad surge de su actitud espontánea y no de la búsqueda deliberada de un nuevo punto de vista (De Bono, 1995).

Según Tom Wujec (1996), un modo de ejercitar el pensamiento creativo es resolver enigmas, que difiere de resolver problemas, porque los problemas son sinónimos de dificultades, perturbaciones y obstáculos. En cambio, resolver enigmas saca a relucir al «Sherlock Holmes» que llevamos dentro. Asociar ideas o conceptos también estimula el pensamiento creativo, lo mismo que la búsqueda de metáforas y analogías. «Las metáforas —y sus parientes, los símiles, las analogías, los paralelismos, las alegorías, los símbolos, las alusiones— son mucho más que figuras retóricas. Son las artífices de nuestro sistema conceptual; construyen andamios de ideas» (Wujec, 1996: 28). Es evidente que este tipo de ejercicios creativos tiene mucho en

común con el juego de resolver adivinanzas. Creemos, por eso, que impulsar su práctica entre los niños y niñas sería una estrategia didáctica eficaz para estimular el pensamiento creativo. Resolver adivinanzas, además, no solo implica imaginación, sino también lógica.

Sin embargo, existe un problema: las adivinanzas tradicionales son formas literarias que corresponden a una época pre-digital. Según Piscitelli (2008), gran parte de la resistencia infantil y juvenil a la enseñanza escolar se debe a la diferencia tecnológica-generacional entre estudiantes —muchos de los cuales son nativos digitales— y docentes (quienes mayoritariamente son inmigrantes digitales). Por eso, el desafío para los maestros es doble: deben aprender cosas nuevas y enseñar las cosas viejas de un modo nuevo, y siendo ambos retos muy difíciles de superar, «quizá lo más duro sea enseñar lo viejo con ojos nuevos.» (Piscitelli, 2008: 11).

¿Cómo lograr, entonces, que las adivinanzas tradicionales tengan mayor aceptación entre las nuevas generaciones? Una posible solución sería darles un tratamiento audiovisual y diseñarlas especialmente para YouTube. Aquí debemos considerar el pronóstico que hace Roberto Igarza: «YouTube es tal vez el Google de la próxima generación [...] La web basada en el texto está siendo reemplazada progresivamente por una web audiovisual, de la que YouTube será rey como Google lo es en la era actual.» (Igarza, 2009: 214-215). También debemos tener presente, en relación con las nuevas tecnologías, que existen usos banales, posibilitadores y potenciadores. «Pero los realmente valiosos, los potenciadores, son aquellos usos que permiten hacer aprendizajes imposibles e impensables sin la tecnología digital» (Piscitelli, 2005: 94). Debemos recordar, asimismo, que el aprendizaje es un proceso que involucra a estudiantes y docentes. «Es cierto que los chicos y los jóvenes aman a las máquinas, pero lo que realmente necesitan para aprender es a las personas» (Piscitelli, 2005: 106).

2. Material y método

En esta fase de la investigación decidimos crear prototipos de adivinanzas audiovisuales y validar cua-

litativamente su aceptación e interpretación entre niños y niñas de tercero a sexto grado de primaria. Realizamos una serie de cinco adivinanzas audiovisuales, las subimos a YouTube y las anexamos a un blog titulado «No seas cabeza dura» (<http://noseascabezadura.blogspot.com>). Las adivinanzas (ver anexo) están identificadas con los títulos: «hojas», «algodón», «vocales», «suma» y «niña».

Para rescatar el carácter dialógico de las adivinanzas tradicionales —que nos parece valioso—, creamos un personaje en animación 3D parecido a una «cabeza clava» (escultura de piedra perteneciente a la cultura preincaica Chavín). Este personaje canta, como intro-

En el mundo empresarial se promueve la competencia como uno de los pilares del progreso económico. Es lo que permite el desarrollo de innovaciones y el mantenimiento de ventajas comparativas entre productos y empresas. Incluso a nivel de los países, se habla de las ventajas competitivas de las naciones. Por otro lado, el espíritu colaborativo es un factor de éxito en el desarrollo de muchos proyectos sociales y tecnológicos, es una forma de sumar esfuerzos individuales para lograr metas comunes que beneficien a todos. ¿Cómo combinar estos dos enfoques en el campo educativo?

ducción, un texto en ritmo afro-peruano, donde precisa el grado de dificultad de la adivinanza seleccionada. Establecimos tres niveles de dificultad para reforzar la función lúdica-retadora de las adivinanzas y evaluar comparativamente el grado de facilidad/dificultad que experimentan los niños y niñas en cada caso.

Después de la fórmula de introducción, se presentan las adivinanzas, todas diseñadas con imágenes fijas, textos escritos y música de fondo. No usamos vídeo para evitar que el peso excesivo de los archivos dificultara su visionado. Las cinco adivinanzas aprovechan recursos creativos diferentes. «Hojas» (fig. 1) utiliza imágenes que sustituyen palabras y emplea la figura de la antítesis. «Algodón» (fig. 2) utiliza dos metáforas consecutivas. «Vocales» (fig. 3) emplea una descripción comparativa y una palabra incompleta como ayuda. «Suma» (fig. 4) asocia imágenes diversas y sustituye

un objeto por otro alusivo. «Niña» (fig. 5) incluye la respuesta oculta en los nombres de las imágenes que presenta. Al finalizar cada adivinanza, reaparece el personaje con una fórmula de conclusión común. Ofrece al usuario dos «pistas» (ver final de fig. 1) o ayudas que puede seleccionar en una zona interactiva de la pantalla (un recurso que YouTube permite). Pero solo una de las pistas tiene relación pertinente con la adivinanza, la otra funciona como un elemento desorientador, que de todos modos obliga a pensar a los niños y niñas. Decidimos usar esta fórmula de cierre para mantener el tono dialógico de las adivinanzas y establecer un procedimiento o ritual fijo, a la manera

de los «watuchi» o adivinanzas quechuas que comentamos anteriormente.

En la presentación del blog incluimos un texto que invita a los usuarios a escribir sus respuestas en los comentarios de cada adivinanza, precisando que en algunos casos puede haber más de una solución posible. También incluimos una encuesta en línea con la pregunta: «¿qué opinas de estas adivinanzas?» y con cuatro posibles respuestas: «enseñan a pensar», «son muy difíciles», «son entretenidas», «son aburridas».

El material lo validamos en tres colegios populares de Lima, con 34 niños y niñas entre 8 y 12 años. La mayoría tenía familiaridad con YouTube, aunque muy



Fig. 1: Hojas



Fig. 2: Algodón



Fig. 3: Vocales



Fig. 4: Suma



Fig. 5: Niña

pocos conocían cómo funcionaba un blog. El procedimiento consistió en mostrarles cómo acceder a la primera adivinanza y, después, dejar que los niños continúen por su cuenta mientras nosotros atendíamos cualquier duda. Buscamos intervenir lo menos posible para observar y analizar sus conductas y reacciones espontáneas.

Originalmente, pretendíamos que cada alumno trabajara individualmente en una computadora, pero en los colegios elegidos el número de terminales con acceso a Internet era escaso, así que decidimos trabajar con grupos pequeños de dos, tres o cuatro alumnos reunidos en una sola computadora. Esto nos permitió observar la dinámica que surge entre los niños y niñas cuando intentan resolver una adivinanza en forma grupal. Considerando que íbamos a trabajar con un número limitado de alumnos, diseñamos una hoja informativa para los demás estudiantes donde se les explicaba cómo acceder al blog.

3. Resultados

Presentamos los resultados más relevantes de la validación, en relación con cada adivinanza.

3.1. Hojas

Esta adivinanza resultó mucho más difícil de lo que suponíamos. Nosotros la clasificamos con un nivel de dificultad elemental, pero la mayoría de niños y niñas tuvo que ver las pistas para resolverla. Aunque comprendían el doble sentido del término «hojas», se confundían con las otras palabras. Su escaso vocabulario no les ayudaba a entender el significado de los términos «índice», «lomo» y «tapa» aplicados al libro. Parece que haber incluido varios términos descriptivos del objeto en cuestión, en vez de facilitar la adivinanza, la terminó complicando. Hubo una niña que decía como respuestas: «¡Un burro!», «¡La sábila!». Es decir, trataba de adivinar el tipo de animal o planta que se veía en las imágenes. Y otro niño tuvo que aclararle: «No, tú estás diciendo los dibujitos, eso es lo que no es.» Parece que la niña no leía (o no entendía) el texto escrito y se dejaba llevar solo por las imágenes. Cabe destacar que en los comentarios, además de «libro», se escribieron otras respuestas aceptables: «cuaderno», «enciclopedia», «álbum».

3.2. Algodón

En este caso, sí hubo correspondencia entre el nivel de dificultad asignado por nosotros (elemental) y el grado de dificultad percibido por los niños y niñas, pues la mayoría pudo resolverla fácilmente sin tener que ver las pistas (aunque parece que algunos conoci-

an una adivinanza similar). Quienes tuvieron cierta dificultad para resolverla pensaban que «lluvia» era la respuesta. Haber incluido una segunda metáfora («Y cuando lloramos...») confundió a algunos niños y niñas, haciéndoles creer que había que adivinar el significado de las imágenes (tal vez, demasiadas) que venían a continuación de los puntos suspensivos. Por otro lado, la pista correcta tenía un texto un poco difícil de leer y entender.

3.3. Vocales

Esta adivinanza resultó muy fácil de resolver. Nosotros la calificamos con un nivel segundo de dificultad, pero la gran mayoría de niños y niñas la resolvieron sin ver las pistas. Incluir el nombre con las vocales ausentes facilitó en exceso la respuesta (la primera parte del planteamiento hubiera sido suficiente). Un niño comentó, además, que el ejemplo de un animal cuyo nombre incluye las cinco vocales estaba en su libro del colegio. Algunos alumnos sabían la respuesta pero no recordaban el nombre exacto del animal («es como el vampiro»), lo cual reflejaba un problema de vocabulario. Por otro lado, el recurso de sustituir una palabra por una imagen, en este caso funcionó mejor –sin malas interpretaciones– que en la adivinanza «hojas». Tal vez porque en el caso anterior todo el mensaje (texto e imagen) se presenta en la misma pantalla, en cambio aquí se usan dos pantallas ligadas por un efecto. Además, el texto es más corto. También habría que mencionar que la pista falsa (un camioncito de madera) causó mucha gracia, aunque la imagen en sí no tiene nada de gracioso. La razón podría ser que –considerando que la mayoría ya conocía la respuesta (murciélago)– la pista es totalmente absurda y disparatada.

3.4. Suma

Esta adivinanza fue la más difícil de todas. Algunos niños comentaron: «está bien tranca (difícil)», «es para más inteligentes». Nosotros la calificamos como muy difícil (nivel tercero) pero no imaginamos que casi nadie lograría adivinarla, incluso viendo la pista correcta. Para ayudarlos, tuvimos que improvisar pistas adicionales en el momento del visionado. Solo uno de los 34 niños encontró la respuesta sin ayuda. Algunos confundieron la imagen del perforador («es un engrapador») o no conocían su nombre («es eso para hacer huequitos»). Otros, al principio interpretaron el signo «más» como «una cruz». Y las hojas de colores les parecían «folders». Además, al ver el resultado de la suma (dos ajíes: guindillas) el desconcierto fue mayor: «no es la suma correcta, no sale ají», dijo uno de los niños. Ver la pista correcta tampoco les ayudó mucho,

a pesar de que mostraba una bolsa de «pica-pica» (confeti), que es la respuesta a la adivinanza. En relación con las preguntas de la pista correcta («¿Qué efecto produce un ají? ¿Y dos?»), algunos no entendieron el término «efecto» y otros respondieron «dos ajíes pican más». Por eso, tuvimos que improvisar otras preguntas orientadoras, aunque no siempre obtuvimos las respuestas que esperábamos. Preguntamos: ¿Qué sale cuando se perfora un papel de colores? «Huecos», respondieron. ¿Qué sienten cuando comen ají? «Nos arde la lengua». ¿Cómo se llama eso que aparece en la bolsa? «Es lo que tiran en las fiestas». Finalmente, con mucho esfuerzo, logramos que asociaran la imagen de los dos ajíes con la palabra «pica-pica» y todos exclamaron: «¡Ah, claro!».

Creemos que la gran dificultad que generó esta adivinanza se explica porque es más simbólica y abstracta que las otras. Pero también porque su forma de planteamiento no tiene equivalente en las adivinanzas tradicionales, es decir no existe un conocimiento previo de cómo interpretarla. Parece más un jeroglífico gráfico que una adivinanza. Por eso, la pista correcta debió ser mucho más directa. Por ejemplo, escribir la palabra «pica» reemplazando la letra «i» por la imagen vertical de un ají.

3.5. Niña

Nosotros calificamos esta adivinanza con un grado de dificultad intermedio (nivel segundo), pero debió ser de nivel tercero porque la gran mayoría de niños y niñas no pudo encontrar la respuesta sin ver las pistas. Al mirar la imagen de la lustradora, algunos no recordaban su nombre: «Es eso para limpiar el piso, ¿cómo se llama?». Otros no reconocían el artefacto (es poco habitual en sectores populares). En el caso de la refrigeradora, varios decían refrigerador, lo cual dificultaba descubrir la respuesta. También intentaban construir un nombre con las iniciales de todos los artefactos («¿Refila?, ¿Alina?»). El texto inicial resultó algo extenso y confuso para los niños que no podían leer con fluidez. Al ver la pista correcta, la mayoría pudo identificar la solución, pero hubo quienes no reconocieron al personaje (tal vez porque se difunde más en la televisión por cable, a la que pocos tienen acceso). Solo cuando leyeron su nombre en el logotipo de la pantalla pudieron resolver la adivinanza. Sin embargo, hubo niños que —ni siquiera viendo la pista correcta con el nombre— lograron descubrir la respuesta, porque no reparaban en que la palabra «Dora» estaba escondida en los nombres de los electrodomésticos. En estos casos, tuvimos que darles una ayuda adicional: pedirles que repitieran en voz alta los nombres de los arte-

factos para que ellos mismos percibieran y descubrieran la conexión.

3.6. Otros resultados destacables

- No encontramos una correlación entre la edad de los escolares y su capacidad para resolver adivinanzas. Niños pequeños resolvieron adivinanzas que los mayores no pudieron. Hubo un niño —aparentemente poco hábil— que descubrió las respuestas más rápidamente que sus compañeros de grupo, quienes al final le comentaron en tono jocoso: «Hoy no has venido cabeza dura». Esto nos llevó a preguntarnos si existe relación entre la inteligencia y la habilidad para adivinar (tal vez un tema para una investigación complementaria).

- Haber establecido tres niveles de dificultad incrementó el sentido de reto de las adivinanzas y permitió asociarlas con la dinámica de los videojuegos. Un niño nos preguntó: «¿Cuántos niveles hay? ¿Y si los completo todos?». Esta inquietud reflejaba su expectativa por obtener algún tipo de reconocimiento, tal vez que su nombre aparezca en un ranking virtual. Otros niños tenían la idea de que iban a ser evaluados: «¿Usted nos va a poner la nota?», preguntaron.

- Trabajar las adivinanzas en grupos pequeños generó cierta competencia interna: «Tú no has adivinado nada, yo he adivinado tres.» También hubo colaboración e intercambio de ideas, aunque no de manera formal o premeditada. Fue interesante observar que, en uno de los colegios, el primer grupo —al que nosotros explicamos el procedimiento— quisiera explicárselo al siguiente grupo, y éste, al subsiguiente. Al terminar de trabajar con un grupo de estudiantes, el nuevo grupo que ingresaba al aula solía preguntar a quienes salían: «¿Ustedes adivinaron?». Y los otros respondían: «¡Sí!», con gran satisfacción.

- Haber incluido dos pistas, una correcta y otra incorrecta, resultó un poco desconcertante al inicio, pero después de entender el mecanismo fue muy estimulante. Una pareja de niños, por ejemplo, se la regía a la yan-ken-po para decidir quién accionaba la primera pista. Otro niño creía que la mirada de la cabeza clava indicaba la pista correcta. Algunos revisaban las pistas lo más rápido posible (las accionaban apenas aparecían) y otros, por el contrario, «congelaban» el video para pensar un poco. En algunos casos, les sugerimos que vieran la adivinanza nuevamente, antes de accionar las pistas. Quienes lograban resolver las adivinanzas sin haber visto las pistas, de todos modos querían verlas para confirmar si estaban en lo correcto.

- La posibilidad de escribir sus respuestas en los comentarios del blog fue algo muy apreciado por los

niños y niñas. Pero lo que más disfrutaron fue poder escribir sus nombres y verlos publicados. Sin embargo, entre quienes ingresaron por su cuenta al blog (guiados por la hoja informativa que dejamos), hubo algunos que optaron por el anonimato para hacer bromas o burlarse de algún compañero de aula.

- La encuesta del blog solo tuvo 14 participantes y las respuestas fueron: son entretenidas (7), enseñan a pensar (5), son muy difíciles (2), son aburridas (0). Parece que resolver encuestas de este tipo no es algo muy atractivo para un niño. Uno de ellos esperaba que apareciera algo en la pantalla luego después de marcar su respuesta.

- Durante la validación recogimos opiniones sobre la expresión «cabeza dura» y el personaje en 3D. La frase fue asociada con «alguien que no piensa» y el personaje fue identificado correctamente como «cabeza clava» o «de piedra»; un niño, incluso, mencionó «Chavín». En cuanto a la música, varios niños terminaron tarareando la canción, especialmente la parte donde se dice: «No seas cabeza dura».

- En general, el interés que despertó el material fue bastante positivo. Un niño nos preguntó: «¿En el recreo podemos seguir viendo?». Aquí cabe mencionar que en uno de los colegios la conexión a Internet falló, por lo cual tuvimos que mostrar los videos sin que los niños pudieran interactuar con las pistas ni escribir sus respuestas en el blog. Este percance nos permitió observar, comparativamente, que el entusiasmo fue menor que el de los grupos que sí tuvieron acceso a Internet.

4. Discusión

4.1. ¿Lucimiento del autor o satisfacción del adivinador?

En la adivinanza tradicional, el autor o emisor es quien controla la situación comunicativa: él lanza el reto y conoce la respuesta. Su expectativa es que nadie resuelva la adivinanza, así podrá lucirse revelando la solución. Este esquema comunicativo se acentúa más en ciertas formas de la adivinanza tradicional: los colmos, las preguntas con fórmula fija y el doble sentido. Estos formatos se parecen mucho a los chistes populares. Cuando alguien pregunta: «¿Saben cuál es el colmo de Armando Guerra?», espera que nadie lo sepa, de lo contrario habrá fracasado como contador de chistes (o de adivinanzas). Pero en el caso de las adivinanzas audiovisuales, nuestra expectativa es que los niños y niñas descubran la solución. Por eso, el diseño de la adivinanza y, sobre todo, de las pistas es fundamental. De su correcta formulación dependerá que el usuario logre la satisfacción intelectual y emocional de

descubrir la respuesta. Si trasladamos esta reflexión al campo de la educación formal, podemos constatar que ciertos docentes buscan frecuentemente lucir sus conocimientos, más que facilitar el disfrute intelectual de sus estudiantes, que debería ser el objetivo de toda comunicación educativa.

4.2. Parece la misma adivinanza, pero no es igual

Ya mencionamos que el uso más valioso de la tecnología digital es cuando potencia aprendizajes que serían imposibles de lograr sin ella. ¿Las adivinanzas tradicionales —orales o escritas— incentivan la creatividad de la misma forma y en igual grado que nuestro blog de adivinanzas audiovisuales? Si fuera así, nuestro proyecto solo serviría para hacer que las adivinanzas tradicionales luzcan más atractivas para las nuevas generaciones. Pero creemos que hay dos ventajas adicionales.

En la adivinanza tradicional —como señalamos antes— el emisor suele revelar la respuesta. Y cuando el auditorio la escucha, asocia el enunciado de la adivinanza con la solución y entiende su clave creativa: «ah, era eso.» Es decir, se ejercita el pensamiento creativo, no tanto en el proceso de descubrir la respuesta, sino en la comprensión posterior de los conceptos e ideas que se han vinculado creativamente en la adivinanza. Es como aprender a pintar, principalmente analizando pinturas y no pintando. En nuestro proyecto, el énfasis está en el descubrimiento de la solución por parte del usuario (que no es un receptor pasivo), lo cual ejercita directamente su pensamiento creativo. Además, como autores del blog, optamos por no publicar ninguna respuesta. Preferimos que los usuarios lean los comentarios y deduzcan la solución más acertada (que, eventualmente, podría ser más de una).

La otra ventaja tiene que ver con el lenguaje. Leer una adivinanza en un libro o escucharla de boca de alguien es una experiencia cognitiva y sensorial muy distinta que apreciar esa misma adivinanza en un lenguaje multimedia e interactivo. En este caso, los niños suelen enfrentar las adivinanzas de otra manera: miran la imagen, leen el texto, interpretan el mensaje, lanzan ideas, dudan, vuelven a leer el texto, avanzan el vídeo, lo detienen... es decir, «piensan» y «sienten» de otro modo. Aquí debemos recordar lo que Gramigna & González Faraco (2009: 164) señalan respecto de los videojuegos: «Lo que verdaderamente cuenta en cualquier aventura lúdica, cognitiva y relacional, es saber captar, en cada proceso, un movimiento de la mente y de las emociones que la alientan».

4.3. El mediador facilita pistas individualizadas

En la actualidad se postula que un docente debe

actuar como mediador del proceso educativo. Debe facilitar que los estudiantes accedan al conocimiento, sin entregárselos directamente; es decir, servir de «puente» que vincula, acerca, orienta y permite encuentros. ¿Pero cómo ejercer este papel ahora que la tecnología digital también puede servir de mediadora entre los usuarios y el conocimiento? A partir de nuestra experiencia en la validación del blog, creemos que se trata de dos tipos de mediación.

Cuando la tecnología sirve de mediadora tiende a la homogeneización del usuario: asume que todos tienen un perfil similar y que van a reaccionar dentro de ciertos parámetros establecidos. ¿Pero qué pasa cuando algún niño o niña «rompe el molde»? Anteriormente comentamos el caso de una niña que decía respuestas aparentemente disparatadas y que otro niño del grupo la ayudó a entender el sentido real de la adivinanza. Este tipo de «tutoría» tan individualizada difícilmente la podría asumir eficazmente una máquina. Por eso, creemos que –hoy más que nunca– la función mediadora del docente (y también de los alumnos mayores o más capaces) es fundamental para acompañar la presencia en el aula de las nuevas tecnologías. Tal vez resulte paradójico, pero los docentes deberían agradecer a los medios digitales por hacer que su rol adquiriera mayor relevancia.

4.4. ¿Colaborar o competir?

En el mundo empresarial se promueve la competencia como uno de los pilares del progreso económico. Es lo que permite el desarrollo de innovaciones y el mantenimiento de ventajas comparativas entre productos y empresas. Incluso a nivel de los países, se habla de las ventajas competitivas de las naciones. Por otro lado, el espíritu colaborativo es un factor de éxito en el desarrollo de muchos proyectos sociales y tecnológicos, es una forma de sumar esfuerzos individuales para lograr metas comunes que beneficien a todos. ¿Cómo combinar estos dos enfoques en el campo educativo? En el caso de nuestro proyecto, una forma de lograrlo sería que cada grupo de alumnos trabaje internamente en forma colaborativa y externamente en forma competitiva. En este escenario, la función mediadora del docente consistiría en organizar los grupos con cierto criterio de equidad, ayudar a todos sin favorecer a ninguno en especial, actuar como justo árbitro durante la competencia intergrupal, y premiar a los mejores sin desmerecer a los demás. ¿Y si hubiera que elegir entre la competencia o la colaboración? En ese caso, nosotros optaríamos por el aprendizaje colaborativo. Aunque no existe mucha experiencia acumulada, se perfila como una forma más avanzada de edu-

cación, muy vinculada a la llamada inteligencia colectiva, hoy asociada a la Web 2.0 y a las redes sociales.

4.5. Crear adivinanzas: la tarea pendiente

Según la «Taxonomía de Bloom para la era digital» (Churches, 2009), el nivel más alto de las habilidades de pensamiento de orden superior corresponde a «crear», por encima de «evaluar», «analizar», «aplicar», «comprender», «recordar». Por otro lado, según «The social technographics ladder», el peldaño superior de usuarios de tecnología corresponde al grupo de «creators», seguido de «critics», «collectors», «joiners», «spectators», «inactives» (Forrester, 2008).

Estos dos planteamientos demuestran la importancia que en el mundo digital tiene la creación de productos comunicativos por parte de los usuarios. Por ello, debemos aceptar –autocríticamente– que una deficiencia importante de nuestro proyecto es no haber incluido un mecanismo que facilite que los niños y niñas creen sus propias adivinanzas audiovisuales. Con el fin de suplir parcialmente esta deficiencia pensamos incluir en el blog una invitación para que puedan enviar alguna idea o guión de adivinanza audiovisual que hayan trabajado en clase con su profesor o profesora. Nosotros la produciríamos en vídeo para difundirla luego con el nombre de sus autores. La función mediadora del docente, una vez más, sería indispensable.

Apoyos

Este trabajo tuvo el auspicio oficial del Instituto de Investigación Científica-IDIC de la Universidad de Lima (Perú).

Referencias

- CHURCHES, A. (2009). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. Eduteka. (www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php) (14-12-2009).
- DE BONO, E. (1995). *El pensamiento creativo*. Barcelona: Paidós.
- FERRÉS, J. (2008). *La educación como industria del deseo*. Barcelona: Gedisa.
- FORRESTER RESEARCH (Ed.) (2008). *The Social Technographics Ladder*. (www.forrester.com/Groundswell/ladder.html) (14-12-2009).
- GRAMIGNA, A. & GONZÁLEZ-FARACO, J.C. (2009). Videojugando se aprende: renovar la teoría del conocimiento y la educación. *Comunicar*, 33; 157-164.
- IGARZA, R. (2009). *Burbujas de ocio*. Buenos Aires: La Crujía.
- LARA, E. (2008). *Adivinanzas quechuas*. Ayacucho: DSG Vargas.
- MIAJA DE LA PEÑA, M. (2008). *La adivinanza. Sentido y pervivencia*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes (www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=29678) (06-08-2009).
- PARRA, D. (2003). *Creativamente*. Bogotá: Norma.
- PISCITELLI, A. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- PISCITELLI, A. (2008). Nativos digitales. *Contratexto*, 6. (www.uli.edu.pe/Revistas/contratexto/v6/index.html) (17-12-2008).
- WUJEC, T. (1996). *Mentalmanía*. Buenos Aires: Atlántida.

● Vicent Gozávez
Valencia (España)

DOI:10.3916/C36-2011-03-04

Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital

Education for Democratic Citizenship in a Digital Culture

RESUMEN

Asumiendo la importancia de las nuevas tecnologías en las aulas, especialmente en las actuales sociedades de la información y la comunicación, y siguiendo las recomendaciones de la Unión Europea a favor de la alfabetización mediática, el presente trabajo reflexiona acerca de la necesidad de educar no solo en los usos técnicos y eficientes de las tecnologías comunicativas, sino también en el uso responsable y cívico de las mismas, favoreciendo así los procesos participativos y deliberativos que son el sustento de una democracia viva. El sueño griego de la «isegoría», del igual derecho de todos al uso de la palabra, puede hacerse realidad en la cultura digital, si bien es cierto que un uso hiperselectivo de la tecnología comunicativa puede producir un efecto contrario: las nuevas formas de socialización pueden contribuir a la expansión de «cámaras de eco» o «nichos digitales», es decir, espacios discursivos cada vez más reducidos en donde el derecho a decir se desvincula de la responsabilidad de escuchar críticamente lo que procede de un espacio público más abierto y plural. Una de las metas de la educación en la cultura digital es precisamente frenar esta tendencia, detectada en los últimos años por autores como Sunstein, Wolton o Cortina. En el presente artículo se proponen orientaciones educativas para evitar estos sesgos y para fomentar, mediante la tecnología comunicativa, la ciudadanía digital y los valores éticos propios de sociedades democráticas.

ABSTRACT

Given the importance of new technologies in the classroom, especially in today's information and communication societies, and following European Union recommendations to promote media literacy, this article reflects the need to educate not only in technical and efficient applications of communication technologies but also in their civic and responsible use, thus promoting participatory and deliberative processes which are the lifeline of a functioning democracy. The Greek dream of «isegoria», everyone's right to speak, can become a reality in a digital culture, yet the highly selective use of communication technology can have the opposite effect: new forms of socialization can contribute to the expansion of «echo chambers» or «digital niches», shrinking communication spaces in which the right to speak dissociates itself from the responsibility to listen critically to what arises from a more open, plural and public sphere. One of the goals of education in a digital culture is precisely to diminish this trend that authors such as Sunstein, Wolton and Cortina have detected in recent years. This article proposes educational guidelines to avoid this bias by using communication technology to promote digital citizenship and the ethical values sustained by democratic societies.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Alfabetización mediática, ciudadanía, cultura digital, educación audiovisual, democracia, valores, esfera pública, redes sociales.

Media literacy, citizenship, digital culture, audiovisual education, democracy, values, public sphere, social networks.

◆ Dr. Vicent Gozávez es Profesor Contratado Doctor del Departamento de teoría de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia (vicent.gozalvez@uv.es).

1. Los nichos digitales: un freno para la ciudadanía democrática en las sociedades de la información

Dada la avalancha comunicativa que inunda nuestras sociedades técnicamente avanzadas, es cada vez más patente la necesidad de aprender hábitos o mecanismos cognitivos de filtrado y de selección de mensajes. Desarrollar tales mecanismos, si se hace desde buenos criterios, es uno de los síntomas de autonomía en lo comunicativo, o sea, de ciudadanía mediática o audiovisual (Conill y Gozávez, 2004).

Internet es un medio que dispara nuestro carácter activo y selectivo, pues no hay más remedio que hacerlo desde el mismo momento en el que nos conectamos a la Red. Ahora bien, un excesivo celo en construir y preservar dispositivos de selección personal puede ser contraproducente, sobre todo si se hace desde un cierto solipsismo. La revolución cognitiva atribuida a Internet puede devenir en auténtica involución cognitiva si finalmente las únicas fuentes de información del mundo son las que extraemos del ciberespacio o del espacio audiovisual tras haber seleccionado estrictamente el tipo de información que previamente deseábamos recibir.

De hecho, Internet nos permite recibir cómodamente en nuestro hogar la oferta audiovisual (informaciones, entretenimiento, servicios...) que previamente le hemos marcado. La Red nos abre a un universo comunicativo prediseñado de personal manera. No solo Negroponte (investigador del MIT) sino también magnates como Bill Gates vaticinan la aparición de un «Daily Me», un periódico a medida, que nos será enviado vía Internet: un paquete de comunicaciones en el que sus componentes (noticias locales, deportes, sucesos...) han sido elegidos de antemano. Tras el «Daily Me» se impondrá la «TV Me», de modo que dentro de unos años, cuando entremos en la sala de estar, tan solo diremos qué queremos ver y con la ayuda de la pantalla escogeremos un vídeo que nos interese¹. La convergencia entre TV e Internet forzará la desaparición de la televisión tradicional tal como la conocemos; las compañías telefónicas ya están construyendo las infraestructuras para ello, de modo que se impondrá la flexibilidad y la individuación selectiva en una televisión totalmente a la carta.

La dimensión audiovisual del yo será tan superespecializada y tan personalizada, según Sunstein (2003), que nuestro aparato cognitivo verá reducidas increíblemente las oportunidades para enfrentarse y contrastar conocimientos e informaciones heterogéneas y no previstas, con lo cual se tambaleará el suelo para la construcción de experiencias sociales compartidas y debatidas, es decir, para la construcción del civismo

democrático. La individuación favorecida por Internet puede sumergirnos en «nichos digitales» (ever-smaller niches) o en infinidad de burbujas mediáticas, convirtiéndonos en células aisladas de un gran tejido informacional que en conjunto nos resulta, no obstante, algo ajeno, distante y extraño.

Sunstein analiza así las amenazas para la democracia deliberativamente constituida que se derivan de una capacidad selectiva hipertrofiada por la Red. La fuerza de tales pronósticos nos la evidencian investigaciones más recientes: la Red está transformando de tal modo la televisión que los adolescentes entrevistados por el «Center for the Digital Future» ni siquiera comprenden la idea de ver la televisión con un horario ya programado, puesto que la ven en la pantalla del ordenador y, cada vez más, en dispositivos portátiles (Castells, 2009: 100). Estos servicios incrementan la comodidad y el entretenimiento de cada cual, pero el creciente control de los consumidores audiovisuales para filtrar lo que les llega tiene sus peligros para el buen funcionamiento de un sistema democrático que se tenga por tal. Una sociedad plural y democrática no solo ha de fomentar la libertad actuando frente al gobierno (limitando su capacidad de censura y respetando al máximo las elecciones individuales). La libertad requiere de iniciativas públicas, de medidas educativas y formativas para evitar que la suma de decisiones individuales razonables –como la decisión de personalizar y filtrar digitalmente el extenso ámbito de lo audiovisual– produzca a la larga un deterioro del tejido social y de las libertades reales de los ciudadanos.

Asimismo, el filtrado individualizado de lo informativo puede repercutir, continúa Sunstein, en la desaparición del subsuelo necesario para optar libremente a informaciones públicas, de interés general, amén de suponer un obstáculo para la deliberación, la reflexión y las responsabilidades democráticas.

Como afirma Moeller (2009), la tecnología está cambiando la forma en que recibimos y comprendemos la información. Internet está reforzando la tendencia actual a buscar activamente lo que la persona desea ver, leer o escuchar, antes que atenerse a lo que han seleccionado editores o productores. Sin embargo, continúa Moeller, «la fascinación por el efecto transformador de todo esto permite olvidar que reportajes a la antigua –y caros todavía– son esenciales» (Moeller, 2009: 72). De hecho, organizaciones defensoras de la libertad de prensa han registrado pérdidas a nivel mundial, su poder e influencia menguan y su acción se ve cuestionada día a día. Reportajes a la antigua son, por ejemplo, los que realizó Anna Politovskaya o el de los periodistas alemanes que murieron el

mismo día en Afganistán. Un tipo de periodismo garante de la libertad de expresión que quizás no pueda ser sustituido por el de los «periodistas ciudadanos» a pesar de que, armados de fotografías, vídeos y blogs, pueden arrojar a la Red elementos de relevancia pública (como por ejemplo los blogs que informaron de la desorganización gubernamental tras el huracán Katrina en Nueva Orleans).

El buen funcionamiento de una democracia y un sistema de libertades pasa, paradójicamente, por que los ciudadanos conozcan y entren en contacto con noticias y materiales que no han elegido previamente (Sunstein, 2003: 20). Los encuentros no planificados y sin cita previa, por así decirlo, son primordiales para la democracia puesto que ponen en contacto a la persona con puntos de vista o temas que pueden resultar significativos para su formación cívica y humana, pero que «a priori» nunca hubieran sido elegidos.

En democracia, además, se requiere que la mayoría de ciudadanos –o un gran número de ellos– tenga experiencias comunicativas comunes, análogas. La diversidad cultural e informativa –la multiplicidad posmoderna– es un valor apreciable, pero tiene sus límites: no es un valor a perseguir cuando revierte en fragmentación social y cuando impide enfrentarse de modo cívicamente común a problemas comunes. Los peligros de la fragmentación comunicativa –digital o audiovisual– son mayores a medida que las naciones se vuelven más globales. Peligros que repercuten en la construcción de una ciudadanía provechosamente cosmopolita².

Las tecnologías para el filtrado, propias de la sociedad-red, pueden peligrosamente romper estas dos condiciones para cualquier sistema político de libertades, entendidas como participación y deliberación cívica y como desarrollo social y humano. El buen funcionamiento del orden democrático se verá en serias dificultades si los procesos de filtrado comunicativo se radicalizan y se extienden indiscriminadamente a través de la Red: si los ciudadanos, reducidos a su dimensión de consumidores digitales, renuncian a las oportunidades para enfrentarse a diferentes opiniones, sobre todo

aquellas que tienen que ver con cuestiones comunes (políticas, sociomorales, culturales...) indispensables para la vida pública, o sea, para la opinión pública racional. Las nuevas formas de socialización-en-red pueden ser, y de hecho son con frecuencia, nuevos caminos para reforzar lazos sociales previos y relaciones directas entre conocidos, amigos o familiares (Castells, 2003). Son asimismo una oportunidad constante para entrar en contacto con gente afín en cuanto a aficiones, ideologías, gustos de todo tipo, preferencias culturales... Tales formas de socialización (por ejemplo, las que se desarrollan al calor de las redes sociales) se convertirán en un impulso para el civismo-en-red siempre que se cumplan ciertas condiciones. Para empezar, que uno esté dispuesto a no encasillarse en un tipo de experiencia tecno-socializante que le aísle del

En democracia se requiere que la mayoría de ciudadanos –o un gran número de ellos– tenga experiencias comunicativas comunes, análogas. La diversidad cultural e informativa –la multiplicidad posmoderna– es un valor apreciable, pero tiene sus límites: no es un valor a perseguir cuando revierte en fragmentación social y cuando impide enfrentarse de modo cívicamente común a problemas comunes.

Los peligros de la fragmentación comunicativa –digital o audiovisual– son mayores a medida que las naciones se vuelven más globales.

resto de problemas sociales generales o de los retos que nuestro mundo globalizado nos impone más allá del grupo concreto de referencia.

El peligro de cierto uso y abuso de las redes sociales se hace explícito cuando se minan los requisitos para el civismo democrático, cuando la cascada comunicacional da paso a la configuración de «islas digitales» en las que solo se comparten experiencias previamente seleccionadas con personas análogas, desentendiéndose el usuario del resto de cuestiones que directa o indirectamente le afectan en tanto que miembro de una sociedad plural e indefectiblemente global. La pluralidad, sin duda uno de los fundamentos axio-

lógicos de las democracias maduras, puede degenerar en una especie de «endogamia digital múltiple».

Las acciones dirigidas a la selección y filtrado a través de la Red podrían llevar a una general o parcial involución cognitiva, antes que a la revolución cognitiva que Bilbeny (1997) atribuía a nuestra época digital. Quizás sea bueno estar al tanto de este peligro para poder combatirlo educativamente como cabe.

La Red, proveedora de efectivos sistemas de filtrado, puede ponernos en contacto exclusivamente con las opiniones que queremos escuchar, con los artículos o comentarios de los políticos de nuestra cuerda ideo-

grupos procedentes de enclaves liberales³ y conservadores. ¿Resultado? El que sería esperable según lo que hace poco hemos dicho: las discusiones y los diálogos, en vez de moderar las posiciones, actuaron como resorte de posiciones más extremas. En casi todos los casos, la gente se atrincheró en posiciones más uniformes después de hablar con gente afín (like-minded others). Los desacuerdos se redujeron o desaparecieron después de un mero diálogo de 15 minutos. Además, el experimento sacó a la luz un segundo efecto: aparte de radicalizar la diferencia, homogeneizó la analogía. Los grupos liberales y conservadores perfilaron homogéneamente sus dife-

rentes creencias, tras conducir las a posiciones más extremas.

Aplicado a nuestro tema, Internet (más que los medios de comunicación tradicionales) hace que sea mucho más fácil que los ciudadanos repitan la experiencia de Colorado, afirma Sunstein. De hecho, alguien que recela de la veracidad del calentamiento global (o de la veracidad del holocausto...) puede encontrar en la Red una inmensidad de argumentos y espacios que confirman (consolidan o radicalizan) su creencia, excluyendo cualquier material diferente o alternativo. Aunque no es menos cierto que en Internet po-

demos encontrar el desarrollo de posiciones y noticias que de otra forma serían invisibles, silenciadas o aplastadas en el debate general, como más adelante expondré. Precisamente uno de los grandes cometidos de la educación en la cultura digital y audiovisual es, así lo entiendo, luchar contra cierta endogamia digital múltiple creada al calor de los nichos digitales o las cámaras de eco electrónicas⁴. Hablar de endogamia en este contexto hace referencia a la tendencia a agruparse de forma más o menos estable, vía nuevas tecnologías, en familias virtuales según preferencias o gustos ideológicos, o según afinidades o temáticas particulares, o de acuerdo con creencias vitales o esporádicas, de un modo conjunto o alternante, y desatendiendo en consecuencia aquellos asuntos comunes que conforman el núcleo de intereses públicos. Las instituciones educativas, contrariamente, habrían de aprovechar el amplio potencial argumentativo de las tecnologías comunicativas, promoviendo el aprendizaje en un uso plu-

La educación tecnológicamente matizada es una oportunidad para la ampliación y el enriquecimiento del campo de la experiencia, ampliación que, sin embargo, ha de ser un acicate para la ciudadanía de los alumnos, los futuros constructores de la realidad social y humana. Al fin y al cabo, la tecnología ha de ser vista como lo que es, un medio, un instrumento para usos y fines muy diferentes, que van desde el solipsismo o la endogamia digital hasta un civismo-en-red, profundamente democrático.

lógica, con el tipo de discurso (deportivo, artístico, político, económico...) que confirmará o reforzará nuestro universo simbólico.

En una obra posterior, Sunstein (2007) incide en las precauciones que cabe adoptar ante el avance de la «blogsfera». En este sentido, se remite a un curioso experimento realizado en 2005 en Colorado: se escogió a unos 60 ciudadanos adultos llegados de distintos estados, formando grupos de cinco o seis personas. A los grupos se les pidió que deliberaran acerca de tres cuestiones políticas y sociales controvertidas: ¿Deberían los estados permitir las uniones civiles entre parejas de un mismo sexo? ¿Deberían los empresarios iniciar acciones positivas para dar preferencia a miembros de colectivos tradicionalmente desfavorecidos? ¿Deberían los EEUU firmar un tratado internacional para combatir el calentamiento global?

Los grupos se organizaron según la ideología mayoritaria del lugar de procedencia, dividiéndose en

ral, autónomo y cívico de las mismas. La fascinación por las nuevas tecnologías como utopía política, como agente de cambio social, puede trocarse en un sueño vano y falso, pues no es la técnica en sí misma sino los usos sociales de la misma, los proyectos culturales, educativos y políticos que la orientan, los únicos que pueden mover hacia el cambio social deseable. Desde el punto de vista de las relaciones personales, además, el abuso de Internet es un acicate para la soledad interactiva, unida a cierto narcisismo, y no tanto para la autonomía entrelazada y cívica (Twenge & Campbell, 2009).

Pero, ¿realmente es tan sombrío el panorama que nos dibujan las nuevas tecnologías en lo que al civismo posconvencional y moderno se refiere? ¿No será que éstas nos abren a una nueva forma de relación, a una nueva socialización, ante la que cabe estar preparado sobre todo en el ámbito educativo?

2. Alfabetización mediática y valores cívicos: algunas propuestas educativas

No está en nuestro ánimo retratar un panorama cercano al derrotismo apocalíptico, entre otras cosas porque recrearse en el lamento pesimista es uno de los requisitos para que los malos augurios vayan cumpliéndose, dada la inactividad a la que suelen conducir. Por otra parte, sociólogos especializados en los efectos sociales de la Red como Castells sostienen que las nuevas tecnologías no encierran a la gente en casa, sino que activan la sociabilidad y son un elemento clave para la autonomía personal, política y profesional de los usuarios (Proyecto Internet Cataluña, 2007)⁵.

Sin embargo, cabe estar prevenidos, sobre todo desde un punto de vista educativo, ante ciertos peligros y sesgos amplificadas tecnológicamente y denunciados por autores como Sunstein (2007), Cortina (2003), Sartori (2005) o Volton (2000). Nunca está de más desarrollar iniciativas educativas en contra de prejuicios tan amenazantes como socialmente nocivos, iniciativas que favorezcan, a la inversa y para el caso que nos ocupa, usos responsables y cívicos de las nuevas tecnologías comunicativas, sobre todo en ese trayecto hacia la autonomía moral y democrática de los más jóvenes.

El mismo Castells reconoce que la Red ha propiciado cierto autismo en lo que se puede llamar la «autocomunicación de masas». Cita Castells (2009: 102) un estudio del «Pew Internet & American Life Project», según el cual el 52% de los bloggers escribe fundamentalmente para ellos mismos, mientras que el 32% lo hace para su público. De manera que «hasta cierto punto, una parte importante de esta forma de

autocomunicación de masas se parece más al autismo electrónico que a la comunicación real».

En suma, ¿cómo desactivar los peligros del autismo o la individuación incívica en la sociedad-red? ¿Cómo prevenir los riesgos del autismo nombrado y lo que aquí he llamado endogamia digital múltiple? ¿Cuáles son las condiciones y los motores para un civismo-en-red, para el avance educativo hacia una ciudadanía audiovisual y digital?

De un modo breve, éstas son algunas propuestas pedagógicas, dirigidas a la educación formal, a favor de una innovación educativa como la que está exigiendo nuestro nuevo entorno global y tecno-comunicado.

2.1. Relectura del mismo concepto de educación

La cultura digital ofrece las condiciones para una nueva lectura o revisión del mismo concepto de educación, superando el instruccionismo técnico o el enciclopedismo de viejo o nuevo cuño (De Pablos, 2003), y en la línea de los clásicos movimientos de renovación pedagógica (Aznar & al., 1999; Trilla, 2001; Núñez y Romero, 2003; Gimeno-Sacristán & Carbonell, 2003). Educar en los valores ético-cívicos de las sociedades democráticas y en el seno de las nuevas sociedades de la información y la comunicación supone revitalizar los programas y modelos educativos más cooperativos y participativos (Torrego, 2006); llama a la actualización de modelos que descansan en la actividad (o interactividad) y experiencias del alumnado, por supuesto tras redefinir la autoridad académica y la función científica y orientadora del profesorado (Colom, 2002). Lo decisivo es despertar la capacidad pedagógica para implicar a los afectados en el proceso educativo, a los alumnos eminentemente pero también a los padres.

Se trata de educar despertando voluntades para el aprendizaje, en una invitación constante e imaginativa a la acción de los educandos, de tal manera que se vean compelidos, incluso arrastrados más o menos gozosamente en la aventura del saber y el desarrollo de competencias personales, que sientan cierto protagonismo en la asimilación crítica de conocimientos o en la asunción reflexiva de normas y valores reguladores de la convivencia. La Escuela 2.0 ha de ser vista, entre otras cosas, como una apuesta por este modo renovado de entender la educación (Sancho & Correa, 2010).

2.2. Aprendizaje 2.0 y alfabetización digital íntegra

Puesto que la Escuela 2.0 presupone la revisión del concepto de conocimiento y del acceso al mismo (más horizontal, interactivo y recíproco), puede al mismo tiempo ser una plataforma para un conocimiento

más rico del ámbito de lo público: de la «res publica», de aquello que nos interesa a todos (a nivel social y global). Puede contribuir, en este sentido, a la educación para una opinión pública razonante, conectando al alumnado en aquellos asuntos de interés común. Frente al peligro de un uso restrictivo o endogámico de las redes sociales, la escuela puede abundar en un tipo de conocimiento de la realidad social más amplio, aumentando la experiencia y sensibilidad procedente de otros puntos de vista. El conocimiento del otro desde la Red puede ser aprovechado en este sentido a favor de una ciudadanía global y cosmopolita, alentando un pensamiento crítico y creador, despertando la actividad del educando desde la cooperación y la interactividad (Gutiérrez, 2003).

La Comisión Europea ha dictaminado diferentes resoluciones en las que insta precisamente a fomentar la alfabetización mediática a todos los países miembros, como «uno de los requisitos previos para lograr una ciudadanía plena y activa, prevenir y reducir los riesgos de exclusión de la comunidad» (Aguaded, 2010). En este sentido es muy provechosa la labor de la Academia Salzburgo de los Medios de Comunicación y los Cambios Mundiales, la cual ha confeccionado un programa para la alfabetización mediática juntamente con universidades de todo el mundo y en coordinación con organizaciones mediáticas e instituciones internacionales como la ONU y la UNESCO (Møller, 2009)⁶.

2.3. Fortalecimiento de la ciudadanía audiovisual

En este sentido, las instituciones educativas evidentemente se han de abrir de lleno a las nuevas tecnologías comunicativas, pero no solo como mecanismo de aprendizaje y de búsqueda de conocimiento, sino como oportunidad para reflexionar acerca de los usos sociales de tales tecnologías con el fin de fortalecer la ciudadanía audiovisual o mediática en este ámbito (Conill y Gozávez, 2004). Por ejemplo, en la escuela se ha de ofrecer dentro del currículo la oportunidad para analizar el contenido de ciertos blogs, videojuegos o anuncios publicitarios que tienen un potencial empobrecedor de la convivencia democrática o que son cuestionables desde la perspectiva de los derechos civiles básicos (es decir, enaltecimientos gratuitos de la violencia, o contenidos contrarios a la igual dignidad de las personas...).

Igualmente la escuela puede ser la plataforma para percibir en común la imagen que los medios ofrecen de la identidad de niños y jóvenes, y desde ahí, analizar cómo ha de ser apreciada o valorada esa percepción que llega de los medios, teniendo siempre en

cuenta que niños y jóvenes, cada vez más implicados con la tecnología comunicativa, no son receptores pasivos sino que reconstruyen activamente su identidad a partir de su relación con el entorno (Buckingham 2005; 2008). La escuela, en su intento de difundir el pensamiento crítico, no puede dejar pasar la oportunidad de traer a las aulas los modelos de vida buena, las imágenes de identidad, los modos de percibir y valorar el mundo... que se esconden tras el discurso de los medios, con el fin de hacerlos más explícitos e invitar a una reflexión o un diálogo acerca de los mismos.

Desde la educación formal cabe asimismo analizar las redes sociales con el fin de evitar sesgos o prejuicios, para alertar contra usos delictivos que atentan a la dignidad y la privacidad de las personas... La escuela puede aprovechar los nuevos recursos tecnológicos para fomentar contactos globales de interés cognitivo y sociomoral, con escuelas próximas o lejanas, con organizaciones educativas y solidarias...

En fin, la introducción necesaria del fenómeno tecno-comunicativo en la escuela o el instituto no habría de centrarse en aspectos puramente técnicos, pues su radio de acción es igualmente –eminentemente– social, y su interés afecta a aspectos de la sociedad como el de las relaciones interpersonales y los valores cívicos democráticos.

Fortalecer la ciudadanía audiovisual o mediática supone, por una parte, educar en un uso autónomo de los medios, un uso que acerque a la libertad, por ejemplo mediante la capacidad para detectar y superar nuevas formas de vasallaje; pero por otra parte, educar en la ciudadanía mediática (incluyendo por supuesto a la Red como un medio de comunicación interactiva) comporta reforzar la condición ciudadana de la persona a través del uso de los medios y las nuevas tecnologías, pues sin duda la tecnología comunicativa es un valioso instrumento para la condición democrática de las gentes, favoreciendo su participación cívica y su información crítica.

En suma, apelar a la ciudadanía en este contexto es hablar de ciudadanía en el ámbito mediático o digital, pero al mismo tiempo supone hablar de ciudadanía conseguida o intensificada gracias al uso de la tecnología comunicativa. Aunque son términos estrechamente relacionados, es menester distinguir entre ser ciudadano en lo audiovisual y ser ciudadano con (desde, gracias a, con el concurso de) la tecnología comunicativa. De estas dos dimensiones puede dar cuenta o hacerse cargo, en la medida de sus posibilidades, la escuela o el instituto, un hacerse cargo que en sociedades mediáticas o sociedades-red es tan urgente como ineludible.

2.4. Inclusión de la dimensión ética: Desarrollo humano y justicia global

Ahondando en el punto anterior, una innovación educativa así entendida no puede por menos que favorecer una empatía de tercer orden, es decir, una asunción y comprensión de otros puntos de vistas más amplios de acuerdo con un concepto de dignidad reversible y universal (más allá de la empatía con el otro cercano en contacto directo, o con el otro próximo perteneciente al propio entorno social). El aprendizaje 2.0 supone una magnífica vía, entre otras cosas, para dar cuerpo a un modelo de justicia en clave cosmopolita, unido al nuevo concepto de desarrollo humano sostenible, concepto para el que la dimensión educativa del ser humano es tan decisiva e ineludible en aras de una transformación emancipatoria. Incluir la dimensión ética en la formación tecno-comunicativa ayuda a dar cuerpo a esa ciudadanía mediática o digital antes mencionada. Pero igualmente es un modo de extender los valores de una ética cívica, profundamente democrática, en la cultura audiovisual y digital.

Tomando como referente la ética del discurso (Cortina, Escámez & Pérez-Delgado, 1996) y las actuales propuestas de Naciones Unidas para el Desarrollo humano, y partiendo de una metodología hermenéutica y crítica, exponemos ahora algunas orientaciones con el fin de educar en un uso integral y cívico de la tecnología comunicativa. Escuelas e institutos son un lugar magnífico para impulsar el desarrollo humano y un sentido global de la justicia al integrar valores como:

- La libertad, analizando en el aula espacios digitales para la participación cívica y por supuesto pacífica (libertad como participación); considerando en común las consecuencias de los actos propios sobre la privacidad y libertad de las demás personas; reflexionando acerca de los peligros para la propia intimidad o integridad que encierran ciertas prácticas en la Red (libertad como independencia); fomentando el pensamiento crítico del alumnado, buscando y analizando en común noticias de interés público de algún periódico electrónico (libertad como autonomía); estudiando de qué modo el acceso a la información y a la tecnología comunicativa aumenta las capacidades de los

pueblos y las personas para vivir una vida más digna y realizada según los proyectos de cada cual (libertad como desarrollo, siguiendo la propuesta de A. Sen, 2000); comprendiendo hasta qué punto el acceso a ciertas informaciones socialmente relevantes es un mecanismo para evitar servilismos o nuevas formas de vasallaje (libertad como no dominación, de acuerdo con el concepto de libertad acuñado por Pettit, 1999)...

- La igualdad, incitando a conocer y disminuir la brecha digital, facilitando el acceso a las tecnologías comunicativas (igualdad de oportunidades), tal como pretende la Escuela 2.0; sacando a la luz páginas web, blogs o vídeos en YouTube que atentan contra la dignidad de las personas y destilan la idea de la inferioridad

El buen funcionamiento del orden democrático se verá en serias dificultades si los procesos de filtrado comunicativo se radicalizan y se extienden indiscriminadamente a través de la Red: si los ciudadanos, reducidos a su dimensión de consumidores digitales, renuncian a las oportunidades para enfrentarse a diferentes opiniones, sobre todo aquéllas que tienen que ver con cuestiones comunes (políticas, sociomorales, culturales...) indispensables para la vida pública.

de algunas culturas o etnias, o de los discapacitados, o los ancianos, o las mujeres (igualdad en dignidad)...

- La solidaridad, conociendo e implicando a la escuela en alguna de las innumerables plataformas para la cooperación y el desarrollo de los pueblos que se prodigan en Internet; iniciando correspondencia electrónica con chicos y chicas de otros contextos alejados de las cotas de bienestar de que aquí disponemos; despertando formas de usar las redes sociales que conecten con las necesidades y derechos de los otros, en el marco de campañas electrónicas para reclamar justicia en algún caso concreto; o colaborando vía electrónica con iniciativas para el desarrollo sostenible y el cuidado de la naturaleza...

- El diálogo y el respeto, reflexionando acerca de los beneficios y los límites de la tolerancia en sociedades democráticas, sobre todo en lo concerniente a lo publicado y expresado en la esfera digital; alentando la escucha activa, invitando a la apertura ante puntos de

vista diferentes o no elegidos previamente por el alumno en sus interacciones electrónicas; valorando en común las consecuencias de la violación de los derechos de autor en la Red, o de las copias sin citar del texto de otra persona; reflexionando acerca del nuevo concepto de amistad que despiertan diferentes redes sociales, y las normas mínimas de cortesía y atención al otro que vale la pena usar en ellas...

3. Conclusión

En definitiva, la educación cívica en la cultura digital trata de aprovechar el caudal tecno-comunicativo para la apertura al otro próximo y lejano, en el cultivo y la búsqueda constante de nuevos horizontes experienciales y mentales, sobre todo cuando se trata de los horizontes de la participación cívica, del interés social y de la justicia en clave cosmopolita. La educación tecnológicamente matizada es una oportunidad para la ampliación y el enriquecimiento del campo de la experiencia, ampliación que, sin embargo, ha de ser un acicate para la ciudadanía de los alumnos, los futuros constructores de la realidad social y humana. Al fin y al cabo, la tecnología ha de ser vista como lo que es, un medio, un instrumento para usos y fines muy diferentes, que van desde el solipsismo o la endogamia digital hasta un civismo-en-red, profundamente democrático, que bascula sobre la intensificación de la acción comunicativa de esos seres comunicativamente constituidos que, en definitiva, somos los humanos.

Notas

¹ Declaraciones de Bill Gates recogidas por C.R. Sunstein (2003). Unos años después (en 2007), Gates confirmaba estas predicciones según informa la agencia Reuters. Esta revolución, decía, será posible gracias a la explosión de contenidos en vídeo en la Red y la alianza entre ordenadores y televisores. Tres años después de estas declaraciones y siete después de los primeros vaticinios, en nuestro país ya ha empezado a comercializarse (primavera de 2010) el modelo de televisor «Sony Internet TV».

² Véase al respecto Nussbaum (1999) y Cortina (1997).

³ Es decir, enclaves progresistas, según una categoría más próxima.

⁴ La metáfora de la «echo chamber» es bien significativa: es la cámara en la que se escucha solo lo que uno mismo pronuncia o lo que pronuncian aquellos que uno está dispuesto a oír.

⁵ www.uoc.edu/in3/pic/esp.

⁶ Otros recursos interesantes para la alfabetización digital, la comprensión crítica de los medios y la educación para el consumo activo de los mismos son: www.understandmedia.com; www.educomunicacion.org; www.euromedialiteracy.eu.

Referencias

- AGUADED, J.I. (2010). La Unión Europea dictamina una nueva Recomendación sobre alfabetización mediática en el entorno digital en Europa. *Comunicar*, 34; 7-8.
- AZNAR, P. (Coord.) (1999). *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- BILBENY, N. (1997). *La revolución en la ética*. Barcelona: Anagrama.
- BUCKINGHAM, D. (2005). *Constructing the Media Competent Child: Media Literacy and Regulatory Policy in the UK*. *Medien Pädagogik*, 11; 1-14 (www.medienpaed.com/05-1/buckingham05-1.pdf) (27-09-2005).
- BUCKINGHAM, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- CASTELLS, M. (2003). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Mondadori.
- CASTELLS, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- COLOM, A. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en Teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.
- CONILL, J. & GOZÁLVEZ, V. (Coords.) (2004). *Ética de los medios. Una apuesta por la ciudadanía audiovisual*. Barcelona: Gedisa.
- CORTINA, A., ESCÁMEZ, J. & PÉREZ-DELGADO, E. (1996). *Un mundo de valores*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza.
- CORTINA, A. (2003). *Construir confianza*. Madrid: Trotta.
- DE PABLOS, J. (Coord.) (2003). *La tarea de educar*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GIMENO-SACRISTÁN, J. & CARBONELL, J. (Coords.) (2003). *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: Praxis.
- GUTIÉRREZ, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- MOELLER, S. (2009). Fomentar la libertad de expresión con la alfabetización mediática mundial. *Comunicar*, 32; 65-72.
- NÚÑEZ, L. & ROMERO, C. (2003). *Pensar la educación*. Madrid: Pirámide.
- NUSSBAUM, M. (1999). *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*. Barcelona: Paidós.
- PETTIT, Ph. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.
- SANCHO, J.M. & CORREA, J.M. (2010). Cambio y continuidad en sistemas educativos en transformación. *Revista de Educación*, 352; 17-21.
- SARTORI, G. (2005). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Punto de Lectura.
- SEN, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- SUNSTEIN, C.R. (2007). *Republic.com 2.0*. Princeton University Press.
- SUNSTEIN, C.R. (2003). *República.com. Internet, democracia y libertad*. Barcelona: Paidós.
- TORREGO, J.C. & AL. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona, Graó.
- TRILLA, J. (Coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- TWENGE, J.M. & CAMPBELL, W.K. (2009). *The Narcissism Epidemic*. Free Press.
- WOLTON, D. (2000). *Sobrevivir a Internet*. Barcelona: Gedisa.

● J. Lozano, J. Ballesta y S. Alcaraz

Murcia (España)

DOI:10.3916/C36-2011-03-05

Software para enseñar emociones al alumnado con trastorno del espectro autista

Software for Teaching Emotions to Students with Autism Spectrum Disorder

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de una investigación en la que se ha utilizado un software educativo para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje de competencias emocionales y sociales en alumnado con trastornos del espectro autista (TEA) escolarizado en educación primaria y secundaria. Los participantes, con dificultades en el reconocimiento de estados emocionales, han sido nueve alumnos de edades comprendidas entre los 8 y 18 años, de ambos sexos y con un rango de índice de edad mental entre 5 y 7 años de edad. Para ello, se utilizó un diseño de grupo único con pretest-posttest. Así, antes del proceso de enseñanza, el alumnado fue evaluado con relación a sus niveles de competencia emocional y social, con la finalidad de establecer, también, el nivel de inicio del proceso de enseñanza para cada uno de ellos. El proceso de enseñanza se desarrolló a lo largo de dos sesiones semanales de 45 minutos, cada una, en un intervalo de dos cursos académicos (2006/08). Tras el proceso de intervención educativa, los alumnos fueron nuevamente evaluados. Los resultados obtenidos confirman que la utilización del software educativo en la enseñanza de competencias emocionales y sociales ayuda a los alumnos a mejorar su capacidad para superar tareas encaminadas a la comprensión de competencias emocionales. Además, los participantes mejoraron sus competencias sociales ya que docentes y familiares apreciaron progresos significativos en esta área.

ABSTRACT

This paper reports the results of a research project in which educational software was used to teach social and emotional skills to primary and secondary school students with autism spectrum disorders (ASD). The participants with difficulties in recognizing emotional states were nine male and female students aged between 8 and 18, with a mental age range of between 5 and 7 years. A single group design with pre-test/post-test was used. The students were assessed before teaching in relation to their levels of social and emotional skills. This assessment was intended to set the starting level of the teaching process for each student. The educational intervention consisted of two 45-minute weekly sessions for 20 weeks over two academic years (2006/2008). Following the intervention, each student was again assessed. Results indicate that the pupils improved their performance in tasks that evaluate the ability to recognize and understand emotional expressions. These results confirmed that the use of educational software for teaching social and emotional skills helps students with ASD to improve their ability to perform tasks aimed at the understanding of emotional skills. In addition, the participants improved their social skills significantly, a fact that was noticed by both teachers and families.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Software educativo, TIC, educación inclusiva, enseñanza-aprendizaje, alumnado, necesidades educativas especiales, educación emocional, interacción social.

Educational software, ICT, inclusive education, education-learning, students, special education needs, emotional education, social interaction.

◆ Dra. Josefina Lozano-Martínez es Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (lozanoma@um.es).

◆ Dr. F^o Javier Ballesta-Pagán es Profesor Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (pagan@um.es).

◆ Dr. Salvador Alcaraz-García es Becario de la Fundación Séneca del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (sag@um.es).

1. Introducción

La presencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la sociedad viene siendo una realidad manifiesta y un ámbito de especial reflexión en continua evolución que se ha visto incrementada en los últimos años por la velocidad con la que se suceden los desarrollos tecnológicos y, además, por su presencia e impacto en el mundo educativo (Selwyn & Gouseti, 2009). De hecho, muchos han visto en esta circunstancia, el caldo de cultivo necesario para que brote una profunda revolución pedagógica ante la posibilidad de utilizar nuevos lenguajes para el acceso a la información, construcción del conocimiento y mejora comunicativa.

En este sentido, las instituciones sociales y educativas se han preocupado por incorporar estas tecnologías a los centros educativos y dotar a las escuelas de equipamientos en TIC como indicador de calidad y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De hecho, en los últimos años el equipamiento en TIC de los centros escolares se ha visto incrementado exponencialmente (Aguaded & Díaz, 2010). Desde los primeros informes (Eurydice, 2001), donde se observaba una preocupación por la incorporación y se subrayaba la voluntad política por promover la utilización de las tecnologías en los sectores educativos, el acceso a las TIC se planteaba con la finalidad de evitar el analfabetismo tecnológico, y el aislamiento geográfico, al igual que facilitar el acceso a nuevas fuentes de conocimiento, para dotar de nuevos servicios y recursos a los ciudadanos. De ahí que, con similares directrices e iniciativas, la mayoría de los países, a escala nacional y regional, llevaron proyectos para introducir y potenciar el uso de las TIC en las organizaciones educativas (Ballesta, 2006). Así, en nuestro contexto, en la Ley Orgánica de Educación (LOE) se intenta lograr su integración en los procesos educativos de todas las etapas escolares, al entender que las TIC pueden llegar a cumplir un rol mediador en las experiencias de las personas actuando como soporte en el aprendizaje de los estudiantes, incluyendo a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo. La escuela, por tanto, debe valerse de la tecnología como un medio didáctico con el fin de enriquecer o mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Chacón, 2007), entendiendo que los medios didácticos son elementos curriculares, que por sus sistemas de símbolos y estrategias de utilización propician el desarrollo de habilidades cognitivas y valores en los sujetos en un contexto determinado, facilitando y estimulando la intervención mediada sobre la realidad, la captación y comprensión de la información por el estudiante y la

creación de entornos diferenciados que favorecen los aprendizajes y el desarrollo de habilidades y, como afirman Collis y Moonen (2008), el desarrollo de procesos de aprendizaje virtual y cooperativo. Sin embargo, en cuanto a la valoración de la dimensión integradora de estas tecnologías en los centros educativos, los datos recientes no son muy esperanzadores teniendo en cuenta que informes de 2007 y 2009 (Sigalés, Mominó & otros, 2009) muestran una débil integración de las TIC, asegurando la contradicción de que docentes y alumnos son, con respecto a la sociedad, buenos usuarios de Internet, cuentan con un dominio más que aceptable y por encima de la media de los ciudadanos, pero que dos tercios de los centros no tienen un plan específico de integración de las TIC.

Al mismo tiempo y, pese al incremento de la presencia de medios tecnológicos en las escuelas, la práctica pedagógica de los docentes en el aula no ha supuesto una transformación significativa del modelo tradicional de enseñanza (Area, 2008). Como quiera que, a nuestro entender, la mera adquisición de tecnologías no genera «per se» un cambio en las concepciones de la escuela y formas de hacer del profesorado (Sancho, 2009), se hace necesario tener en cuenta, sobre todo, aspectos y necesidades pedagógicas (Fernández, 2005). En este sentido, pensamos que los beneficios de la tecnología no residen en la introducción de un nuevo soporte en el abultado y compartimentalizado currículum escolar, sino en transformar el sentido de la actuación docente (Ballesta, 2006).

En el caso del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, la tecnología ha supuesto una aportación decisiva ya que las capacidades de estos medios les permiten tener acceso a tareas que, de otra manera, eran poco factibles o incluso les eran imposibles. Las tecnologías pueden ser la solución para atender educativamente a determinadas necesidades de los alumnos, configurándose como un potente medio didáctico (Alba, 1998; Pensosi, 2010). Sin embargo, como afirma Pavia (2010), la interacción con el medio digital, entre otros aspectos, permite aumentar las posibilidades de estos alumnos para relacionarse con el entorno, y mejorar, de esta forma, su calidad de vida afectiva, personal, emocional, laboral y profesional, evitando la exclusión y favoreciendo, por tanto, la inclusión (Cabero, Córdoba & Fernández, 2007).

Al mismo tiempo, se viene alertando de una brecha digital en este alumnado motivada, no tanto por la presencia, como por la accesibilidad y utilización de las TIC, que origina la aparición de procesos de exclusión digital y social (Lozano & Ballesta, 2004; Rodríguez-Fuentes, 2008). La brecha digital, entendida

co-mo la distancia entre aquellas personas y comunidades que dominan, acceden y utilizan eficazmente las TIC y aquéllas que no afectan a diversos colectivos (Ballesta, Bautista & Lozano, 2008; Bautista, 2010; San Martín, 2009), como los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo. Estamos convencidos que el acceso a los ordenadores y a Internet por parte de estos colectivos, así como la habilidad para hacer un uso eficaz y social de las TIC son ya importantes para la plena participación en la vida política, económica y social en los países desarrollados (García, 2005; Tirado, 2007). Es por ello que, en los últimos años se vienen utilizando en la escuela diversidad de medios tecnológicos para promover y estimular el aprendizaje de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, en general, y del alumnado con trastornos del espectro autista (TEA), en particular.

En este sentido, para la enseñanza de dicho alumnado, que son personas que tienen graves dificultades en la interacción y comunicación social y para la atribución de estados mentales, es decir, para la comprensión de lo que los demás sienten o piensan, el uso de la tecnología parece configurarse como un medio idóneo a sus características y necesidades educativas. En efecto, muchas personas con TEA parecen tener una afinidad natural para el trabajo con las TIC debido a que proporcionan un entorno controlado, atención individualizada y la posibilidad de repetición de las actividades propuestas. Se ha demostrado que las tareas de aprendizaje desarrolladas en entornos digitales e informáticos pueden motivar y alentar el aprendizaje de las personas con TEA (Cheng & Ye, 2010; Parsons, Leonard & Mitchell, 2006; Pensosi, 2010). Es verdad, que a la mayoría de los niños les motivan los medios informáticos, pero los niños con TEA los pueden encontrar mucho más atrayentes debido a sus características de procesamiento cognitivo de la información, preferentemente visual (Lehman, 1998).

En este sentido, la incorporación de las TIC a los centros escolares debe vincularse a un modelo pedagógico que las convierta en medios, y no fines, para el aprendizaje de todos los alumnos. De hecho, en el preámbulo de la LOE se habla de «garantizar el acce-

so de todos a las tecnologías de la información y la comunicación» (BOE, 2006). La erradicación de la brecha digital en el uso y accesibilidad de las personas con necesidad específica de apoyo educativo a los medios informáticos es mucho más complejo que tener o no tener acceso a la tecnología (Fernández, 2005). Por consiguiente, se viene reivindicando el uso del ordenador y los programas informáticos por parte del profesorado como un recurso útil para añadir en las programaciones y proyectos educativos sobre un alumnado con TEA, como un elemento más integrado en su proceso educativo. La tecnología, pues, se configura como un medio de ayuda para estas personas que compensa limitaciones funcionales, y aumenta e intensifica

Esta investigación pretende fomentar una inclusión digital en los medios que posibilite la incorporación de personas con dificultades de acceso a las tecnologías. A nuestro entender, la superación de este conflicto conlleva a una educación inclusiva y a unos escenarios educativos donde todos los alumnos tengan cabida y que, de esta manera, se pueda avanzar hacia la erradicación de la brecha digital de acceso y uso de medios informáticos.

aprendizajes, independencia y autonomía, movilidad, comunicación y control del entorno.

Debemos huir de la concepción de la tecnología como un fin en sí misma (Levis, 2006); es decir, el hecho de incorporar la tecnología en la intervención educativa de personas con TEA debe acompañarse de una reflexión metodológica y replanteamiento de los objetivos que con ella se pretenden conseguir. Así, el posible beneficio que acompaña a esta utilización de los medios informáticos dependerá de la forma en que este recurso sea utilizado (Passerino & Santarosa, 2008).

Solamente marcándonos unos objetivos concretos de intervención, basándonos en la persona y no en la tecnología, y aplicándolos de forma adecuada podremos desterrar aquellos mitos del ordenador aislante y la persona con TEA aislada, pues según Cheng y Ye (2010) los niños con TEA pueden utilizar los ordenadores como una actividad individual, pero también

compartida, al igual que los niños con desarrollo típico.

Por tal motivo, en esta investigación pretendemos aportar nuestra experiencia de la utilización de medios informáticos en el proceso de enseñanza de competencias emocionales y sociales con personas con TEA. Así, elaboramos, implementamos y evaluamos un software educativo presentado a través del ordenador para llevar a cabo un proceso de enseñanza de la comprensión de emociones y creencias sobre el alumnado con TEA que nos posibilite mejorar su comprensión de competencias emocionales y sociales.

Concretamente, se ha utilizado un software educativo para la enseñanza de estas competencias emocionales que integra una presentación multimedia de la información. Los sistemas multimedia, que son sistemas que emplean múltiples formatos para la presentación de la información, posibilitan tratar esta enseñanza desde una perspectiva multisensorial; es un medio funcional pues permite adaptarse, tanto a las características del alumnado con TEA, como a la complejidad de la enseñanza explícita de dichas competencias; generan un escenario activo y dinámico que facilita la adquisición del conocimiento por parte de estas personas; favorecen la creatividad y el desarrollo de la imaginación, tan importantes en la intervención educativa sobre personas con trastornos del espectro autista; pueden ofrecer caminos de interacción, pues permite dialogar con el programa y fomentar el aprendizaje cooperativo; facilitan el acceso a contenidos de aprendizaje y fomentan la motivación hacia la tarea de enseñanza, permitiendo que el programa se ajuste a las demandas de las personas que lo utilizan (Alba, 1998).

2. Propósito y objetivo de la investigación

En este artículo pretendemos mostrar los resultados de una investigación en la que se ha utilizado un software educativo para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje de competencias emocionales y sociales con un alumnado con trastornos del espectro autista. En este sentido, el objetivo que se propone la investigación es dar a conocer las ventajas y beneficios de la incorporación de medios tecnológicos en un programa pedagógico para la enseñanza de competencias emocionales y sociales con alumnado con trastornos del espectro autista, tanto de educación primaria, como de educación secundaria.

3. Metodología

3.1. Diseño de la investigación

La investigación tiene un carácter aplicado y contextual por el hecho de aplicar procedimientos de me-

jora como tratamiento del estudio en situaciones naturales del aula. Dado que el objetivo de estudio ha pretendido analizar y constatar mejoras en las competencias emocionales y sociales de los participantes en la investigación a partir del desarrollo de un programa pedagógico que incorporaba la utilización de un software educativo, en esta investigación se utilizó un diseño de grupo único con pretest-posttest. Así, antes del proceso de enseñanza el alumnado fue evaluado con relación a sus niveles de competencias emocionales y sociales. Esta evaluación inicial pretendía situar el punto de salida de cada uno de los alumnos para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual se extendió durante dos sesiones por semana de 45 minutos cada una a lo largo de veinte semanas en un intervalo de dos cursos académicos (2006/08). Tras el proceso de intervención educativa, cada uno de los alumnos fue nuevamente evaluado con el objetivo de constatar posibles avances y mejoras en dichas competencias tras el proceso de intervención educativa.

3.2. Participantes en la investigación

En esta investigación participaron nueve alumnos con trastornos del espectro autista de edades comprendidas entre los 8 y 18 años, de ambos sexos y con un rango de índice de edad mental entre 5 y 7 años de edad. Fueron seleccionados intencionalmente en base a los siguientes criterios: que tuvieran un diagnóstico confirmado y actualizado, que estuvieran escolarizados en centros escolares de educación primaria y educación secundaria obligatoria de la Región de Murcia y que tuvieran unos índices de edad mental mayor de cuatro años de edad.

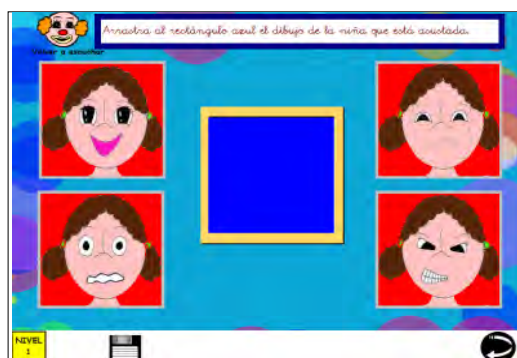
3.3. Instrumentos de recogida de información

Para la enseñanza y evaluación de las competencias emocionales y sociales de los alumnos con TEA fue utilizado el software educativo «Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de competencias emocionales y sociales» (Lozano & Alcaraz, 2009).

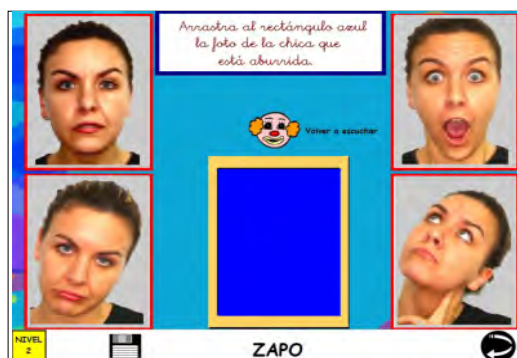
Este software educativo se compone de tareas estructuradas en niveles, de menor a mayor complejidad, tanto para la enseñanza del reconocimiento de emociones básicas y complejas, como para la enseñanza de la predicción de las acciones de las personas a partir de sus creencias verdaderas o falsas (tabla 1). Está realizado mediante una herramienta que permite crear aplicaciones multimedia de forma rápida y sencilla y se configura como un medio ideal para el trabajo educativo con alumnos con TEA al proporcionarle un entorno controlado y atención individualizada a través

del contacto con un personaje principal (el payaso Zapo) a través del cual puede ir recorriendo de manera lúdica las distintas tareas que conforman el programa de trabajo. Una de las ventajas del material es que el programa recoge en un fichero personal el avance o dificultad de cada tarea para cada alumno, esto favorece la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de ser un medio del que dispone el docente para controlar el progreso de cada alumno cuando éste, incluso, no esté presente, y desde este nivel conseguido marcar el ritmo a seguir.

ENSEÑANZA DEL RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES BÁSICAS Y COMPLEJAS



Nivel 1: Reconocimiento global a través de dibujos



Nivel 2: Reconocimiento global a través de fotografías



Nivel 3: Juicios de emoción basados en una situación específica



Nivel 4: Juicios de emoción basados en deseos



Nivel 5: Juicios de emoción basados en creencias

ENSEÑANZA DE PREDICCIÓN DE LA ACCIÓN A PARTIR DE CREENCIAS



Nivel 1: Adopción de una perspectiva simple



Nivel 2: Adopción de una perspectiva compleja



Nivel 3: Principio de ver hace saber



Nivel 4: Creencia verdadera y predicción de la acción



Nivel 5: Creencia falsa y predicción de la acción

Tabla 1. Tareas del software educativo.

Además, para conocer los cambios, avances y mejoras sobre dichas capacidades a contextos cotidianos del alumno —escuela y hogar— se recurrió a la técnica de la entrevista. Este instrumento pretendía recoger información de la percepción de su maestra (entrevista 1) y familia (entrevista 2) sobre los progresos que en el área emocional y social alcanzaron los participantes después del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ambas entrevistas se dividieron en dos dimensiones: a) cambios positivos en competencias emocionales y sociales (Ejemplos: ¿Crees que ha mejorado su capacidad para expresar emociones de forma espontánea? ¿Se relaciona el niño más con los demás?); y b) ayuda del software educativo al aprendizaje del alumno

(Ejemplo: ¿Qué le ha aportado al niño el uso del software educativo?).

4. Resultados

En síntesis los resultados obtenidos confirman que la incorporación de los medios tecnológicos a la enseñanza de competencias emocionales y sociales supone un apoyo para el alumnado con trastornos del espectro autista (TEA). Los alumnos participantes en esta investigación, a pesar de las dificultades que mostraban antes del proceso de intervención, han mejorado su capacidad para superar tareas sobre competencias emocionales (figuras 1 y 2). Estos resultados van en la misma línea de los hallazgos en estudios previos (Cheng & Ye, 2010; Parsons, Leonard & Mitchell, 2006) según los cuales es posible mejorar las competencias emocionales y sociales de personas con TEA mediante una enseñanza explícita y concreta de las capacidades a enseñar a través del apoyo de medios digitales e informáticos.

No obstante, estos resultados han de ser interpretados con prudencia y su generalización limitarse a los participantes de la investigación. Sin embargo, frente a las conclusiones desesperanzadoras sobre la generalización al mundo real de avances en las competencias emocionales y sociales de las personas con TEA, los resultados de esta investigación ofrecen una visión optimista, ya que, tanto los docentes de los alumnos participantes en este trabajo, como sus familiares, apreciaron efectos positivos en situaciones cotidianas del día a día de los participantes. Estas mejoras destacadas por los docentes eran observadas en diferentes situaciones (patio, juego, clase) dentro del contexto escolar. Para comprobar si los aprendizajes adquiridos por los alumnos en el contexto escolar se habían extrapolado a otros contextos del mundo real, como el contexto familiar, se preguntó a los padres de los alumnos, quienes reconocían que el proceso de intervención educativa había sido efectivo, confirmando, de esta manera, los beneficios del proceso de enseñanza y aprendizaje. Pueden ser esclarecedoras las declaraciones de la madre de uno de los alumnos participantes: «Veo progresos importantes en mi hijo en el reconocimiento emocional, en la espontaneidad y, sobre todo, a la hora de comprender las causas emocionales de sus acciones. Por ejemplo, el otro día me dijo que iba a hacer bien un trabajo para que yo me sintiera contenta con él. Esto antes no era capaz de decirlo».

El software educativo utilizado se ha constituido como un medio para enseñar competencias emocionales y sociales al alumnado con TEA. Si bien esta comprensión se adquiere en el niño con desarrollo tí-

pico sin la participación de un programa explícito de enseñanza, no sucede lo mismo para el caso de personas con TEA donde se necesita un aprendizaje explícito de los aspectos emocionales y sociales.

En este sentido, defendemos la opinión sobre la posibilidad de intervenir educativamente sobre este alumnado a través de materiales informáticos y digitales para mejorar su calidad de vida. No obstante, es importante asumir, y así lo hemos constatado en esta investigación, que los beneficios del software educativo se han concretado en su integración en un programa de enseñanza paciente, continuando y sistemático para el día a día del alumno con TEA. Es decir, la técnica informática se ha puesto al servicio de la pedagogía.

Así pues, a la vista de los resultados, pensamos que es posible, mediante un trabajo continuado, sistemático y explícito a través del apoyo de unos materiales visuales, gráficos e interactivos, enseñar a alumnos con TEA competencias tan importantes y complejas como las emocionales y sociales.

Por tanto, el software educativo utilizado en esta investigación ha podido permitir estimular los procesos emocionales de identificación, reconocimiento y expresión en el alumnado participante en la presente investigación a través de un soporte gráfico e interactivo que ha sistematizado coherentemente tal enseñanza. En efecto, el software educativo ha primado una vía de procesamiento de la información preferentemente visual, que es la que domina en el procesamiento cog-

nitivo de estas personas. Este hecho, junto con la motivación que les despertaba, ha permitido al docente desarrollar una enseñanza de conceptos complejos (competencias emocionales y sociales) con una buena disposición del alumno de cara al contenido de aprendizaje debido a las razones que acabamos de argumentar.

Por otro lado, algo muy importante en la intervención educativa de personas con TEA es que las enseñanzas implementadas respeten el ritmo evolutivo normal de los aprendizajes, es decir, antes de adquirir una nueva habilidad el alumno tiene que dominar la habilidad que le precede. Así, las tareas que incorporaba el software educativo se secuenciaron en niveles para que la enseñanza siguiese un ritmo normal de aprendizaje con relación a la adquisición de dichas habilidades. Nos parece importante resaltar que, los docentes, quienes tenían mucha experiencia en la intervención sobre personas con TEA, confirmaron la idoneidad de la secuenciación del contenido, como podemos apreciar por el siguiente comentario: «Valoró muy positivamente los materiales porque ayudan a sistematizar coherentemente la enseñanza de conceptos que son muy importantes y difíciles de trabajar».

Además, el material informático utilizado, además de ser motivador, ha facilitado la interacción, el trabajo cooperativo y el apoyo entre iguales al ser trabajado con alumnado con TEA en la medida que se ha propiciado el trabajo en pareja, donde cada alumno debía respetar el ritmo del otro y ayudarle ante dificultades surgidas. Esta conclusión, en personas que tienen mermada su capacidad de comunicación e interacción social, es muy importante. Ésta era una de las pretensiones que nos marcamos con el desarrollo del proceso de intervención educativa, es decir, no constreñir únicamente dicho proceso a la instrucción para realizar las tareas propuestas por el software, sino que la realización de esas tareas de aprendizaje convergieran con el desarrollo de procesos de interacción social.

Por otro lado, el software educativo puede adaptarse a distintos contextos y con alumnos con TEA de características muy heterogéneas. Así, uno de los resultados de esta investigación destaca el hecho de que el material diseñado, elabo-

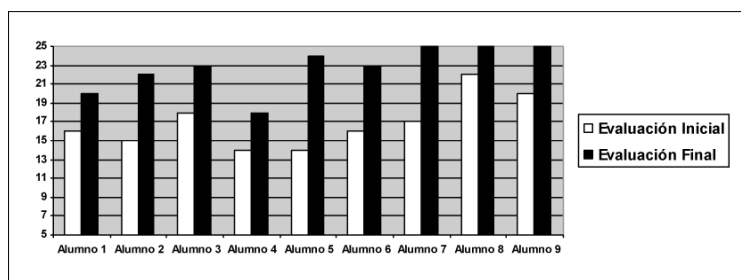


Figura 1. Resultados de la enseñanza del reconocimiento de emociones básicas y complejas¹.

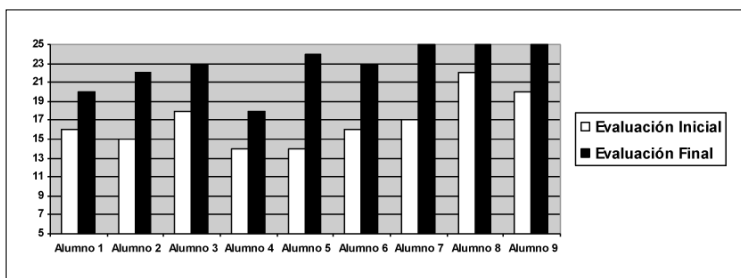


Figura 2. Resultados de la enseñanza de predicción de la acción a partir de creencias¹.

rado e implementado se puede aplicar positivamente para la intervención educativa de alumnos con TEA de diferente edad, pues se ha comprobado como el material ha favorecido el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos desde los 8 hasta los 18 años. También se aprecia que se puede adaptar convenientemente para alcanzar los objetivos y trabajar los contenidos concernientes a la enseñanza de competencias emocionales y sociales del alumnado escolarizado, tanto en las etapas de educación primaria como de secundaria. Siguiendo esta argumentación, otra potencialidad del software es que ha favorecido la enseñanza de alumnos con diagnósticos diferenciados dentro del grupo de los TEA. Por su versatilidad, flexibilidad y amplitud de tareas es un material que ha podido adaptarse a la heterogeneidad de características que manifiestan estas personas. Además, ya que los alumnos tenían distintas modalidades de escolarización (aula ordinaria y aula abierta especializada en centro ordinario) el material también ha supuesto una ayuda y se ha adaptado a la organización y metodología que en ellas se han desarrollado.

En fin, hemos podido comprobar que el uso del software educativo para los niños con TEA ha respondido a sus características individuales y necesidades de desarrollo, como una vía para la mejora de competencias emocionales y sociales.

5. Discusión

La aproximación al contexto de la enseñanza de personas con necesidad específica de apoyo educativo, concretamente con trastornos del espectro autista, que nos ha aportado la realización de esta investigación nos permite alcanzar una serie de conclusiones que pueden dar motivos a la reflexión. En primer lugar, para educar en la diversidad se requiere de una gran riqueza de materiales en el aula con la finalidad de diversificar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Lozano, 2007; Sánchez-Montoya & Madrid, 2008). Este hecho, unido al incremento de dotación de medios a los centros escolares, hace que el docente de este tipo de alumnado cuente con un amplio abanico de recursos. Los medios tecnológicos, como el ordenador y su software, son uno de ellos. No obstante, por la especificidad de las necesidades de algunos de estos alumnos, como las competencias emocionales y sociales del alumnado con TEA, y la necesaria personalización de la enseñanza hace que, hoy en día, el docente que trabaja con alumnado con TEA se encuentre más desprovisto de recursos. Los resultados de la investigación, nos sugieren que el software educativo desarrollado puede ser un medio didáctico que

apoye al docente a cubrir esas necesidades. ¿Qué oportunidades y potencialidades nos ha ofrecido el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, entre los que se incluyen a los alumnos con TEA?

Es verdad que se necesitan de más estudios científicos para concretar la potencialidad educativa de la aplicabilidad de las tecnologías para este alumnado, sobre todo para aquellos con TEA (Rajendran & Mitchell, 2000) y, así, discernir cómo éstas añaden valor a la educación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, que permitan emplear argumentos relacionados con su valor como algo más que una herramienta y sobre cómo se pueden incorporar a las diferentes áreas curriculares y a las metas individuales para solucionar dificultades de acceso o de aprendizaje en casos concretos. No obstante, en esta investigación confirmamos que el uso de las TIC en contextos didácticos permite el desarrollo de metodologías que fomentan la individualización y personalización de la enseñanza. En efecto, en esta investigación hemos confirmado que las tecnologías, por su ritmo y combinación de gráficos, sonidos y animaciones, facilitan la creación de un entorno dinámico, atractivo y motivador para los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, concretamente de los alumnos con TEA.

En este sentido, y en segundo lugar, el software educativo pretende ser un medio favorecedor de la enseñanza de competencias emocionales y sociales y ser un medio accesible para aprendizajes del currículum normalizado. También se constituye como un medio motivador y estimulador para favorecer el aprendizaje de estas capacidades, permitir individualizar la enseñanza al favorecer la autonomía de la persona con TEA, ya que potencia iniciar, desarrollar y concluir las tareas según su propio ritmo e intereses y, a su vez, ayuda a estas personas contra su soledad y silencio al interactuar con un personaje animado que le hace participar, de forma lúdica, en la tarea de enseñanza-aprendizaje e, incluso, puede permitir realizar las tareas en interacción con un igual, potenciando de esta manera las relaciones del niño con TEA con sus compañeros. Además, pretende ser un medio de apoyo al docente para acometer el aprendizaje de estos contenidos al favorecer el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje de historias que narran situaciones sociales, de reglas y normas sociales tendentes a potenciar la inclusión social de este alumnado y explotar la potencialidad de aprendizaje ayudando al alumno a superar sus posibles limitaciones cognitivas al fomentar un procesamiento de la información preferentemente

visual, ya que incorpora un modelo de comunicación multisensorial. Así, las consignas dadas por el personaje animado siguen la vía auditiva y textual utilizando en ambas un lenguaje claro, sencillo, adaptado a las necesidades lingüísticas y de procesamiento de la información de los personas con TEA.

En tercer lugar, a partir de los resultados de la presente investigación, estamos de acuerdo con Chacón (2007) cuando considera un requisito fundamental incorporar las TIC en la enseñanza del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo como una herramienta que permite el desarrollo personal. La importancia o trascendencia de la tecnología no solo reside en el hecho de tener acceso a contenidos curriculares importantes, sino, sobre todo, en las consecuencias personales y sociales de ese acceso (Alba, 1998).

En este sentido, los medios deben ser adecuados a la metodología de enseñanza y ser coherentes con las capacidades y los estilos de aprendizaje del alumnado. Una de las ventajas del software educativo ha sido la posibilidad de utilizarlo en distintos escenarios: clase ordinaria, clase de pequeño grupo, clase de ordenadores para todos, etc. Dado que éste permitía recoger los avances de cada alumno que lo utilizara, el docente ha podido valorar y enseñar el camino a seguir en cada caso y con cada alumno, bien cuando éste estaba presente como cuando estaba ausente. Además, el programa facilitaba el control del seguimiento del alumno a lo largo de varias sesiones y esto podía ser motivo para enseñar a otros docentes o a las familias.

A modo de conclusión final destacamos que las pretensiones de esta investigación se han asentado sobre la preocupación notoria existente en las instituciones sociales y educativas para resolver la difícil tarea de la accesibilidad y uso de los medios tecnológicos. En verdad, esta investigación pretende fomentar una inclusión digital en los medios que posibilite la incorporación de personas con dificultades de acceso a las tecnologías.

A nuestro entender, la superación de este conflicto conlleva a una educación inclusiva y a unos escenarios educativos donde todos los alumnos tengan cabida y que, de esta manera, se pueda avanzar hacia la erradicación de la brecha digital de acceso y uso de medios informáticos que se produce entre distintos colectivos, como las personas con TEA.

Notas

¹ Las tareas de enseñanza se estructuran en cinco niveles donde la puntuación otorgada en cada nivel oscila en valores progresivos de superación de las tareas (Valor 1: no supera el nivel. Valores 2-4: valores intermedios de no superación de la tarea. Valor 5: supera el nivel).

Referencias

- AGUADED, J.I. & DÍAZ, M.R. (2010). La institucionalización de la teleformación en las universidades andaluzas. *RUSC*, 7(1); 1-11.
- ALBA, C. (1998). Perspectivas de futuro en la utilización de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la formación como respuesta a la diversidad. *Pixel-Bit*, 10 (www.sav.us.es/pixel-bit/pixelbit/articulos/n10/n10art/art103.htm) (01-02-2010).
- AREA, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la Escuela*, 64; 5-18.
- BALLESTA, J. (2006). La integración de las TIC en los centros educativos. *Comunicación y Pedagogía*, 209; 40-46.
- BALLESTA, J.; BAUTISTA, A. & LOZANO, J. (2008). Una mirada formativa a la brecha digital. *Comunicación y Pedagogía*, 227; 17-25.
- BAUTISTA, A. (2010). *Desarrollo tecnológico y educación*. Madrid: Fundamentos.
- BOE (2006): *LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE, 106 de 4 de mayo de 2006.
- CABERO, J.; CÓRDOBA, M. & FERNÁNDEZ-BATANERO, J.M. (2007). *Las TIC para la igualdad*. Sevilla: MAD.
- CHACÓN, A. (2007). La tecnología educativa en el marco de la didáctica, in ORTEGA, J.A. & CHACÓN, A. (Coords.). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Madrid: Pirámide; 25-41.
- CHENG, Y. & YE, J. (2010). Exploring the Social Competence of Students with Autism Spectrum Conditions in a Collaborative Virtual Learning Environment-The Pilot Study. *Computers & Education*, 54(4); 1068-1077.
- COLLIS, B. & MOONEN, J. (2008). Web 2.0 Tools and Processes in Higher Education: Quality Perspectives. *Educational Media International*, 45(2); 93-106.
- EURYDICE (2001). *ICT@Europe.edu. Information & Communication Technology in European Education Systems*. Bruselas: Eurydice European Unit.
- FERNÁNDEZ, F.J. (2005). Brecha e inclusión digital en Chile: los desafíos de una nueva alfabetización. *Comunicar*, 24; 77-84.
- GARCÍA, I. (2005). Políticas para la inclusión social mediante tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Teoría de la Educación*, 6(1) (http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06/n6_art_garcia_iolanda.htm) (01-02-2010).
- LEHMAN, J. (1998). *A Featured Based Comparison of Software Preferences in Typically-Developing Children Versus Children with Autism Spectrum Disorders* (www.cs.cmu.edu/People/jef/survey.html) (12-10-2009).
- LEVIS, D. (2006). Alfabetos y saberes: la alfabetización digital. *Comunicar*, 26; 78-82.
- LOZANO, J. (2007). *Educación en la diversidad*. Barcelona: Davinci.
- LOZANO, J. & BALLESTA, J. (2004). El acceso a la información de los jóvenes inmigrantes de Secundaria en la Región de Murcia. *Boletín de la ANABAD*, LIV (1-2); 141-161.
- LOZANO, J. & ALCARAZ, S. (2009). *Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- PARSONS, S.; LEONARD, A. & MITCHELL, C. (2006). Virtual Environments for Social Skills Training: Comments from Two Adolescents with Autistic Spectrum Disorder. *Computers & Education*, 47(2); 186-206.
- PASSERINO, L.M. & SANTAROSA, L.C. (2008). Autism & Digital Learning Environments: Processes of Interaction & Mediation. *Computer & Education*, 51(1); 385-402.
- PAVIA, R. (2010). Web 2.0 y la crisis educativa en la revolución digital. *Comunicación y Pedagogía*, 241; 14-17.

PENSOSI, V. (2010). Comunicación personalizada: iniciativas de la Fundación Orange en comunicación aumentativa y tecnología, in GÓMEZ, M.I. & GÓMEZ, M. (Coords.). *Puentes para la comunicación interpersonal*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia; 7-20.

RAJENDRAN, G. & MITCHELL, P. (2000). Computer Mediated Interaction in Asperger's Syndrome: The Bubble Dialogue Program. *Computers & Education*, 35(3); 187-207.

RODRÍGUEZ-FUENTES, A. (2008). Los niños con discapacidad visual ante la TV: avances tecnológicos y propuestas. *Comunicar*, 31; 167-171.

SÁNCHEZ-MONTOYA, R. & MADRID, D. (2008). TIC y europeos con NEE. *Comunicación y Pedagogía*, 226; 38-43.

SANCHO, J.M. (2009). ¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo? *Educatio Siglo XXI*, 27(2); 13-32.

SAN MARTÍN, A. (2009). *La escuela enredada. Formas de participación escolar en la sociedad de la información*. Barcelona: Gedisa.

SELWYN, N. & GOUSETI, A. (2009). School & Web 2.0: A Critical Perspective. *Educatio Siglo XXI*, 27(2); 147-165.

SIGALÉS, C.; MOMINÓ, J.M. & AL. (2009). *La integración de Internet en la educación escolar española. Situación actual y perspectivas de futuro*. Madrid: Ariel (Fundación Telefónica).

TIRADO, R. (2007). Las TIC en el marco de la educación compensatoria, in CABERO, J.; CÓRDOBA, M. & FERNÁNDEZ BATANERO, J.M. (Coord.). *Las TIC para la igualdad*. Sevilla: MAD; 173-196.

NOTICIAS FRESCAS

Facebook convoca un torneo de 'hackers'

Tendrán que resolver problemas de programación desde la Red y la final se celebrará en la sede de la compañía



Enrique Martínez-Salánova 2011 para Comunicar

● Raúl Rodríguez Ferrándiz

Alicante (España)

DOI:10.3916/C36-2011-03-06

De industrias culturales a industrias del ocio y creativas: los límites del «campo» cultural

From Cultural Industries to Entertainment and Creative Industries.

The Boundaries of the Cultural Field

RESUMEN

El artículo analiza la tendencia actual a la dilución del concepto de «industrias culturales» en fórmulas como «industrias del ocio», «del entretenimiento» o incluso «industrias creativas». Revisamos la bibliografía reciente especializada, acotamos el alcance y los solapamientos entre los términos mencionados y argumentamos que rubrican la deriva del concepto de «cultura», íntimamente asociada a nuevos espacios y tiempos de su disfrute, a mutaciones tecnológicas de los productos culturales, a cambios en la titularidad de sus proveedores, así como de los roles de autor, actor y espectador. Para entender esta mutación recurrimos a tres factores: 1) de la materialidad y textualidad fuertes, cerradas, exentas, del producto cultural clásico a la maleabilidad y convertibilidad que permiten las nuevas tecnologías, 2) de una experiencia cultural esencialmente contemplativa y reverente a una experimentación participante, en constante circulación, mancomunada y lúdica; 3) de una aspiración a la permanencia y la hondura, a una constitutiva contingencia y superficialidad. Finalmente apuntamos implicaciones más ambiciosas, que desbordan el alcance del trabajo: ese totum revolutum que desdibuja las fronteras entre cultivarse y entretenerse, que socava la autonomía de ese disputado tercero en discordia –llamado «cultura»– entre el trabajo y el ocio (más placentero que el primero y más trascendente y esforzado que el segundo), también alcanza a borrar los límites entre ese ocio cultural y el propio trabajo (el neg-ocio, en definitiva).

ABSTRACT

This article analyzes the current trend towards dilution of the concept of «cultural industries» and the increasing usage of terms such as «entertainment industries», «leisure industries» or even «creative industries». We review recent specialized literature, identify overlapping between the above terms and conclude that this change is a new turning point in the concept of culture, closely associated with new spaces and times for its enjoyment, with the technological evolution of cultural products, changes in the ownership of their suppliers as well as with the shifting roles of author, actor and spectator. To understand this change, we identify and explain three factors: 1) from the strong, closed materiality and textuality of the classic cultural product to the malleability and convertibility permitted by new technologies; 2) from an essentially contemplative, reverent cultural experience to participant experimentation and play; 3) from a desire for permanence and intensity to constitutive contingency and superficiality. We conclude by suggesting wider implications that go beyond the scope of this work: the melting pot that blurs the boundaries between culture and entertainment, which undermines the autonomy of the disputed cultural «field» situated between work and leisure (more pleasant than the first, more demanding than the second), and which also erases the boundaries between cultural entertainment and work (a merged environment of «otium and negotium», «homo ludens» and «homo laborans»).

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Industrias culturales, industrias del ocio, industrias del entretenimiento, industrias creativas, postproducción. Cultural industries, leisure industries, entertainment industries, creative industries, postproduction, cultural field.

◆ Dr. Raúl Rodríguez Ferrándiz es Profesor Titular de Universidad del Departamento de Comunicación y Psicología Social de la Universidad de Alicante (r.rodriquez@ua.es).

1. Cultura y ocio en retrospectiva

Hace tan solo medio siglo todavía se distinguía netamente entre cultura de masas (o industrias culturales)¹ por un lado y entretenimiento y ocio de masas por otro, prueba de ello son las dos antologías llamadas precisamente así que fueron editadas con un año de diferencia por la misma editorial, con contribuciones en ambos casos muy prestigiosas (Rosenberg & White, 1957; Larrabee & Meyersohn, 1958). En el catálogo de intereses de «Mass Culture» se incluían la literatura de masas, los cómics, el cine, la radio y la televisión, la música popular y la publicidad. En «Mass Leisure» los intereses se circunscribían al hombre que juega o que se recrea, no al hombre que se cultiva, aunque todas esas actividades puedan tener lugar en el tiempo libre. Las prácticas analizadas eran los deportes, los «hobbies», las vacaciones y otras actividades como el asociacionismo o la vida social, fuera del hogar (restaurantes, salas de fiesta, bares, pubs, discotecas). Digamos que se aplicaba, implícitamente al menos, la distinción entre el tiempo libre dedicado al consumo de productos o servicios culturales, en tanto textos –físicos o de flujo– creados por otros, especialmente cualificados, y ante los que se adoptaba una actitud esencialmente contemplativa (en tanto lectores, oyentes, espectadores) y el tiempo libre dedicado al disfrute esencialmente activo, participativo, en actividades de esparcimiento de las que éramos actores necesarios.

Los autores de los textos compilados, en ambos casos, eran de una solvencia a toda prueba. En la primera antología –«Mass Culture»– se incluían contribuciones de Ortega, Greenberg, Kracauer, Adorno, MacDonald, Löwenthal, Riesman, McLuhany Lazarsfeld, entre otros. Y en la segunda antología –«Mass Leisure»– los antólogos compilaron textos de Huizinga, Mead, Piaget, Russell, Lafargue, Riesman (de nuevo), Lynes o Katz.

Pues bien, con el inicio del siglo los límites comienzan a emborronarse y las industrias culturales a ser atraídas y fagocitadas por la vecindad de otras industrias que colonizan el tiempo libre. La «Entertainment Industry» (Vogel, 2004; Caves, 2006) o bien el concepto de «Leisure Industries» (Roberts, 2004), o bien las mixturas como «industrias de la cultura y el ocio» (García Gracia & otros, 2000, 2001, 2003) son categorías que revuelven en el mismo saco las artes escénicas, la literatura de consumo, el cine, la radio, la televisión y los videojuegos con la práctica del deporte y las apuestas deportivas, los juegos de azar y los casinos, los parques temáticos y el turismo, los juguetes y juegos para adultos, incluso el «shopping», la restauración y el consumo de bebidas alcohólicas (Vogel, 2004: 355-530², Roberts, 2004: 61-198)³. En cuanto

a la etiqueta «Creative Industries», que también parece querer imponerse (Caves, 2000; Blythe, 2001; Negus, 2006; Deuze, 2009), sus límites son confusos: en algunos casos son más restrictivos que los de las «industrias culturales» clásicas, pues se identifican más con las artes (plásticas, literarias, escénicas, musicales, más el cine y la ficción televisiva) y excluyen los medios de comunicación y de información masivos (Caves, 2000), mientras que en otros usos parecen más abarcadoras, al dar cabida a todos los sectores clásicos más la publicidad, el diseño industrial, la moda, así como el software interactivo (Jeffcutt & Pratt, 2002; Blythe, 2001)⁴. En la deriva desde las industrias culturales, de gran tradición como sector en los estudios de economía y política de la cultura (Huet, 1978; Flichy, 1980; Miège, 1986; Zallo, 1988, 1992; Bustamante y Zallo, 1988) a las más abarcadoras «industrias del entretenimiento», «del ocio» o «creativas» que subsumen a aquéllas, encontramos varios rasgos vinculados entre sí, y comunes por otra parte a la evolución experimentada por otros sectores industriales.

2. Cultura y ocio digitales: convergencia, hiperreproductibilidad y transfiguración

Era la dimensión material de todo «texto» de cultura (sea escrito, visual, audiovisual, musical...) la que permitía su conversión en mercancía, en tanto secuencia de comunicación que se estabiliza digamos en un objeto adquirible: un libro, disco o vídeo –productos editoriales– pero también la televisión –cultura de flujo– crecientemente mercantilizada en forma de productos de un catálogo («video on demand», por ejemplo), o bien, mercantilizando el flujo mismo («pay per view»). Recordemos a este propósito que uno de los rasgos más sólidos del concepto de Industria Cultural era que no bastaba la mera mercantilización de la cultura, sino que era necesaria además la industrialización que permite la reproductibilidad técnica de su soporte (Benjamin, 1973; Lacroix & Tremblay, 1997: 68; Hesmondhalgh, 2007: 55-58; Lash & Lury 2007: 115). Ahora bien, a lo que asistimos en la actualidad es a una «hiperreproductibilidad» del producto cultural convertido en una matriz numérica, que por un lado estimula la demanda –al facilitar la disponibilidad y permitir esa avidez insaciable de nuevos productos que es rasgo distintivo del consumo cultural telemático– y por otro propicia la gratuidad del producto en sí, debido a los intercambios cooperativos (las licencias «creative commons» y los «copylefts», los protocolos p2p de intercambio de archivos mp3 o mp4 y la circulación de software libre), así como las redes sociales (Facebook, MySpace, Twitter) que estimulan el intercambio y las

páginas especializadas en música (Spotify, Goear, Lastfm, Grooveshark), fotografía (Flickr), vídeo (YouTube, BlipTV) y cine (Películas y onkis, CineTube).

Precisemos, sin embargo, algunos aspectos. Son muchos los autores que, antes de la revolución de las nuevas tecnologías, hablaron de los bienes culturales como bienes «inmateriales» (Hirsch, 1972: 639, 641-642; Lacroix & Tremblay, 1997: 11-19), de manera que algunos podrían ver en este proceso que describimos la culminación de un destino «desmaterializador». Pero ese adjetivo, «inmaterial», es equívoco, porque con él se pretendía en realidad oponer la utilidad digamos prosaica, inmediata y unívoca de los «bienes materiales» a este otro deleite estético de los bienes culturales, más etéreo, dilatado y subjetivo. Hay que tener

cuidado. Los productos culturales tienen –siguen teniendo– una dimensión material innegable (Miller, 1987, 2005; Storey, 1999; Lévy, 2007: 40-41). Ésta puede concretarse unas veces en una sustancia tangible que se posee y se transporta y tiene una textura y un color y una forma, es decir, un diseño (el volumen encuadernado del libro, con sus páginas impresas con una tipografía determinada, con la imagen de su portada y contraportada, sus solapas, su cinta marca-página, o bien el envase de la grabación fonográfica o vi-

deográfica, con el diseño especial de la carátula del álbum o del filme, y por supuesto el diseño, la apariencia gráfica, la usabilidad del menú que permite acceder al contenido audiovisual, pero también el diseño del propio ordenador –o del televisor–, con su ergonomía). O puede, sin concretarse en un objeto físico, no dejar por ello de ocupar un espacio y un tiempo que son describibles en términos físicos (la proyección de un filme, la escucha de una grabación sonora, incluso en la pantalla de un ordenador o a través de sus altavoces). Que la experiencia cultural no se agote en esa materialidad, sino que la trascienda, es decir, que haya que leer el libro, escuchar el disco o ver la película (en cualquiera de sus soportes) para exprimir su sustancia, y que esas experiencias sean inagotables y por lo tanto reeditables, no permite obviar ni minimizar su dimensión material, que es su presupuesto, un presupuesto sobre el que se proyectan además filias –y fobias– que trascienden la genuina experiencia estética pero la

pueden determinar. La mirada no atraviesa solamente los tipos de imprenta del libro –o de la pantalla del «e-book»– que estamos leyendo para acceder al sentido y a la trama que se construye en sus páginas, ni la escucha es inmune al balance de graves y agudos, la disposición de los altavoces o la acústica del espacio donde es reproducida, es decir, a las condiciones estrictamente materiales. Decir que los productos culturales –incluso los de la era digital– son «inmateriales» es confundir el efecto con la causa. La causa es siempre material y su efecto se concreta siempre en la interacción entre esa materialidad (visual, sonora, audiovisual, en cualquier caso física) y una mente que, a través de los sentidos corporales, de sus patrones cognitivos y de sus experiencias previas, interpreta y goza.

Lo cierto es que no asistimos tan solo a la confusión entre un ocio que eleva y ennoblece y otro que disipa y embrutece –por exagerar los polos–, sino a un solapamiento y hasta coincidencia de los tiempos y los espacios del ocio y del trabajo, de una industrialización, racionalización y comercialización del ocio y de una mirada lúdica, dúctil, informal sobre el trabajo.

Ahora bien, a lo que asistimos desde hace unos años no es tanto a la desmaterialización del bien cultural, sino quizá a una «transfiguración» o «transubstanciación» tan radical que nos cuesta trabajo entender que sea «materia» esas nuevas figuras o sustancias. No es tanto que el producto se esfume, sino que se hace voluble, maleable, líquido como diría Bauman, admite su convertibilidad, debido a una especie de «equivalencia» digital. Pero quizá el extrañamiento que nos causa que bibliotecas, hemerotecas, fonotecas o filmotecas quepan dentro de un ordenador o incluso en un lápiz de memoria –digamos «downloaded», «off-line»– o, más allá, que se hagan accesibles y se vinculen entre sí en el vasto territorio de la Red (digamos en línea, en ese territorio mancomunado que se ha dado en llamar «la nube») y a partir de él se nos hagan presentes al alcance de un clic no es de un género distinto al que acometía al melómano de principios del siglo XX que escuchaba un gramófono o una radio, o a los primeros

usuarios de receptores de televisión a mediados del mismo siglo.

En cualquier caso, hechas estas precisiones, la conversión del producto cultural –digamos clásico: el libro, el disco, el filme convertido en vídeo– en archivo digital o en documento accesible «on-line», y su asimilación en un soporte como el ordenador, donde la lectura, audición o visionado de esas obras converge y se revuelve con el de otras formas de ocio –como los videojuegos, los pasatiempos y los juegos de azar, las apuestas deportivas y loterías, el chat– favorece la asimilación de la cultura entre las oportunidades de entretenimiento, además de propiciar un disfrute absolu-

le estimula y le mueve, entonces su parentesco con otras actividades del «leisure time» parece inmediato. Ya no es la posesión exclusiva de un bien cultural lo que prima, su archivo y disfrute acaso aplazado, la reverencia ofrendada a su autor, sino la disponibilidad total para el acceso en cualquier momento y lugar. Por otro lado, esos bienes no son ya propiedad privada y forma dada de una vez por todas, congelada por su autor, sino textos constitutivamente inconclusos, fluctuantes, proliferantes, sujetos siempre a la posibilidad de intervención participante, a la crítica, a la réplica, a la alteración irónica, paródica tanto como a la mera replicación ilimitada y su circulación globalizada y cooperativa (García Canclini, 2007).

Es decir, no es solo la inmaterialidad –la convertibilidad, la transubstanciación, mejor– de los bienes culturales la que destaca por encima de todo el momento concreto de su experiencia, de su efectiva actualización–, sino que anima a una creatividad democratizada, a la «experimentación», diríamos, con ellos, a un manoseo o masajeo creativos. Es decir, a una experiencia no meramente contemplativa –cuasi mística, extática y esencialmente estática–, sino que implica una intervención, una práctica, una prueba y error, un juego, si queremos, que rebasa el dominio del saber y del sentir (pasivamente)

se extiende hacia el saber hacer y el hacer saber, hacia el sentir (visible, enfáticamente incluso) y el hacer sentir, el compartir y el esperar justa respuesta. Paradojas, o quizá no tanto: a mayor intangibilidad del producto cultural, descompuesto en bits –sea cual sea su naturaleza– que recorren la fibra óptica a velocidad de vértigo, mayor intervención, incluso física, de un receptor que debe emplear sus sentidos no solo para recibir información, sino para operar con ella: el operador debe hacerse presente (aunque sea a través de un alias), debe manifestar una conducta, cuanto más abierto, inacabado, aleatorio, provisional es el producto. Y así, las narraciones interactivas –sean literarias o audiovisuales–, nos plantean varias prosecuciones de la trama, entre las que podemos optar (o probarlas todas, o sugerir otras). Proliferan además las iniciativas en la red que proponen la confección de montajes audiovisuales y musicales (los «mashups» o

La conversión del producto cultural –digamos clásico: el libro, el disco, el filme convertido en vídeo– en archivo digital o en documento accesible «on-line», y su asimilación en un soporte como el ordenador, donde la lectura, audición o visionado de esas obras converge y se revuelve con el de otras formas de ocio –como los videojuegos, los pasatiempos y los juegos de azar, las apuestas deportivas y loterías, el chat– favorece la asimilación de la cultura entre las oportunidades de entretenimiento.

tamente indiscriminado, ubicuo, portátil, desacralizado, ajeno a momentos, lugares, rituales y oficiantes especiales y especializados.

3. De contemplación a participación, de experiencia a experimentación y de informado a performativo

Decae la textualidad o la materialidad «frías» y «ajenas» de la cultura, y se enfatiza en cambio su carácter de experiencia susceptible de deparar una participación coproductiva. Y de ahí, la deriva hacia fenómenos tan heterogéneos como los juegos, el turismo, los parques temáticos o las apuestas, donde los papeles de autor, actor y espectador se revuelven, parece al cabo de la calle. Es decir, si la cultura pasa de concebirse como obra ajena y cerrada, que se atesora, se archiva, se protege, se admira pero no se toca, a concebirse como acción que se cumple en el momento en que se produce el encuentro del receptor con algo que

mezclas casi de DJ's, los «lipdubs» o planos secuencia en movimiento y multitudinarios con play-backs sobre canciones de éxito, los falsos tráilers –sobre películas no existentes– o los tráilers que con el audio, los rótulos o el montaje modifican paródicamente el género de una película conocida, los clips caseros...) (Yúdice, 2007; Díaz Arias, 2009; Lipovetsky & Serroy, 2009). Y el fenómeno «wiki», los «blogs» o las redes sociales son prácticas telemáticas que se nutren no tanto de un producto cuanto de una productividad siempre en construcción, que se estabiliza precariamente en el momento en que accedemos a ella, pero que puede modificarse en el momento siguiente, por obra nuestra o ajena. Y ello no solo en el dominio del usuario común de la red, sino en el de las propias prácticas artísticas todavía institucionalizadas –es decir, adscritas al campo de la creación literaria, plástica, cinematográfica, musical– que han replicado en sus obras toda esa vasta (post)productividad propia del «sampler» (Bourriaud, 2005; Fernández Porta, 2007, 2008)⁵.

Es más, se diría que las nuevas tecnologías que sirven de soporte a los bienes culturales –la literatura, la pintura, el cine, la música– han modificado sustancialmente nuestra forma de entender la experiencia/experimentación. La experiencia cultural, antes, era una actividad, si queremos, «circunscrita», es decir, aplicada en exclusiva a un objeto, y por ello «íntensa» y casi siempre «íntima». La experiencia cultural valorada hoy día, en cambio, parece no fijar su atención sobre un punto con esfuerzo, hasta desentrañarlo, sino más bien seguir una trayectoria que salta de un punto a otro sin detenerse en ellos sino lo imprescindible para tomar el impulso que llevará a ese otro punto interconectado. No se trata de bucear en busca de un tesoro profundo pero localizado, sino de surfear velozmente entre una superficie de crestas que emergen puntualmente, y en las que no podríamos detenernos so pena, precisamente, de hundirnos y finalizar el viaje. Antes un libro, un filme, una pieza musical, podía y debía ser un ente autosuficiente, que no precisaba de nada exterior a él para alcanzar la plenitud de un sentido que estaría contenido dentro, bajo todas las capas que queramos, pero dentro. En todo caso, su sentido podría remitirse a los de otros ejemplares de la misma especie: libros que encontraban su sentido en otros libros, o cuadros en otros cuadros, o filmes en otros filmes. Hoy un libro, los libros que tienen éxito, lo tienen en buena parte porque conectan con otras porciones de la experiencia que trascienden la literatura, e incluso que no encuentran en lo literario la clave de interpretación y la fuente de mayor placer: la encuentran en el cine, en la televisión, en la música, en la publicidad, en

los cómics, en la agenda informativa, en la «Popular Science», en la historia, en la crónica de sucesos... Y viceversa (Baricco, 2008: 112-118; Fernández Porta, 2007, 2008).

Todo lo cual, si nos fijamos, es precisamente la forma de operar de la red: esa hipertextualidad que mina –o contamina o siembra– cada texto con «links» que remiten a otros textos de cualquier naturaleza, que invita a saltar de unos a otros, sin acaso haber acabado de apurar el texto presente que tenemos ante los ojos, y que ya vuela de nuestra vista (aunque siempre es recuperable) en pos de otro que llama nuestra atención, y nos invita a seguir a su vez más allá de él, por líneas de conexión dotadas de una lógica, aunque sea borrosa. Y esa misma experiencia de la conexión es la que jerarquiza las búsquedas a través de Google: la lista de resultados se ordena no tanto atendiendo a cuántas veces aparece la palabra que buscamos en el texto, sino sobre todo a cuántos textos remiten, dirigen hacia el texto que presuntamente estamos buscando. Y que más nos servirá, precisamente, porque es el más conectado, aquel hacia el que convergen más documentos de la red y por lo tanto más vincula entre sí porciones del conocimiento en una serie prolongable, virtualmente, al infinito, pero especialmente densa y atractiva en ciertos puntos (Battelle, 2006).

En resumen, frente a la experiencia cultural de antaño, que era circunscrita, intensa, íntima, erudita, profunda, la de hoy es dispersa, superficial, veloz; es decir, si queremos, divertida –o distraída–, en su pleno sentido etimológico, no tan halagüeño como el actual: lo que separa, por un lado, de la recta vía y abandona por otro sin guía en un vagabundeo improductivo, lo errático, lo esparcido (el «esparcimiento»). Por eso esa connivencia tan escandalosa para muchos entre la cultura y el entretenimiento: la cultura misma se ha vuelto entretenida porque chisporrotea, fulgura, precisamente en ese «entre» los puntos interconectados, en el tránsito, y no en el agotamiento de un punto especialmente denso.

4. De trascendencia a contingencia, de degustable a consumible

Finalmente, la persistencia o trascendencia de la cultura, que sobrevive no solo a la experiencia de su trato con ella, sino a la vida concedida tanto a su autor como a su receptor y degustador, y que atraviesa los siglos encarnada en obras objeto de veneración y de estudio (Arendt, 1961, 1996), decae, frente al carácter efímero, consumible, de los inputs culturales, amenazados siempre por la fragilidad de la coyuntura, de la oportunidad, el éxito instantáneo y el instantáneo olvi-

do, no tanto por agotamiento cuanto por anegamiento: la marea imparable de otras ofertas seductoras pero igualmente efímeras desplaza el éxito actual por los venideros, como cada ola alcanza, desborda y borra a la anterior, ya en retirada, y deja una espuma que no es suya, sino el eco en el que todas se mezclan. Pero entonces ese placer inmediato de la experiencia cultural parece igualarse al placer inmediato de otras formas de ocio, en su intrascendencia, en su, si queremos, friolidad (Rodríguez Ferrándiz, 2008).

Ahora bien, esa superficialidad –multifacética o, mejor, multitarea– de la experiencia cultural actual, que permite al internauta simultanear la lectura en la red de un relato de ficción o de un artículo de naturopatía, digamos, con la escucha de versiones chill out de piezas de Chopin o de Mozart y seguir de reojo una serie de fantasmas o de forenses en la televisión, sin resistir la tentación de compartir eso que lee, escucha o ve con sus contactos de Facebook, y de glosarlo, juzgarlo y ponerlo acaso en relación con otros textos heterogéneos, incluso creados o retocados por él, no puede desacreditarse de un plumazo decretando que es un atajo al esfuerzo exigido por la experiencia cultural genuina. No podemos explicarlo como el recurso de un nuevo bárbaro que arrambla tanto con las liturgias y ritos de esa experiencia como con el contenido sagrado mismo que aquellas propiciaban. Esa experiencia no es comodona y facilona sin más, sino que exige un esfuerzo de una naturaleza distinta.

Lo dicho sin duda nos obliga a replantearnos los límites del «campo» cultural (Bourdieu, 2008): de sus agentes –y pacientes–, de su autonomía o heteronomía con respecto a otros campos (de distinción mucho más problemática hoy que hace unos años), de las apropiaciones de capital cultural y su impacto en una economía creativa mucho más amplia, de la producción de cultura y de sus sucesivas postproducciones, de las rutinas productivas requeridas en cualquier sector y en particular de las rutinas educativas que formarán para esos sectores productivos, de nuestra responsabilidad como modestos, pero crecientemente empoderados, productores, prescriptores y consumidores de cultura y ocio.

5. Balance y perspectivas

Todo ello dibuja un panorama ambivalente y paradójico. Por un lado, algunos lamentarán, con razón, que la asistencia al teatro o a la ópera se equiparen, en tanto formas de ocio, a la visita a los parques temáticos o a los casinos –o a sus formas telemáticas: videojuegos o páginas de apuestas–, o que un disco o un libro puedan hacerse equivaler a una cena fuera de casa o

al turismo de aventura (experiencias gastronómicas y recreativas, digamos). Otros argüirán –y tampoco les faltará razón– que la cultura que exige como peaje la peregrinación reverencial al teatro o a la ópera está teñida de snobismo, de ritual que marca diferencias, y que el libro, el disco o el filme como objetos materiales los vuelve fetiches, que pueden reverenciarse, coleccionarse, exhibirse sin haberse leído, escuchado ni visto. Frente a ello, exaltar la experiencia en su hacerse (la música o el vídeo en «streaming», fluyendo en el momento del acceso, por ejemplo), y más allá, la experimentación creativa –ampliar, glosar, modificar, posproducir, enriquecer lo que nos encontramos en la Red– y la convivialidad (compartirlo, devolverlo al tráfico de Internet, recomendarlo o desaconsejarlo) es dar a la cultura su justa dimensión fáctica, la cultura no como tesoro, sino como acción y reacciones varias, aunque ello la emparente con otras experiencias que no son culturales en el sentido de «cultivo» y de «excelencia». Unos recordarán, con Adorno (Horkheimer & Adorno, 1994: 189; Adorno, 2009), que el trato con la cultura genera placer, sí, pero es un placer serio y austero, en las antípodas de la mera distracción o el entretenimiento, que son su caricatura. Y otros argumentarán que esa seriedad exigida a la cultura es una petición de principio que podemos no suscribir, que los mandarinatos culturales de todas las épocas siempre han pontificado sobre las actitudes apropiadas, que han exigido al artista en su creación y han prescrito para el degustador en su contemplación un esfuerzo, una dificultad, unas barreras en todo caso que servían para clasificar y para excluir.

Quizá el error no esté tanto en tener que elegir entre unas respuestas u otras, todas las cuales, aun enfrentadas, manifiestan distintas formas de malestar con respecto a aquello que debería ser considerado como cultura. El problema quizá está en el alcance de la pregunta. No se trataría tanto de poner el acento en esa nivelación que parece degradar la cultura y exaltar –al parangonarla con aquella– la mera distracción o el pasar el rato, sino percatarnos de la estrepitosa caída de los límites entre el «leisure time» y el tiempo de trabajo. Cuando se delimita un ámbito como el ocio –sea o no con la cultura incluida dentro– parece necesario perfilarlo en contraste con el negocio que sería su negación. Pero lo cierto es que no asistimos tan solo a la confusión entre un ocio que eleva y ennoblece y otro que disipa y embrutece –por exagerar los polos–, sino a un solapamiento y hasta coincidencia de los tiempos y los espacios del ocio y del trabajo, de una industrialización, racionalización y comercialización del ocio y de una mirada lúdica, dúctil, informal sobre el trabajo

(Virno, 2003), arramblados ambos por la misma avenida torrencial donde se revuelven nuevas tecnologías, convivialidad participante, experimentación: del «homo ludens» y del «homo laborans».

Notas

¹ No podemos detenernos ahora sobre los términos «cultura de masas» e «industria cultural», que no se recubren exactamente, y tampoco sobre el paso de «industria cultural» –en singular– al término más descriptivo que valorativo de «industrias culturales». Para ello, cfr. Rodríguez Ferrándiz, 2009a, 2009b, 2010. Sobre este tema hay puestas al día muy interesantes en «Cuadernos de Información y Comunicación», 9 (2004) y en «Revista de Occidente», 290-1 (2005), dedicadas ambas monográficamente a la cultura de masas. También hay estudios sectoriales de las industrias culturales, tanto aplicados a España (Bustamante, 2002) como a Latinoamérica (Mastrini & Becerra, 2006; Castro, 2008) y el mundo (Bustamante, 2003, 2004, 2007).

² El libro de Vogel tiene como título original «Entertainment Industry Economics» (2001), pero ha sido traducido como «La industria de la cultura y el ocio» (2004) para no despistar al lector hispanico. El autor dedica cada uno de los dos grandes capítulos de su libro a «Los medios y el entretenimiento» y al «Entretenimiento en vivo», respectivamente, lo que parece apuntar a una distinción entre una mediación «textual» que mantiene la distancia y al fruitor limitado a su condición de contemplador y un disfrute «live» que consiente y precisa de la participación, siendo todo ello «entertainment». En el primero analiza el cine, la televisión, la música, la radio, Internet, la industria editorial y los juguetes y juegos y en el segundo los casinos y las casas de apuestas, los deportes, los parques temáticos y recreativos y las «artes escénicas y la cultura». Como se aprecia en ambos listados, hay incongruencias que nunca se explican.

³ Roberts organiza su estudio en tres grandes partes, «Providers» (el ocio comercial, el voluntariado y el sector público), «Provisions» y «Policies». Entre los dominios del ocio señala que los tres más importantes por la cantidad de población implicada, por el tiempo dedicado a ellos y por el volumen de negocio que generan son el turismo, la restauración y los «media». A cierta distancia están los deportes, los juegos de azar y las artes. Señala que muchos de los sectores están interrelacionados y se solapan o se apoyan sinérgicamente: el turismo implica casi siempre el comer fuera de casa y a menudo asistir a espectáculos artísticos o visitar museos, los deportes pueden ser presenciados en directo o a través de la televisión, etc.

⁴ La etiqueta «creative industries» ya está reconocida institucionalmente en Gran Bretaña, donde aparece desde 1998 como denominación agregada del «Department of Culture, Media and Sport» (Blythe, 2001: 145-146). Según este Departamento, las «Creative Industries» son «those activities which have their origin in individual creativity, skill and talent and which have a potential for wealth and job creation through the generation and exploitation of intellectual property» e incluye «advertising, architecture, the art and antiques market, crafts, design, designer fashion, film, interactive leisure software, music, the performing arts, publishing, software and television and radio» (Jeffcutt & Pratt, 2002: 227). La etiqueta «creative industries» gana terreno, desde principios del siglo XXI, en la bibliografía académica, sobre todo en publicaciones de geografía económica, economía de la cultura y estudios urbanos, y en particular en los países anglosajones y escandinavos. Para una crítica razonada del concepto, cfr. Garnham 2005; Zallo, 2007. Bustamante, 2009.

⁵ Esa mutación, presentada a menudo en términos optimistas e incluso entusiastas, tiene también sus sombras. Ese consumidor par-

ticipante («prosumer» fue bautizado por Toffler ya en 1980, y «autocomunicación de masas» ha sido calificado el proceso por Castells, 2009: 87-108), que por un lado se estimula, indaga, tantea, crea y comparte, por otro puede en cierto modo llegar a enorgullecerse de su propia trivialidad, sin conciencia clara de lo que debe y deja en herencia, impulsado por un presentismo que confunde la Red, en cada instante de su acceso, con los límites de lo cognoscible, lo inteligible y también lo usable, en tanto «bricoleur».

Referencias

- ADORNO, T.W. (2009). Tiempo libre, in *Crítica de la cultura y sociedad, II*. Madrid: Akal; 573-582.
- ARENDT, H. (1961). Society and Culture, in ROSENBERG, B. & WHITE, D.M. (Eds.). *Mass Culture*, op.cit.; 43-52.
- ARENDT, H. (1996). La crisis en la cultura, su significado político y social, in VARIOS (Eds.). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península; 209-238.
- BARICCO, A. (2008). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.
- BATTELLE, J. (2006). *Buscar. Cómo Google y sus rivales han revolucionado los mercados y transformado nuestra cultura*. Barcelona: Urano.
- BENJAMIN, W. (1973). La obra de arte en la época de su reproducibilidad técnica, in *Discursos interrumpidos, I*. Madrid: Taurus; 15-57.
- BLYTHE, M. (2001). The Work of Art in the Age of Digital Reproduction: The Significance of Creative Industries. *International Journal of Art & Design Education*, 20, 2; 144-150.
- BOURDIEU, P. (2008). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI.
- BOURRIAUD, N. (2005). *Postproduction. Culture as Screenplay: How Art Reprograms the World*. New York: Lukas & Sternberg.
- BUSTAMANTE, E. (Coord.) (2002). *Comunicación y cultura en la era digital*. Barcelona: Gedisa.
- BUSTAMANTE, E. (Coord.) (2003). *Hacia un nuevo sistema mundial de comunicación*. Barcelona: Gedisa.
- BUSTAMANTE, E. (2004). Cultural Industries in the Digital Age: some provisional conclusions. *Media, Culture and Society*, 26 (6); 803-820.
- BUSTAMANTE, E. (Coord.) (2007). *Cultura y comunicación para el siglo XXI. Diagnóstico y políticas públicas*. Santa Cruz de Tenerife: Ideco.
- BUSTAMANTE, E. (2009). De las industrias culturales al entretenimiento. La creatividad, la innovación... Viejos y nuevos señuelos para la investigación de la cultura. *Diálogos de la Comunicación*, 78 (www.dialogosfelafacs.net/revista/articulos-resul-ta-do-.php?ed=78&id=112) (10-11-2010).
- BUSTAMANTE, E. & ZALLO, R. (1988). *Las industrias culturales en España*. Madrid: Akal.
- CASTELLS, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- CASTRO, C. (2008) (Coord.). Industrias de contenidos en Latinoamérica. *Razón y Palabra*. Grupo de Trabajo eLAC2007. (www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/Gdt_eLAC_meta_13.pdf) (12-11-2010).
- CAVES, R. (2000). *Creative Industries. Contracts between Art and Commerce*. Cambridge: Harvard U.P.
- CAVES, R. (2006). Organization of Arts and Entertainment Industries, in GINSBURGH, V. & THROSBY, D. (Eds.). *Handbook of Economics of Art and Culture, I*. Amsterdam: Elsevier; 533-566.
- DEUZE, M. (2009). Media Industries, Work and Life. *European Journal of Communication*, 24; 467-480.
- DÍAZ ARIAS, R. (2009). El vídeo en el ciberespacio: usos y lenguaje, *Comunicar*, 33; 63-71.

- FERNÁNDEZ PORTA, E. (2007). *Afterpop. La literatura de la implosión mediática*. Córdoba: Berenice.
- FERNÁNDEZ PORTA, E. (2008). *Homo Sampler. Tiempo y consumo en la era del Afterpop*. Barcelona: Anagrama.
- FLUCHY, P. (1980). *Les industries de l'imaginaire*. Grenoble: P.U. de Grenoble.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- GARCÍA CANCLINI, N. & MONETA, C. (Coords.) (1999). *Las industrias culturales en la integración latinoamericana*. Buenos Aires: Eudeba.
- GARCÍA GRACIA, M.I.; FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Y. & ZOFÍO PRIETO, J.L. (2000). *La industria de la cultura y el ocio en España y su aportación al PIB*. Madrid: SGAE y Fundación Autor.
- GARCÍA GRACIA, M.I., FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Y. & ZOFÍO PRIETO, J.L. (2001). *La evolución de la industria de la cultura y el ocio en España por Comunidades Autónomas*. Madrid: Fundación Autor.
- GARCÍA GRACIA, M.I. & ZOFÍO, J.L. (2003). *La dimensión sectorial de la industria de la cultura y el ocio en España (1993-97)*. Madrid: Fundación Autor.
- GARNHAM, N. (2005). From cultural to creative industries: an analysis of the implications of the «creative industries» approach to arts and media policy making in the United Kingdom. *International Journal of Culture Policy* 11 (1); 15-30.
- HESMONDHALGH, D. (2007). *The Cultural Industries*. London: Sage.
- HIRSCH, P.M. (1972). Processing Fads and Fashions: An Organization-Set Analysis of Cultural Industries System. *American Journal of Sociology*, 77 (4); 639-659.
- HORKHEIMER, M. & ADORNO, T.W. (1994). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- HUET, A. & AL. (1978). *Capitalisme et industries culturelles*. Grenoble: P.U. de Grenoble.
- JEFFCUTT, P. & PRATT, A.C. (2002). Managing Creativity in the Cultural Industries. *Creativity and Innovation Management*, 11 (4); 225-233.
- LACROIX, J.G. & TREMBLAY, G. (1997). The Information Society and Cultural Industries Theory. *Current Sociology* 45 (4).
- LARRABEE, E. & MEYERSOHN, R. (Eds.) (1958). *Mass Leisure*. New York: The Free Press.
- LASH, S. & LURY, C. (2007). *Global Culture Industry: the Mediation of Things*. Cambridge: Polity Press.
- LÉVY, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- LIPOVETSKY, G. & SERROY, J. (2009). *La pantalla global: cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama.
- MASTRINI, G. & BECERRA, M. (Dirs.) (2006). *Periodistas y magnates. Estructura y concentración de las industrias culturales en América Latina*. Buenos Aires: Prometeo.
- MIÈGE, B. (2000). *Les industries du contenu face à l'ordre informationnel*. Grenoble: P.U. de Grenoble.
- MIÈGE, B. (2006). La concentración de las industrias culturales y mediáticas (ICM) y los cambios en los contenidos. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 11; 155-166.
- MIÈGE, B. & AL. (1986). *L'Industrialisation de l'audiovisuel*. Paris: Aubier.
- MILLER, D. (1987). *Material Culture and Mass Consumption*. Oxford: Blackwell.
- MILLER, D. (Ed.) (2005). *Materiality*. Durham. NC, London: Duke University Press.
- NEGUS, K. (2006). Rethinking creative production away from cultural industries, in CURRAN, J. & MORLEY, D. (Eds.). *Media and Cultural Theory*. London: Routledge.
- RODRÍGUEZ FERRÁNDIZ, R. (2008). Consumo, uso y disfrute cultural. *Claves de Razón Práctica*, 188; 78-82.
- RODRÍGUEZ FERRÁNDIZ, R. (2009a). Los orígenes teórico-críticos del concepto «industria cultural», in TORTOSA, V. (Ed.). *Mercado y consumo de ideas. De industria a negocio cultural*. Madrid: Biblioteca Nueva; 56-72.
- RODRÍGUEZ FERRÁNDIZ, R. (2009b). Tiempos de cambio: industrias culturales en clave postindustrial. *Telos*, 78; 136-148.
- RODRÍGUEZ FERRÁNDIZ, R. (2010). *La musa venal. Producción y consumo de la cultura industrial*. Murcia: Tres Fronteras.
- ROBERTS, K. (2004). *The Leisure Industries*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- ROUET, F. (Ed.) (1989). *Économie et culture. Vol. 3*. Paris: La Documentation Française.
- ROSENBERG, B. & WHITE, D.M. (Eds.) (1957). *Mass Culture. The Popular Arts in America*. Glencoe: The Free Press.
- STOREY, J. (1999). *Cultural Consumption and Everyday Life*. London: Arnold.
- VIRNO, P. (2003). *Gramática de la multitud*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- VOGEL, H.L. (2004). *La industria de la cultura y el ocio*. Madrid: Fundación Autor.
- ZALLO, R. (1988). *Economía de la comunicación y la cultura*. Madrid: Akal.
- ZALLO, R. (1992). *El mercado de la cultura. Estructura política y económica de la comunicación*. San Sebastián: Tercera Prensa.
- ZALLO, R. (2007). La economía de la cultura (y de la comunicación) como objeto de estudio. *Zer*, 22; 215-234.

Recibido: 18-08-10 / Revisado: 23-09-10

Aceptado: 12-11-10 / Publicado: 01-03-11

● T. Ramírez de la Piscina, J.I. Basterretxea y E. Jiménez
Vizcaya (España)

DOI:10.3916/C36-2011-03-07

Estado de la alfabetización audiovisual en la comunidad escolar vasca

Report about the Media Literacy Situation in the Basque School Community

RESUMEN

El presente artículo recoge los principales resultados de una investigación cuantitativa y cualitativa llevada a cabo durante el período 2007-10 por el equipo de investigación HGH (Medios de Difusión, Sociedad y Educación) de la Universidad del País Vasco. El principal objetivo de la misma ha sido analizar el estado de la alfabetización audiovisual (Media Literacy) en el entorno de la comunidad escolar del País Vasco. Una de las principales novedades del presente trabajo radica en que se ha analizado el conjunto de la comunidad escolar en un momento y entorno concreto; es decir, teniendo en cuenta la opinión tanto de alumnado, como de profesorado y padres. Los resultados de la investigación cuantitativa se han extraído de una encuesta realizada a 598 jóvenes vascos de entre 14 y 18 años escolarizados tanto en institutos de Secundaria y Bachillerato como en centros de Formación Profesional. La investigación cualitativa se ha fundamentado en la información recogida a través de diez grupos de discusión y seis entrevistas en profundidad. En los grupos han participado jóvenes de la misma edad (entre 14 y 18 años) por una parte y padres y madres de entre 40 y 55 años por otro. En las entrevistas en profundidad, se ha testado la opinión de ocho profesores que imparten docencia en materias relacionadas con la educación en comunicación (educomunicación). A tenor de los resultados, el sistema educativo debería introducir la educomunicación entre sus prioridades.

ABSTRACT

This article gathers together the results of a quantitative and qualitative piece of research conducted between 2007 and 2010 by the HGH «Hedabideak, Gizartea eta Hezkuntza» (Media, Society and Education) research team at the University of the Basque Country. The main aim of the research was to examine the situation of Media Literacy in the Basque Country's school community. One of the newest aspects of this research was the study of the school community as a whole, at a specific moment and in a specific field; in other words, the students, teachers and parents of the same community. The results of the quantitative study have been taken from a survey done among 598 young people between 14 and 18 years old enrolled in Secondary or Further Education, or in Vocational Training courses. The qualitative study took into account the information extracted from ten focus groups and six in-depth interviews. Young people between the ages of 14 and 18, parents between 40 and 55, and eight experts of different ages took part in the discussions. Through the in-depth interviews the research team observed the opinions of eight educators who teach Education in Media. According to the results, the education system should include media education among its priorities.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Alfabetización audiovisual, comunidad escolar, Educación en Comunicación, TIC.

Media literacy, school community, media education, ICT.

◆ Dr. Txema Ramírez de la Piscina es Profesor Titular del Departamento de Periodismo en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad del País Vasco (txema.ramirezdelapiscina@ehu.es)

◆ Dr. Jose Inazio Basterretxea es Profesor Titular del Departamento de Periodismo en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad del País Vasco (joseinazio.basterretxea@ehu.es).

◆ Dra. Estefanía Jiménez es Profesora Colaboradora del Departamento de Comunicación Audiovisual en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad del País Vasco (estefania.jimenez@ehu.es).

1. Introducción

El presente trabajo ha sido elaborado por el equipo de investigación HGH (Medios de comunicación, Sociedad y Educación) creado en 2003. Se trata de un equipo multidisciplinar que agrupa a profesores/as pertenecientes a diferentes áreas de conocimiento –comunicación audiovisual, periodismo y didáctica del arte– que trabajan en distintas facultades de la Universidad del País Vasco. Las conclusiones que aquí se presentan son fruto del segundo proyecto de investigación realizado por este grupo. El trabajo se inició a finales de 2007 y concluyó en el primer semestre de 2010. El objetivo fundamental ha sido investigar el actual grado de alfabetización audiovisual del conjunto de la comunidad escolar vasca –alumnado, profesorado y padres/madres o tutores/as– aplicando para ello métodos cuantitativos y cualitativos suficientemente contrastados que se exponen con detalle más adelante.

Durante los últimos 40 años numerosos autores han realizado valiosas aportaciones a propósito de esta materia (Media Literacy). En el ámbito anglosajón son especialmente destacables, por su perspectiva global, los trabajos realizados por Mastermann (1979; 1980; 1985; 1993), Firth (1976), Golay (1973), Gerbner (1983), Jones (1984) y Duncan (1996). Más recientes son las aportaciones de Nathanson (2002, 2004), Buckingham (2005), Stein & Prewett (2009), Larson (2009), Livingstone & Brake (2010) y Gainer (2010). En lengua castellana merecen citarse, entre otras, las aportaciones de Kaplun (1998), Aparici (1994), García Matilla (1996, 2004), Aguaded (1998, 2000), Orozco (1999) y Ferrés (2007).

Otros autores se han volcado en investigaciones aplicadas llevadas a las aulas. Tal es el caso de los trabajos de profesores como Hall & Whannel (1964), Galtung & Ruge (1965), Berger (1972), Cohen & Young (1973), Hall (1977) y Bonney & Wilson (1983). Sería imperdonable dejar fuera de esta lista al maestro francés Freinet, auténtico padre de la pedagogía popular y precursor de la introducción del periódico en la escuela. Igualmente inalicable sería pasar por alto el trabajo que está realizando durante los últimos 25 años la revista «Comunicar» en el ámbito iberoamericano. Solamente en la última década la citada revista ha publicado numerosas investigaciones relacionadas con la alfabetización audiovisual desde diferentes puntos de vista. Así, merecen destacarse los trabajos teóricos sobre competencias audiovisuales publicados por Ferres (2007) o sobre alfabetización digital elaborado por Moreno (2008). Asimismo relevantes han sido las aportaciones que sobre Educomunicación han realizado Barranquero (2007), Cortes de Cervantes (2006),

Tucho (2006), Ambrós (2006) y Perceval & Tejedor (2008). Finalizamos esta relación citando las investigaciones que –al igual que la nuestra– han centrado sus análisis en la alfabetización audiovisual de los jóvenes ya sea en el ámbito argentino (Fleitas & Zamponi, 2002), brasileño (Esperón 2005) o español (Marí, 2006).

Los datos obtenidos en todos estos trabajos han servido para ilustrar mejor nuestra hipótesis de trabajo centrándola específicamente en la sociedad vasca, una comunidad con identidad propia, bilingüe y con un elevado grado de desarrollo tecnológico.

Partimos de una hipótesis central, aparentemente evidente, pero que precisa la certificación del dato: la ausencia de forma reglada de una educación en materia de comunicación provoca serias lagunas en la alfabetización audiovisual del conjunto de la comunidad escolar vasca. Dicha hipótesis conlleva necesariamente una serie de interrogantes o RQ (Research Questions) que pretende desvelar la presente investigación. Son las siguientes: RQ1: ¿Qué valoración hacen de su propio trabajo los educadores/as que han abordado esta materia en los institutos de secundaria?; RQ2: ¿Cuál es el grado de alfabetización audiovisual de los jóvenes vascos de entre 14 y 18 años? ¿Son capaces de interpretar las claves del lenguaje audiovisual?; RQ3: ¿Puede alcanzarse un aceptable grado de alfabetización audiovisual sin cursar estudios específicos relacionados con la materia?; RQ4: ¿Existe en el entorno familiar algún tipo de filtro o criterio por parte de los padres/madres o tutores/as a la hora de consumir los medios de comunicación? RQ5: ¿Cómo viven los tutores la revolución tecnológica de los últimos años?

2. Material y métodos.

Los resultados de la presente investigación se basan en métodos de análisis cuantitativo y cualitativo aplicados al conjunto de la comunidad escolar en sus diferentes estamentos: alumnado, profesorado y padres/madres o tutores. La combinación de ambas técnicas ha resultado fundamental a la hora de evaluar correctamente la globalidad del estudio, permitiéndonos enmarcar el dato en su contexto natural sin despegarnos un ápice de la exactitud del número.

Comencemos detallando la metodología cualitativa. El grupo ha utilizado dos técnicas de análisis cualitativo ampliamente reconocidas. Nos referimos a los «focus group» o grupos de discusión (se han realizado un total de diez; ocho entre alumnado de entre 14 y 18 años y otras dos con padres y madres) y las entrevistas en profundidad semi-estructuradas (depth semi-structured interview).

2.1. Variables utilizadas

La composición de los ocho grupos de discusión realizados entre los jóvenes se estructuró teniendo en cuenta dos variables independientes:

- La edad y nivel académicos de los participantes. Se escogió, por una parte, a alumnado de tercer y cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria (14-16 años) y por otra a jóvenes de primer y segundo curso de Bachillerato (16-18 años).

- El plan de estudios. Los grupos se han estructurado en función de la presencia o ausencia de algún tipo de materia relacionada con la educación en comunicación.

La variable dependiente utilizada en los tres estamentos investigados ha sido el propio estado de la alfabetización audiovisual.

2.2. Procedimiento

- Las opiniones del alumnado se recogieron en ocho grupos pertenecientes a otros tantos centros¹. Cuatro de ellos eran de Bachillerato artístico o incluían en su currículo disciplinas relacionadas directamente con la educación en comunicación. En los otros cuatro no aparecía dicha variable. En todos los casos, el inicio de la discusión partía del visionado de la secuencia inicial² de la película «El rey León» (Walt Disney, 1994).

- Para conocer la opinión del profesorado se realizaron cinco entrevistas en profundidad en las que participaron siete educadores³ (en una de ellas fueron tres las personas intervinientes).

- Para conocer la opinión de los padres y madres o tutores/as se realizaron dos grupos de discusión. El primero de ellos tuvo lugar en Vitoria y el segundo en Bilbao. En el primero, la composición del grupo obedeció a una muestra al azar, mientras que el segundo fue establecido por la dirección de EHIGE, la coordinadora de grupos de padres y madres del País Vasco que agrupa 240 asociaciones. Además de ello, se realizó una entrevista en profundidad a una responsable de esta asociación con amplia experiencia en la materia.

Los datos cuantitativos se han extraído de una encuesta llevada a cabo entre noviembre de 2009 y fe-

brero de 2010 por la empresa Aztiker. El universo de la encuesta lo constituían 107.467 alumnos/as jóvenes escolares del País Vasco de entre 14 y 18 años, tanto de institutos como de centros de formación profesional. De ese amplio universo, se escogió una muestra representativa compuesta por los citados 598 jóvenes⁴. El trabajo de campo fue llevado a cabo por el método de «aplicación simultánea en grupo» (Wimmer & Dominick, 1996:136). Ello quiere decir que la información se recoge en base a un cuestionario autoaplicado. Cada encuestado rellena su propio cuestionario. Se

Tanto los resultados cualitativos como cuantitativos vienen a corroborar la hipótesis central que dio pie a la presente investigación: la ausencia de forma reglada de una educación en materia de comunicación provoca serias lagunas en la alfabetización audiovisual del conjunto de la comunidad escolar vasca. Dicha comunidad va a experimentar cambios radicales en breve espacio de tiempo. Dentro de una década, un profesorado sensiblemente más joven que el actual impartirá docencia a una generación mucho más digital que la actual.

acudió a los centros educativos, a sus aulas habituales. Se formaron grupos de 15 a 20 jóvenes. Previamente, un encuestador de la empresa citada les explicó con detalle la mecánica de la encuesta, y les mostró el material audiovisual sobre el que se basaron algunas de las preguntas.

3. Resultados

3.1. Investigación cualitativa

Comenzaremos por la investigación cualitativa. Hemos estructurado estas reflexiones en función de los tres estamentos analizados: profesorado, alumnado y padres/madres o tutores/as.

3.1.1. Experiencias del profesorado

Las entrevistas realizadas arrojan un perfil de docente muy amplio. En todos los casos, las TIC han sido determinantes, pero su acercamiento al ámbito de la educomunicación ha partido de inquietudes diver-

sas: mundo del videoclip, el cine, la fotografía, Internet o la informática, por ejemplo. La totalidad del profesorado entrevistado es autodidacta; se han formado a sí mismos tras muchas horas de bagaje y contrastar múltiples experiencias.

Entre los testimonios recogidos algunos han sido especialmente ilustrativos, como por ejemplo, la experiencia del centro público «Amara Berri» de San Sebastián. Esta escuela, creada en 1979, ha acuñado su propio método de educomunicación denominado «Amara Berri Sistema». Se trata de todo un referente en la comunidad escolar del País Vasco, hasta el punto de que ha sido asumido por otras 18-20 escuelas del entorno. Los protagonistas son estudiantes de educación primaria. El alumnado no sigue un libro de texto al uso para estudiar matemáticas, por ejemplo; aprenden el sistema métrico como responsables de una tienda ficticia, o lo que es una hipoteca cuando les toca pagar un crédito al banco que regenta otro compañero. Tampoco tienen clase de lengua al uso. En su lugar, hacen un periódico todos los días, editan programas de radio y televisión, interactúan a través de su «txikiweb» e incluso ofrecen charlas con las que pierden el miedo a hablar en público.

El proceso resulta muy cooperativo y está siempre supervisado por los docentes. Desde que en 1990 el Gobierno Vasco reconociera el carácter innovador del centro, Amara Berri Sistema ha ido perfeccionándose año tras año.

Todos los profesores entrevistados han coincidido en demandar un mayor compromiso a los responsables de educación: En su opinión, la educomunicación no puede ser una mera disciplina tecnológica, sino un instrumento capaz de formar a la ciudadanía libre del siglo XXI. Dicha necesidad se hace más acuciante si se tiene en cuenta el «background» con el que los nuevos alumnos llegan a las aulas. La docente MPY reflexionaba al respecto en los siguientes términos: «Esta es una generación con un enorme bagaje de conocimiento de técnicas: Han estado colgados de la televisión, consiguen y se intercambian materiales, fotos y mil cosas por la Red, saben buscar cosas nuevas en Internet. Tienen un gran bagaje aunque muchas veces ni se den cuenta. Y cuando se les da la oportunidad te superan inmediatamente. El profesor tiene que ser humilde; debe saber darles las bases y dejar que luego ellos florezcan».

3.1.2. Competencias interpretativas de los jóvenes

El objetivo prioritario de los grupos de discusión entre los jóvenes era tanto indagar acerca de sus competencias interpretativas como averiguar si realmente existían diferencias notables en el grado de alfabetiza-

ción audiovisual entre quienes habían cursado o no materias relacionadas con la educomunicación.

Digamos, en primer lugar, que existen diferencias. Los adolescentes formados en educomunicación manifiestan una madurez interpretativa superior a aquellos que no han cursado este tipo de materias. Ello es especialmente evidente a la hora de diferenciar entre denotación y connotación, cuando designan un determinado plano o cuando interpretan la función comunicativa de un encuadre concreto. No obstante, es igualmente cierto que, para otros jóvenes sin formación en educomunicación, la mera acumulación de textos culturales a lo largo de su vida les ha generado el resorte intelectual necesario para desarrollar ciertas capacidades interpretativas. Incluso en los grupos en los que nadie era capaz de citar una norma «gramatical» cinematográfica —encuadre, iluminación—, había jóvenes capaces de realizar reflexiones interesantes a otro nivel.

El propio método de los grupos de discusión llevado a cabo en la presente investigación resultó revelador. Conforme avanzaba el debate, muchos participantes modificaron de forma absolutamente natural y espontánea, su punto de vista inicial haciendo suyas las opiniones de otros contertulios. Es evidente que en el debate en grupo operan fenómenos de liderazgo y de inercias derivadas de las opiniones dominantes. No obstante, la comunicación en grupo se revela como método muy interesante de análisis social.

La madurez cultural aparece como determinante de las competencias interpretativas. La consideración del bajo desarrollo cognitivo que tienen los niños se va superando con la edad. Los nuevos conocimientos adquiridos con el paso del tiempo pueden generar un pensamiento autónomo crítico. Así se razonaba en una de las intervenciones de un grupo de Bachillerato con formación en educomunicación: «Yo vi la película siendo niño y no me di cuenta de estas cosas; pero ahora la vas a ver con tu hermana pequeña y dices 'joder' (...) Te quieren meter una idea, pero luego, cuando comienzas a pensar de manera autosuficiente, puedes modificarla, y eso es lo que suele ocurrir?».

En los grupos de discusión apareció Disney como megacorporación ilustradora del universo simbólico infantil. Reproducimos una reflexión en un grupo de Bachillerato con formación en educomunicación: «Es una película típica de Disney. Como está producida para niños, pues tiene que responder a la capacidad de entender de estos (...) Utilizan los animales por eso, porque es una película para niños. Si presentaran personas sería muy raro... contar esas cosas con personas; con los animales es más fácil enganchar a los

niños (...). A mi entender está mal que te metan esas ideas desde niño».

La reflexión muestra capacidad crítica sobre la estrategia comunicativa de Disney. Es, probablemente, resultado de la mayor formación audiovisual de este grupo. Para el resto de grupos, Disney es algo «en lo que los padres confían».

3.1.3. Las preocupaciones de padres y madres

Preocupación. Esa es, quizás, la sensación que mejor define el estado que embarga a padres y madres ante estas cuestiones. Se trata de una preocupación unida a un cierto vértigo provocado por el desconocimiento que muchos profesan hacia las nuevas tecnologías. Las opiniones recogidas a través de los grupos de discusión se han visto complementadas con la información derivada de una entrevista en profundidad a una representante del colectivo de padres y madres (AE) persona con décadas de experiencia asociativa y amplia conocedora de la materia objeto de análisis.

Conviene, sin embargo, matizar que dentro de las madres y padres o tutores y tutoras existen diferencias apreciables a la hora de encarar el fenómeno. Tal y como deja entrever la citada AE la brecha digital también está presente en este colectivo: «Hoy en día hay diferencias apreciables entre unos y otros. La actitud hacia las nuevas tecnologías de una persona de 35 años es muy diferente a la de otra de 55. En veinte años las cosas han cambiado muchísimo y eso se percibe cuando hablas con los padres y madres».

En general, los padres y madres aceptan la llegada de las nuevas tecnologías. Creen que son un reflejo de la sociedad y ven en ellas más aspectos positivos (nuevas formas de comunicación, interactividad...) que negativos. No ocultan, sin embargo, una sensación de incertidumbre, sobre todo al verse superados por sus propios hijos e hijas. Todos los y las participantes en los grupos de discusión detectan una tendencia progresiva a la individualización en el consumo de los medios audiovisuales. Frente a ese consumo individual, subrayan los beneficios que comportan el visionado en grupo.

Nostalgia puede ser otra de las claves. Nostalgia por los juegos de calle cooperativos que los padres y madres disfrutaron de niños y por ciertos hábitos que se están perdiendo, como acudir a las bibliotecas. Esa nostalgia va unida también a la esperanza de un futuro mejor. AE insiste en unir perspectiva tecnológica y actitud crítica. La misma protagonista, para concluir la entrevista, nos dejó la siguiente reflexión: «El panorama actual va a cambiar radicalmente en diez años. Los

centros educativos van a ser totalmente diferentes. Un 40% del profesorado se va a jubilar. En el entorno familiar más de la mitad de los padres y madres no se van a enterar de casi nada, pero tendrán que ir adaptándose a los nuevos tiempos inducidos por sus hijos e hijas. Los padres y madres mantendrán sus valores y sus ideas pero lo suyo será una adaptación; no un cambio».

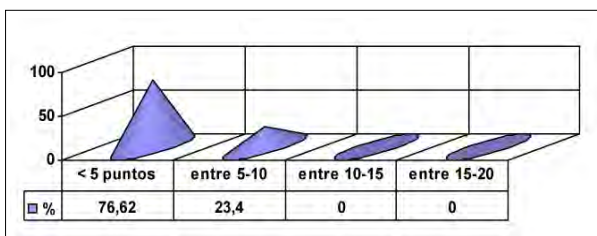
3.2. Investigación cuantitativa

Reproducimos a continuación los principales resultados extraídos de la encuesta entre 598 jóvenes vascos de entre 14 y 18 años. Los datos aparecen agrupados en seis grandes apartados: lenguaje audiovisual (máximo 20 puntos), tecnológico (máx. 15 puntos), producción (12), recepción crítica (13), valores e ideología (25) y estéticas (15). Así se completó un sistema de graduación de 0 a 100 puntos que nos daba cuenta del grado de alfabetización audiovisual de cada encuestado/a. Reproducimos a continuación los gráficos más representativos.

3.2.1. Lenguaje audiovisual

Según las respuestas recogidas, comprobamos que los adolescentes y jóvenes escolarizados no estaban muy formados en cuanto a lenguaje audiovisual. Solo un cuarto de ellos y ellas se acercó al aprobado. Los otros tres cuartos suspendieron de forma notoria.

Gráfico 1: Grado de conocimiento del lenguaje audiovisual
Intervalo: 0-20 puntos (Fuente: Encuesta Aztiker)



3.2.2. Tecnología

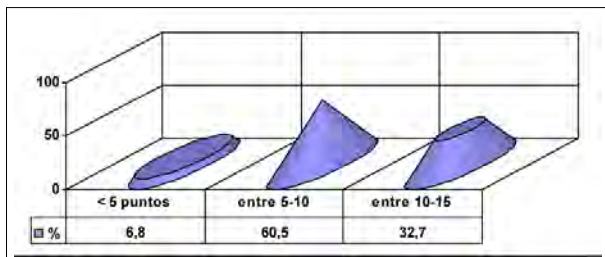
Es en este apartado donde nuestro equipo encontró la cifra más alta de respuestas acertadas. En general, puede decirse que los jóvenes vascos conocen bien el funcionamiento de los instrumentos audiovisuales. Según los datos, nueve de cada diez fueron capaces, en cuanto receptores, de utilizar eficazmente las tecnologías comunicativas. Son autónomos en ese sentido (ver gráfico 2).

3.3.3. Producción

A través de este apartado se pretendía averiguar el grado de conocimiento del proceso de creación de un

Gráfico 2: Grado de conocimiento y uso de instrumentos audiovisuales

Intervalo: 0-20 puntos (Fuente: Encuesta Aztiker)

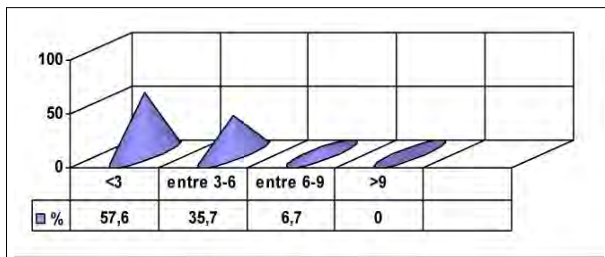


producto audiovisual por parte de los jóvenes. Las preguntas pretendían averiguar si los encuestados eran capaces de: a) describir las actividades laborales de los profesionales (por ejemplo, de los realizadores, regidores...) que se ocupan de los trabajos de producción de los audiovisuales y b) hacer una relación de las tareas de preparación necesarias para producir un producto.

Según los datos recogidos, puede decirse que el

Gráfico 3: Grado de conocimiento sobre el proceso de creación de un producto audiovisual

Intervalo: 0-12 puntos (Fuente: Encuesta Aztiker)

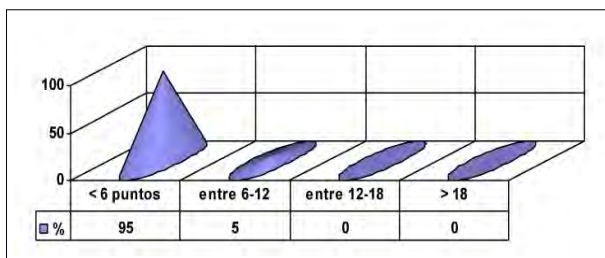


nivel de conocimiento de la producción es muy limitado entre estos jóvenes (ver gráfico 3).

A la hora de describir el mundo de la producción, dos variables –la edad y el género– marcaron diferencias estadísticas considerables. Según avanzan en edad, se aprecia un mayor nivel de conocimiento del sistema de producción. En cuanto al género las chicas

Gráfico 4: Capacidad de interpretar correctamente la ideología y valores de los productos audiovisuales

Intervalo: 0-25 puntos (Fuente: Encuesta Aztiker)



–también en este apartado– fueron más capaces que los chicos.

3.2.4. Ideología y valores

Los encuestados no fueron especialmente hábiles a la hora de detectar la ideología y los valores subyacentes en los textos audiovisuales sometidos a examen (ver gráfico 4). En la evaluación de las competencias ideológicas comprobamos que los jóvenes utilizaban razonamientos muy simples y débiles a la hora de captar y describir el barniz ideológico de un producto audiovisual. Del máximo de 25 puntos que admitía este apartado nadie consiguió siquiera llegar a la mitad.

3.2.5. Balance global

El sumatorio de todas las respuestas ofrece un balance estremecedor. Según esta encuesta, ningún joven escolar vasco estaría hoy en día alfabetizado audiovisualmente, ya que ninguno superó 50 de los 100 puntos posibles. Tan solo tres de cada diez se acercaron levemente al aprobado sin llegar a superarlo. Son datos que invitan a una seria reflexión.

4. Discusión

Los resultados cosechados en la presente investigación evidencian un notable interés de la comunidad escolar vasca hacia la alfabetización audiovisual. Dicho interés se torna en apremiante necesidad a tenor de los resultados cuantitativos derivados de la encuesta entre los jóvenes.

La investigación muestra un sistema educativo vasco incapaz de alfabetizar audiovisualmente a la población escolar. Los jóvenes desconocen los fundamentos del lenguaje audiovisual. Carecen de discurso estructurado para explicar razonadamente lo que tienen ante sus ojos. Tanto la gramática como la retórica del lenguaje audiovisual les resultan extrañas. En buena lógica, las autoridades educativas deberían tomar nota de los datos aquí recogidos e incluir la educación entre sus prioridades curriculares. Solo así podrían darse pasos efectivos de cara al objetivo común: la formación de una ciudadanía libre, audiovisualmente educada, capaz de sobrevivir autónomamente en la autodenominada sociedad de la información.

A pesar del indudable interés de las experiencias que en materia de educomunicación se han analizado en la presente investigación, resulta palpable el aislamiento curricular que rodea a las mismas. Los propios docentes implicados se quejan de falta de continuidad y de ausencia de

planteamientos globales. El enfoque tecnicista prima sobre el crítico. Reina una fascinación tecnológica que puede incluso llegar a obnubilar y, consecuentemente, a obstaculizar la capacidad de reflexión crítica.

El perfil del profesorado implicado en estas experiencias es multidisciplinar. El dominio de las nuevas tecnologías ha sido determinante, pero cada cual ha llegado al mundo de la educomunicación por vías diferentes. Detectan lagunas en sus propias experiencias y las achacan a la falta de formación reglada en estas materias. Aunque este profesorado muestra mayoritariamente unas dosis de entusiasmo realmente enconmiables, también es cierto que en algunos de ellos se palpa un cierto cansancio intelectual, fruto entre otros factores del paso de los años. La motivación del docente resulta clave en esta materia (como en todas). Está ampliamente demostrado que si el educador o educadora es capaz de relacionar los objetivos pedagógicos al contexto social y emocional del alumnado, éste consigue más fácilmente sus metas. En ese sentido, las nuevas tecnologías abren unas posibilidades inmensas, siempre y cuando se adjunten contenidos concretos y objetivos fácilmente identificables por los estudiantes.

Los jóvenes escolarizados en centros vascos donde se han desarrollado experiencias concretas en educomunicación muestran una mejor alfabetización audiovisual. Conviene, sin embargo matizar, que la propia madurez evolutiva de los jóvenes –ligada a su edad– facilita una mayor capacidad interpretativa.

La propia metodología utilizada en la investigación cualitativa –los «focus group» o grupos de discusión– se ha revelado como un instrumento eficaz en la implementación del objetivo a conseguir: la alfabetización audiovisual. La revolución tecnológica ocupa y preocupa a las madres y padres. Se sienten abrumados y sin criterios ante una realidad que, en muchos casos, les supera. Se sienten incluso incapaces de poner límites al consumo audiovisual de sus hijos e hijas. A pesar de ello, ven más aspectos positivos que negativos en las nuevas tecnologías; reclaman un uso más crítico de dichos instrumentos.

Los resultados de la encuesta aquí recogidos deberían preocupar profundamente a los responsables educativos y a la sociedad en general, máxime si se tiene en cuenta que el grado de alfabetización audiovisual del conjunto de la población no será –presumiblemente– superior al demostrado por los jóvenes.

Los registros alcanzados son muy pobres. Muestran una juventud audiovisualmente analfabeta. Disponen de avanzados equipos. Son hábiles en sus destrezas mecánicas, pero desconocen cuestiones elementales

relacionadas con la cultura audiovisual, la producción o la detección de los valores éticos y estéticos que subyacen los textos audiovisuales.

Tanto los resultados cualitativos como cuantitativos aquí recogidos vienen a corroborar la hipótesis central que dio pie a la presente investigación: la ausencia de forma reglada de una educación en materia de comunicación provoca serias lagunas en la alfabetización audiovisual del conjunto de la comunidad escolar vasca. Dicha comunidad va a experimentar cambios radicales en breve espacio de tiempo. Dentro de una década, un profesorado sensiblemente más joven que el actual impartirá docencia a una generación mucho más digital que la actual. El perfil de las madres y padres evolucionará igualmente a parámetros más tecnológicos. El equipo investigador entiende que la comunidad escolar vasca tiene ante sí una ocasión de oro, una oportunidad inmejorable para abordar seriamente un debate que afecta a la médula espinal del sistema educativo actual: la alfabetización audiovisual de su ciudadanía.

Apoyos

¹ La presente investigación ha sido financiada con fondos de la Universidad del País Vasco y gracias a las ayudas de los Departamentos de Presidencia y Educación del Gobierno Vasco. El trabajo de campo ha sido posible gracias a los servicios de Aztiker.

² Además de los autores del presente artículo, también forman parte del equipo investigador el Dr. Petxo Idoiaga Arróspide, catedrático de Comunicación Audiovisual del Departamento del mismo nombre de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad del País Vasco y Amaia Andrieu Sanz, profesora titular del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria.

Notas

¹ Los grupos de discusión entre los jóvenes se realizaron durante el curso 2008-09. Se escogieron cuatro grupos de entre aquellos centros que sí habían desarrollado algún tipo de estudios audiovisuales. Fueron el instituto Manteo Zubiri de Donostia, los institutos públicos de Eibar y Sopela y el instituto público Mendizabala de Vitoria. Nos interesaba el contraste con el grado de alfabetización audiovisual del alumnado de los centros que no habían cursado este tipo de disciplinas. Por ello se acudió al instituto público Koldo Mitxelena de Vitoria, a la ikastola privada San Fermín de Pamplona y a los institutos públicos de Bilbao de Txurdinaga Behekoa y Gabriel Aresti.

² La citada secuencia narra la presentación pública de Simba, el león recién nacido que se convierte en rey de su comunidad.

³ Las personas entrevistadas fueron: MPY doctora en comunicación audiovisual y licenciada en Filología inglesa. Impartió docencia hasta el curso 2008-09 en que se jubiló. Durante su larga trayectoria, la entrevistada llevó a cabo diversas experiencias en alfabetización audiovisual en los institutos públicos de Sopela y Sestao en Bizkaia. La entrevista se celebró el 3 de octubre de 2008; IO, profesor del instituto público Zubiri Manteo de Donostia y responsable del programa europeo «Cine y Juventud» (European Cinema and Young People) dentro del programa «Comenius 3». El encuentro tuvo lugar el

7 de noviembre de 2008 en el propio centro; EL, profesor de euskara y responsable del taller de audiovisuales en el Instituto «Txurdinaga Beheko» en Bilbao. El encuentro se celebró el 16 de febrero de 2009 en el propio centro educativo; TE profesor de la ikastola privada San Nikolas de Getxo y responsable de la experiencia «Globalab» desarrollada en el propio centro. El encuentro se celebró el 12 de marzo de 2009; EMG, AM y AP director y responsables de la sección de medios y del laboratorio respectivamente en la escuela pública Amara Berri de Donostia. Ellos coordinan el «Amara Berri sistema», un programa pionero en alfabetización audiovisual que trabaja con niños/as de enseñanza primaria. La entrevista se celebró el 3 de abril de 2009 en el propio centro educativo.

⁴ El trabajo de campo se llevó a cabo entre noviembre del 2009 y febrero del 2010. Los jóvenes respondieron a las preguntas según el modelo lingüístico utilizado en el aula (en euskera, francés o castellano). El cálculo del margen de error (atribuible a muestreos completamente aleatorios) es de $\pm 4,1\%$ para todo el universo, para un nivel de confianza del 95,5%, siendo $p=q=50,0$ para la hipótesis más contraria. En total, el cuestionario se ha cumplimentado en 33 centros de Álava, Vizcaya, Guipúzcoa, Navarra y Lapurdi (Labourd), de los que 15 eran privados y 18 públicos. Para construir la muestra, se ha tomado en cuenta el sexo de los alumnos, el nivel de estudios y la experiencia en torno a actividades audiovisuales.

Referencias

- AGUADED, J.I. (1998). *Descubriendo la caja mágica. Aprendemos a ver la tele*. Huelva: Grupo Comunicar.
- AGUADED, J.I. (2000). *La educación en medios de comunicación*. Huelva: Grupo Comunicar.
- AGUADED, J.I. (2009). El Parlamento Europeo apuesta por la alfabetización mediática. *Comunicar*, 32; 7-8.
- AGUADED, J.I. (2009). Miopía en los nuevos planes de formación de maestros en España: ¿docentes analógicos o digitales? *Comunicar*, 33; 7-8.
- AMBRÓS, A. (2006). La educación en comunicación en Cataluña. *Comunicar*, 27; 205-210.
- APARICI, R. (1994). *Los medios audiovisuales en la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria*. Madrid: Uned.
- BARRANQUERO, A. (2007). Concepto, instrumentos y desafíos de la educación para el cambio social. *Comunicar*, 29; 115-120.
- BERGER, J. (1972). From Today Art is Dead. *Times Educational Supplement*, 1972 ko abenduaren 1.
- BONNEY, B. & WILSON, H. (1983). *Australia's Comercial Media*. Melbourne: MacMillan.
- BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- COHEN, S. & YOUNG, J. (1973). *The Manufacture of News*. London: Constable.
- CORTÉS DE CERVANTES, P. (2006). Educación para los medios y las TIC: reflexiones desde América Latina. *Comunicar*, 26; 89-92.
- DUNCAN, B. & AL. (1996). *Mass Media and Popular Culture*. Toronto, Harcourt-Brace.
- ESPERON, T.M. (2005). Adolescentes e comunicação: espaços de aprendizagem e comunicação. *Comunicar*, 24; 133-141.
- FERRÉS, J. (2006). La competència en comunicació audiovisual: proposta articulada de dimensions i indicadors. *Quaderns del CAC*, 25; 9-17.
- FERRÉS, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29; 100-107.
- FISKE, S.T. & TAYLOR, S.E. (1991). *Social Cognition*. Nueva Cork: McGraw-Hill.
- FLEITAS, A.M. & ZAMPONI, R.S. (2002). Actitud de los jóvenes ante los medios de comunicación. *Comunicar*, 19; 162-169.
- GAINER, S. (2010). Critical Media Literacy in Middle School: Exploring the Politics of Representation. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53 (5); 364-373.
- GALTUNG, J. & RUGE, M. (1965). The Structure of the Foreign News. *Journal of International Peace Research*, 2; 64-91.
- GARCÍA MATILLA, A. & AL. (1996). *La televisión educativa en España*. Madrid: MEC.
- GARCÍA MATILLA, A. & AL. (2004). (Ed.). *Convergencia multimedia y alfabetización digital*. Madrid: UCM.
- GERBNER, G. (1983). *Ferment in the field: 36 Communications Scholars Address Critical Issues and Research Tasks of the Discipline*. Philadelphia: Annenberg School Press.
- GOLAY, J.P. (1973). *Introduction to the Language of Image and Sound*. London: British Film Institute.
- HALL, S. (1977). Culture, the Media and Ideological Effect, in CURRAN, J. & AL. (Eds.). *Mass Communication and Society*. London: Edward Arnold.
- HALL, S. & WHANKEL, P. (1964). *The Popular Arts*. New York: Pantheon.
- JONES, M. (1984). *Mass Media Education, Education for Communication and Mass Communication Research*. Paris: Unesco.
- KAPLÚN, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: De la Torre.
- LARSON, L.C. (2009). E-Reading and e-Responding: New Tools for the next Generation of Readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53 (3); 255-258.
- LIVINGSTONE, S. & BRAKE, D.R. (2010). On the Rapid Rise of Social Networking Sites: New Findings and Policy Implications. *Children & Society*, 24 (1); 75-83.
- LOMAS, C. (2004). Leer y escribir para entender el mundo. *Cuadernos de Pedagogía*, 331; 86-90.
- MARÍ-SÁEZ, V.M. (2006). Jóvenes, tecnologías y el lenguaje de los vínculos. *Comunicar*, 27; 113-116.
- MASTERMAN, L. (1979). *Television Studies: Tour Approaches*. London: British Film Institute.
- MASTERMAN, L. (1980). *Teaching about Television*. Basingstoke Hampshire: MacMillan.
- MASTERMAN, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Methuen.
- MASTERMAN, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: De la Torre.
- MORENO-RODRÍGUEZ, M.D. (2008). Alfabetización digital: el pleno dominio del lápiz y el ratón. *Comunicar*, 30; 137-146.
- NATHANSON, A.I. (2002). The Unintended Effects of Parental Mediation of Television on Adolescents. *Media Psychology*, 4 (3); 207-230.
- NATHANSON, A.I. (2004). Factual and Evaluative Approaches to Modifying Children's Responses to Violent Television. *Journal of Communication*, 54 (2); 321-336.
- OROZCO, G. (1999). *La televisión entra al aula*. México: Fundación SNTE.
- PERCEVAL, J.M. & TEJEDOR, S. (2008). Los cinco grados de la comunicación en educación. *Comunicar*, 30; 155-163.
- STEIN, L. & PREWETT, A. (2009). Media Literacy Education in the Social Studies: Teacher Perceptions and Curricular Challenges. *Teacher Education Quarterly*, 36 (1); 131-148.
- TUCHO, F. (2006). La educación en comunicación como eje de una educación para la ciudadanía. *Comunicar*, 26; 83-88.
- WIMMER, R. & DOMINICK, J.R. (1996). *La investigación científica de los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos*. Barcelona: Bosch.

● A. López, E. Encabo e I. Jerez

Murcia / Albacete (España)

DOI:10.3916/C36-2011-03-08

Competencia digital y literacidad: nuevos formatos narrativos en el videojuego «Dragon Age: Orígenes»

Digital Competence and Literacy: Developing New Narrative Formats. The «Dragon Age: Origins» Videogame

RESUMEN

Este artículo tiene como ejes conceptuales la competencia digital, la literacidad y los nuevos formatos narrativos. El aprendizaje permanente incluye las mismas como claves de la formación de la persona y sobre todo, como elemento que va a contribuir a su inserción en una sociedad dinámica y cambiante. Tras analizar dichas dimensiones, las mismas serán reflejadas en el videojuego denominado «Dragon Age: Orígenes», galardonado con el premio juego de rol del año en el año 2009. El desarrollo de la competencia digital conlleva una nueva alfabetización y en la misma es preciso hallar recursos motivadores para que dicha adquisición sea a la vez una cuestión lúdica y formativa. Otro aspecto relevante que será tratado en el texto tiene que ver con la multimodalidad textual (Kress & Van Leeuwen, 2001), sobre todo con los nuevos formatos narrativos. Este hecho supone un importante avance social ya que las formas de lectura varían apareciendo formas distintas más motivadoras para el usuario pero no por ello poseen menor calidad. Éste es el caso de «Dragon Age: Orígenes», un juego de rol basado en la fantasía heroica ubicado en un mundo novedoso. Dicho juego se convierte en una excelente historia para ser leída y experimentada.

ABSTRACT

The approach of this article is centered on the concepts of digital competence and new narrative formats. We aim to apply these dimensions to the videogame «Dragon Age Origins», winner of the 2009 videogame of the year award. Its features - plot, characters and interactivity - make it ideal reading material in other formats and are highly motivational for young people. The development of digital competence signifies new literacy, and it is necessary to find new stimulating resources that combine the fun and formative dimensions. Equally relevant are multimodal texts (Kress & Van Leeuwen, 2001), especially new narrative formats that imply social progress, as the ways of reading are different. The texts have acquired new formats with the same quality as books but they sometimes motivate users more. This is the case of «Dragon Age Origins», a dark heroic fantasy role-playing game set in a unique world containing a story to be read and experienced. Our analysis of the videogame discusses whether it should be considered a form of reading or not.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Competencias básicas, comunicación digital, software, videojuegos, ficción, lectura, alfabetización tecnológica. Basic competences, digital communication, software, videogames, fiction, reading, technological literacy.

- ◆ Dr. Amando López Valero es Catedrático de Universidad del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (amandolo@um.es).
- ◆ Dr. Eduardo Encabo Fernández es Profesor Titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (edencabo@um.es).
- ◆ Dra. Isabel Jerez Martínez es Profesora Ayudante Doctor del Departamento de Filología Hispánica y Clásica (Didáctica de la Lengua y la Literatura) de la Facultad de Educación de Albacete de la Universidad de Castilla-La Mancha (isabel.jerezmartinez@uclm.es).

1. El aprendizaje permanente: nuevas competencias para una sociedad dinámica y cambiante

En el año 2005 el Parlamento Europeo realizó una serie de recomendaciones relativas a las competencias clave que atañen al aprendizaje permanente. Así, comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias interpersonales, interculturales y competencia cívica; espíritu de empresa; y expresión cultural constituyen las ocho competencias clave recomendadas (Comisión Europea, 2005). El precedente de las mismas ya los trazaba Delors (1996) cuando desde su concepción de la educación como un bien patrimonial bosquejaba las claves del aprendizaje permanente.

Unos años más tarde somos conscientes de las mismas y es nuestra labor el tratar de desarrollarlas y promoverlas. Así, dichas competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Digamos que son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. En esta línea de razonamiento, Escamilla (2009) nos indica que la génesis del enfoque por competencias responde a un «saber hacer» que pueda ser aplicado a los contextos más comunes y usuales en la vida de las personas: el familiar, el social, el académico y el laboral.

Esa reclamada autonomía debe ser potenciada en una sociedad donde las personas son constantemente bombardeadas por estímulos de tipo consumista. La comunidad educativa debe aceptar esta situación y tratar de hacer cohabitar ambos hechos: el capitalismo y la necesidad de educar para la ciudadanía (Bolívar, 2003). Los nuevos modelos educativos deben ser acordes con los tiempos actuales, por ello se plantea el desarrollo de las aludidas competencias como parte de la formación de las personas.

Actualmente, es demandada la llamada alfabetización mediática en los diferentes planes de estudio escolares, esta situación se refiere a los distintos niveles educativos. Este deseo es loable aunque, como nos indica Aguaded (2010), la sociedad civil también ha de colaborar en la promoción que tiene que ser necesariamente ascendente y progresiva. Y es que el medio no formal también alcanza cotas de importancia que no podemos desdeñar. Ése es el objetivo de este artículo ya que incorporamos al desarrollo de la competencia digital y de la literacidad un elemento que no forma parte del currículum sino que proviene del ámbito social. Así, en el desarrollo de este artículo tra-

teremos de contribuir con alternativas óptimas a la mencionada alfabetización digital.

2. La competencia digital

Touriñán (2004) nos indicaba que la educación electrónica se convertía en un reto de la sociedad digital en la escuela, que exigía competencia técnica y era objetivo de innovación estratégica por parte de la Pedagogía. Ha transcurrido el tiempo y la alfabetización electrónica ya no es un desafío tan inalcanzable, pero sí que se plantea la incógnita referida a si seremos capaces de incorporar de manera óptima todas las posibilidades de las tecnologías al proceso de la educación. La competencia que corresponde a este entramado es la llamada competencia digital, definida como aquella que «entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación» (Comisión Europea, 2005: 18). Así, aludimos a un tipo de destreza que tiene que ver con la obtención, evaluación, producción, presentación o intercambio de información o la posibilidad de participar en redes de comunicación mediante el uso de Internet. Nos referimos pues a la contextualización de esta competencia en un tipo de educación electrónica (e-Educación) donde se van a desarrollar destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse en el espacio electrónico. ¿Quiere esto decir que esta nueva disposición se superpone a la alfabetización tradicional? No, la idea es que ambas cohabiten beneficiando las condiciones vitales de la persona.

La alfabetización digital, el desarrollo de esta competencia supone que la persona sea capaz de aplicar sus conocimientos acerca de las tecnologías de la sociedad de la información a situaciones cotidianas de la vida. Tratamos de hacer que estos nuevos recursos sean útiles actuando como complemento. Dicha función oscila desde la mera intervención mecánica (por ejemplo: procesando textos) hasta convertirse en una herramienta de apoyo a la creatividad y la innovación. El caso que nos ocupa plantea la competencia digital yendo más allá del uso real, trasladándonos a mundos de ficción mediante los videojuegos. Estos son una herramienta muy útil que permite conectar con los intereses de los jóvenes y que puede ayudar a atender la diversidad del alumnado o a desplegar las inteligencias múltiples (Montero & Ruiz Díaz, 2010). En esta aportación nuestra elección tiene que ver con un videojuego que se relaciona con las destrezas lingüísticas y literarias, por ello tenemos que aludir al concepto de literacidad electrónica.

3. La literacidad electrónica

Ser capaces de leer y de escribir supondría un entendimiento básico de lo que es la literacidad, pero en sentido estricto no podemos equiparar dicho concepto con una mera alfabetización ya que implica una serie de conocimientos y actitudes necesarias para el uso del código escrito tanto en lo referente a la lectura como a la escritura. Cassany (2000) indica que a dichas actitudes y conocimientos se suman los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes y las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas. De este modo, la literacidad transita desde una noción simple a una cuestión compleja que requiere del desarrollo de destrezas y si nos referimos a literacidad electrónica, tendremos que ampliar el espectro de usos hacia los textos electrónicos. En el caso que estamos tratando en este artículo tenemos que plantearnos si es posible considerar un videojuego como un texto electrónico. Nuestra concepción es que sí, tenemos que pensar que es otro tipo de formato pero el desarrollo de la descodificación del texto escrito implica la puesta en práctica de habilidades básicas.

Necesariamente tenemos que unir los conceptos de literacidad electrónica y el desarrollado en el apartado anterior referido a la competencia digital. Cuando reflexionamos sobre la enseñanza de lenguas, ciertos cambios y recursos que se desarrollan en nuestra sociedad deben ser tenidos en cuenta. Como bien hemos insinuado la tecnología no solo se refiere al entretenimiento sino que también puede ser aplicada al ámbito educativo. Las posibilidades de la literacidad electrónica, sobre todo en lo que se refiere al modo de desarrollarla, a la didáctica, son muchas y por ello, los educadores deben buscar vías idóneas para su desarrollo.

Si aludimos a los entornos electrónicos y a la situación concreta expuesta en este artículo relacionada con los videojuegos, Reinking (1992) señala que en los mismos, los lectores y los textos pueden interactuar de una manera explícita. Un usuario interactivo es crucial si hablamos de motivación. Uno de los grandes puntos débiles de la sociedad actual sobre todo si aludimos a

parte de la juventud tiene que ver con la poca motivación y con la pereza que estos muestran ante el libro físico. Las historias pueden ser atractivas pero el formato en sí mismo no es tan consistente como puede ser el canal que supone lo fílmico o los citados videojuegos. Además, estos últimos pueden mostrar diferentes estructuras. Si hablamos de videojuegos que no sean «arcade» sino que se apoyen en historias e interacción con el usuario, tendremos a nuestra disposición un material fantástico para el desarrollo de habilidades lingüísticas, concretamente las referidas a la lectura y a la escritura. Así, como veremos posteriormen-

Ha transcurrido el tiempo y la alfabetización electrónica ya no es un desafío tan inalcanzable, pero sí que se plantea la incógnita referida a si seremos capaces de incorporar de manera óptima todas las posibilidades de las tecnologías al proceso de la educación. La competencia que corresponde a este entramado es la llamada competencia digital, definida como aquella que «entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación».

te, este tipo de formato puede ayudar a la recuperación o consolidación del hábito lector.

Experiencias previas con la enseñanza de la Lengua por ejemplo Shetzer y Warschauer (2000) nos permiten vislumbrar que la literacidad electrónica bien desarrollada puede hacer que las cuestiones relacionadas con el hábito lector hallen una alternativa ante los problemas de motivación que las personas poseen a la hora de aproximarse a una copia física de los libros.

4. El videojuego: más allá del entretenimiento

La reacción inmediata al plantearnos qué es un videojuego tiene que ver con el ámbito del entretenimiento. Por ello, algunas definiciones del mismo están orientadas al respecto: «Todo juego electrónico con objetivos esencialmente lúdicos, que se sirve de la tecnología informática y permite la interacción a tiempo real del jugador con la máquina, y en el que la acción se desarrolla fundamentalmente sobre un soporte vi-

sual (que puede ser la pantalla de una consola, de un ordenador personal, de un televisor, o cualquier otro soporte semejante)» (Tejeiro, 2003: 20).

Ahora bien, ¿es posible pensar en videojuegos que puedan ayudar a la formación de la persona en cualquiera de sus dimensiones? Desde nuestro punto de vista, la respuesta es afirmativa. Es cierto, como indica Gómez del Castillo (2007) que los videojuegos están basados en gran medida, y matizando en cada caso, en la competitividad, en ser el mejor, el primero, en la violencia, en el sexismo y el racismo, en el consumo y en las formas de vida burguesa. Pero ésta es una cuestión referida a una visión global de los mismos.

alude a una narración que toma como medio el ordenador. En las copias físicas de los libros su equivalente lo hallaríamos en aquellas historias que dan la oportunidad al lector para ir a una página u otra dependiendo de su decisión. Sucede algo similar en el caso de «Dragon Age: Orígenes» (2009), ya que en función de las instrucciones dadas y decisiones tomadas, la historia será diferente y el grupo de personajes será aumentado o disminuido. Así, el argumento varía dependiendo de las decisiones del usuario. De esta forma, la lectura está muy presente y el desarrollo de la misma es un hecho. A esta situación hay que añadir que probablemente la estructura del videojuego sea más sofisticada que una novela de fantasía convencional.

Es clave reformular las competencias de la persona. Así, el desarrollo de la competencia digital de una manera orientada, es decir, incorporándola a la formación integral de la persona. La conjunción de dicha competencia de los formatos narrativos motiva que hallemos en ejemplos como el videojuego «Dragon Age: Orígenes», recursos para la promoción de la lectura y para armonizar lo tradicional (copias físicas de los textos) y lo novedoso (copias electrónicas).

Otra cuestión relevante de los nuevos formatos tiene que ver con el impulso que los videojuegos de rol dan a la comunicación entre jugadores. Como en los foros lectores, los jugadores pueden debatir acerca de los videojuegos además de compartir sus experiencias y problemas con la trama. Ésta es una forma de inmersión en un mundo de ficción y aparte se interactúa en una realidad virtual. De todos modos, éste no es el caso de «Dragon Age: Orígenes» que está más próximo a una copia física de libro

pero con las ventajas y atractivos de ser un videojuego (gráficos, música o interacción).

También existe, de forma minoritaria y puntual, otros intentos de hacer videojuegos, como reflejo también, de la sociedad en que vivimos que aportan historias que se convierten en un desafío para el usuario, ya que las capacidades que tiene que desarrollar durante su interacción con el videojuego, están relacionadas con lo cognitivo, con la lectura y con la toma de decisiones. Al respecto citamos a Montes Pérez (2010: 48) cuando diferencia entre aventura gráfica y juego de rol. Ambos son videojuegos pero ella indica que lo distinto reside en la limitación de la historia y en la introducción de puzzles que tiene la primera. Mientras que un juego de rol se caracteriza por la importancia de la creación del personaje y la impronta que dejan sus actos en el mismo, así como la libertad de actuación del jugador, en la aventura gráfica se limitan las actuaciones.

El videojuego seleccionado para esta aportación es un videojuego de rol que incluye características referidas a la ficción interactiva. Básicamente este concepto

5. Nuevos formatos narrativos

El concepto de ficción interactiva supone que su aplicación sea variada, sobre todo debido a la diversidad morfológica. Así, habrá variaciones dependiendo del autor y del contenido de la obra. Sin embargo, sí podemos indicar cuestiones comunes como por ejemplo, la interactividad. La misma supone una transformación radical en la forma de recepción de la ficción, la persona lectora se convierte en protagonista en ocasiones, o autor en otras, gracias a la interactividad. La experiencia de recepción se hace más rica y plural, más profunda y completa.

Desde la estética de la recepción (Jauss, 1977; Iser, 1987), la interactividad, supone, en primer lugar, la posibilidad de elección de diferentes posibilidades de continuación de la narración, elección de nuevas secuencias de narración, y también de nuevos caminos

de información: información sobre los protagonistas, lugares y tramas. También la interacción supone la posibilidad de cambiar la historia planteada bien como si fuéramos sus autores siendo los protagonistas de la historia —ésta es la situación que acontece en los videojuegos—.

Esta situación es planteada por Esnaola y Levis (2008) como un avance cultural. Es más, cada vez se reúnen una mayor cantidad de profesionales que consideran posible el desarrollo, producción y difusión de productos mediáticos —y en particular videojuegos— valiosos culturalmente. Por eso, estos autores propugnan un encuentro interdisciplinar entre el ámbito educativo y la industria de la comunicación.

De este modo, los nuevos formatos narrativos son una realidad, ya que en los mismos hallamos historias inéditas que poseen intertextualidad con otras pero que son autónomas. La descodificación lectora y la relación de los conocimientos tratados con otros suponen un desafío para la persona y se convierten en una actividad muy similar a la que entendemos por lectura tradicional. Nos basamos en Martos (2007) para afirmar que la narrativa posmoderna conlleva nuevas formas lectoras. Reiteramos que varía el formato pero la intención ulterior es parecida: leer y conocer una historia. Las variaciones significativas referidas a la interacción del usuario y a lo atractivo del formato, hacen que estos nuevos formatos puedan ser un buen reclamo para que el hábito lector pueda ser recuperado. En este sentido, podría ser interesante la incorporación al mundo educativo del uso de estos recursos ya que la figura del mediador podría conectar los contenidos de los mencionados videojuegos con contenidos semejantes que se encuentran en los libros. De ese modo, sería factible la anteriormente mencionada situación de espacio compartido entre textos electrónicos y textos físicos —por supuesto, consideramos texto electrónico aquella aventura gráfica o juego de rol que conlleva una historia original y que implica la lectura del usuario—. Seguidamente, procedemos a la descripción del videojuego propuesto como ejemplo de nuevo formato narrativo y de ficción interactiva.

6. El caso de «Dragon Age: Orígenes»: la historia de los Guardas Grises

«Men and women from every race, warriors and mages, barbarians and kings... the Grey Wardens sacrificed everything to stem the tide of darkness... and prevailed» (Duncan, head of the Grey Wardens in Ferelden).

«Hombres y mujeres de todas las razas, guerreros y magos, bárbaros y reyes... los Guardas Grises lo sa-

crificaron todo para superar el levantamiento de la oscuridad... y prevalecieron» (Duncan, Comandante de los Guardas Grises en Ferelden).

Éste es el mensaje esencial que subyace a la historia de «Dragon Age: Orígenes» (BioWare, Electronic Arts, 2009). En formato de videojuego, ésta es una fantasía heroica que se desarrolla en un mundo único y original. Es una compleja historia que incluye numerosos personajes y tramas. No existe una transposición de tiempo de juego a lo que sería el tiempo de lectura, pero sí queremos indicar que para finalizar el juego con sus correspondientes expansiones el usuario precisa de sesenta horas, teniendo en cuenta que la mitad del tiempo podría ser atribuido a la parte arcade, el resto supone lectura e interacción, lo cual equivaldría a una novela de fantasía. Este hecho refuerza nuestro argumento referido a los nuevos formatos narrativos y a la importancia de aprovecharlos para promover la lectura.

Con respecto a la ficción interactiva, hay que indicar que el lector/jugador puede incorporar a su grupo diversos personajes que van apareciendo conforme avanza la historia, cada uno de ellos tiene un pasado el cual puede ser leído. Todos tienen su propia motivación, intereses e historia. Esta variedad se ve reflejada en el mundo creado para «Dragon Age: Orígenes» ya que la presencia de diversas culturas, guerras, política, no es más que un reflejo de la sociedad humana ficcionada y son elementos que perfectamente podrían formar parte de una novela de fantasía. Existen numerosos lugares imaginarios que tienen su ubicación en «Ferelden» (un lugar de ficción similar a la Tierra Media ideada por Tolkien). Como en toda historia épica hallamos personajes como magos, pícaros o guerreros. Uno de los puntos interesantes y que entroncan con la interacción tiene que ver con la posibilidad del lector/jugador de crear su propio personaje —atribuyendo raza, características y aspecto físico— para poder intervenir en la historia.

La misión del personaje principal es la de convertirse en guarda gris y evitar el alzamiento de los engendros tenebrosos. Para ello, precisará de la colaboración de diferentes personajes que están envueltos en guerras, política o intrigas. Dependiendo de las decisiones tomadas el grupo aumentará o disminuirá. Así, durante el juego el lector/usuario debe aprender cómo agradar a sus compañeros o tomar decisiones que van a condicionar su destino. Como en otras historias de fantasía, las alianzas son vitales para la resolución de la trama. Por esa razón ser aceptado por los compañeros es clave ya que una buena o mala decisión cambiará el argumento de la historia. En este juego existen di-

versos compañeros, ocho en «Dragon Age: Orígenes» y siete más en la expansión del juego denominada «Dragon Age: el Despertar». Algunos de ellos son: Alistair, un nuevo guarda gris cuyo pasado esconde la condición de Rey; Leliana, una bardo con un oscuro pasado, Morrigan, una bruja del mundo salvaje, Oghren, un enano guerrero, Sten, un guerrero qunari, Wynne, una encantadora superior del Círculo, Zevran, un asesino antivano y el perro, de raza mabari. En la expansión es posible añadir los siguientes personajes: Anders, un mago apóstata. Justicia, un espíritu atrapado. Mhairi, un guerrero de Ferelden. Nathaniel, un pícaro. Oghren, el enano que ya existía en la primera parte del juego. Sigrun, una enana pícara; y Vellanna: una maga dalishana.

Nos encontramos ante un videojuego muy complejo que se convierte en una lectura constante y crea un universo distinto con las correspondientes ramificaciones —la historia no ha concluido—. Este videojuego tiene su reflejo en copias físicas textuales, concretamente en los libros que lo inspiran. Escritos por Gaiden (2009a; 2009b) tanto «Dragon Age: the stolen» como «Dragon Age: the calling» permiten al jugador transitar a la lectura tradicional.

También existe la proliferación de nuevos formatos como cómics referidos a la historia por lo que el hipotexto se está expandiendo y las personas tienen a su disposición una situación multimodal. Retomando las recomendaciones mencionadas en apartados previos relativas a la alfabetización digital, éste es un buen ejemplo referido a cómo combinar lo tradicional con lo moderno, porque se añade el hecho concerniente a que la historia es épica, no futurista. Otros autores como Garín y Pérez (2009) sí han desarrollado trabajos basados en videojuegos cuyo contexto sí atiende a la ciencia ficción. Las destrezas que despliega el usuario/lector/jugador al usar «Dragon Age: Orígenes» son múltiples ya que debe dominar el entorno informático, debe activar sus conocimientos lectores, descodificando texto y relacionándolos con otros y además tiene que hacer uso de sus capacidades cognitivas (por ejemplo, memoria o atención). Todo ello, con una añadidura lúdica que permite que la situación no sea estrictamente académica.

7. Temas recurrentes en «Dragon Age: Orígenes»: intertextualidad

Lukens (2007) nos recuerda que el género fantástico se caracteriza principalmente por estar centrado en la resolución del conflicto entre el bien y el mal. En este caso, «Dragon Age: Orígenes» nos muestra la parte buena representada en los Guardas Grises y el

bando malo representado por los engendros tenebrosos. Es similar al planteamiento de Tolkien cuando plantea en «El Señor de los Anillos» la batalla entre los seres humanos, elfos, así como enanos y las fuerzas de Sauron. La fantasía retrata perfiles humanos o personajes clásicos. Es sencillo apreciar en muchas de ellas la figura del rey sin trono.

Este hecho también es presentado en este videojuego. Alistair descubre que él es el heredero del trono de Ferelden pero mediante el uso de la ficción interactiva, los jugadores/usuarios tienen la oportunidad de concederle el reino o no. Éste es un elemento clásico en la historia de la Literatura. Solemos encontrar casos en los cuales el rey tiene que recuperar su trono porque los acontecimientos le han apartado de ese lugar. La figura del Rey, desde la tradición inglesa personalizada en el Rey Arturo ha impregnado al género fantástico y suele ser un referente en la construcción de estas historias.

En este género la credibilidad depende de un mundo diferente que ha sido creado. Ferelden —el lugar del videojuego—, es similar a la Tierra Media, un mundo inventado que debe ser reunificado por los héroes. También ocurre en Terramar (el universo creado por Úrsula Le Guin). Los temas reflejados en este videojuego de rol conciernen a la vida humana y atienden al conflicto entre el bien y el mal. La resolución del mismo tiene que ver con cuestiones políticas, con guerras o con traiciones.

Las razas son otro de los elementos recurrentes. Los clásicos del mundo fantástico inducen a incluir en cualquier nueva historia, elfos, enanos y magos. En el videojuego cada uno de ellos tiene capacidades específicas y dependiendo de las decisiones del usuario/lector, el argumento irá variando. Obviamente es necesario leer los códigos que aporta el juego para conocer mejor las claves de ese mundo fantástico. Las criaturas como ogros, dragones o arañas aparecen durante el desarrollo de la historia. Habiendo mencionado la política, la traición o la venganza también se ven reflejadas en esta creación. Estas cuestiones nos recuerdan a un texto como el de E.R. Eddison (1999), «La Serpiente Uróboros», donde dos bandos luchan por el territorio y la supremacía.

Queda clara pues la influencia de los textos clásicos en muchas de las partes del videojuego. «El Señor de los Anillos» es el texto que mejor se puede identificar en el producto electrónico. Pero la historia es diferente y los personajes así como el contexto son nuevos. El nuevo universo y el atractivo diseño del juego (gráficos o música) dan como resultado un producto final de muy buena calidad.

8. Conclusiones: ¿una nueva forma de lectura?

Tras el análisis realizado, es conveniente resumir algunas de las cuestiones planteadas en este texto. Lo principal es que pensamos que los nuevos formatos narrativos son una realidad social y es hora de que los educadores encuentren nuevas vías para la promoción de la lectura. Por ejemplo, es posible hallar el libro «La Isla del Tesoro» (Stevenson) y encontrar del mismo una videoaventura basada en dicho texto. Ese soporte electrónico respeta su original por lo que se convierte en alternativa para motivar la lectura de un clásico de la Literatura. Los jóvenes son parte activa de la alfabetización digital y por eso, probablemente, desde el videojuego podamos trabajar al mismo tiempo lo clásico y lo novedoso. Sedeño (2010) defiende la importancia de estos soportes electrónicos, indicando que fomentan la reflexión, la comunicación y el razonamiento estratégico. Concretamente, los videojuegos de rol desarrollan el vocabulario y estimulan la creatividad. En el caso de «Dragon Age: Orígenes», el requerimiento referido a tener que emplear tiempo en leer códigos para entender la trama supone que los usuarios puedan tener una relación más directa con la lectura, que la literatura fantástica se mantenga vigente, y es un modo de combinar el uso de lo electrónico y la promoción de la lectura.

Las últimas tendencias en la enseñanza de lenguas –incluyendo en las mismas las culturas y la literatura– tienen que ver con los enfoques más aplicados, con la lengua en uso (González Piñero, Guillén & Vez Jeremías, 2010; Álvarez Angulo, 2010). En esa situación, es clave reformular las competencias de la persona. Así, el desarrollo de la competencia digital de una manera orientada, es decir, incorporándola a la formación integral de la persona. La conjunción de dicha competencia de los formatos narrativos motiva que hallemos en ejemplos como el videojuego «Dragon Age: Orígenes», recursos para la promoción de la lectura y para armonizar lo tradicional (copias físicas de los textos) y lo novedoso (copias electrónicas).

Referencias

- AGUADED, J.I. (2010). La Unión Europea dictamina una nueva Recomendación sobre alfabetización mediática en el entorno digital en Europa. *Comunicar*, 34; 7-8.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- BOLÍVAR, A. (2003). Educar para la ciudadanía: entre el mercado y la exclusión social. *Curriculum*, 16; 9-34.
- CASSANY, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*, 21, 2; 2-11.
- COMISIÓN EUROPEA (2005). *Recomendación del parlamento europeo y del consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas.
- DELORS, J. (1996). *La educación o la utopía necesaria*. Informe Unesco: *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO/Santillana; 13-36.
- EDDISON, E.R. (1999). *The Worm Ouroboros*. New Jersey: Baker and Taylor.
- ESCAMILLA, A. (2009). *Las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- ESNAOLA, G. & LEVIS, D. (2008). Educación y cultura en la sociedad de la información. *Revista Electrónica de Teoría de la Educación*, 9, 3 (www.usal.es/teoriaeducacion) (28-06-10).
- GAIDER, D. (2009a). *Dragon Age: the Stolen Throne*. New York: Tom Doherty Associates Books.
- GAIDER, D. (2009b). *Dragon Age: the Calling*. New York: Tom Doherty Associates Books.
- GARÍN, M. & PÉREZ, O. (2009). Entre mundos e historias: ciencia ficción y experiencia de juego. *Formats*, 5 (www.upf.edu/materials-depeca/formats/pdf/art_dos_esp6.pdf) (28-06-10).
- GÓMEZ DEL CASTILLO, M.T. (2007). Videojuegos y transmisión de valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (6); 1-10.
- GONZÁLEZ PIÑERO, M.; GUILLÉN, C. & VEZ JEREMÍAS, J.M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.
- ISER, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- JAUSS, H.R. (1977). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.
- KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. (2001). *Multimodal Discourse*. London: Arnold.
- LE GUIN, U. (2003). *Un mago de Terramar*. Madrid: Minotauro.
- LUKENS, R. (2007). *A critical handbook of Children's Literature*. Boston: Pearson.
- MARTOS, E. (2007). Narrativa posmoderna, identidad y mito: el caso de las sagas fantásticas, in CERRILLO, P. & CAÑAMARES, C. (Eds). *Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha; 133-148.
- MONTERO, E. & RUIZ DÍAZ, M. (2010) (Coord). *Aprendiendo con videojuegos. Jugar es pensar dos veces*. Madrid: Narcea.
- MONTES PÉREZ, M. (2010). *La narrativa en las aventuras gráficas*. *Frame*, 6; 243-264.
- REINKING, D. (1992). Differences between electronic and printed texts: An agenda for research. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 1(1); 11-24.
- SEDEÑO, A. (2010). Videojuegos como dispositivos culturales. Las competencias espaciales en educación. *Comunicar*, 34; 183-189.
- SHETZER, H. & WARSCHAUER, M. (2000). An electronic literacy approach to network-based language teaching, in WARSCHAUER, M. & KERN, K. (Eds.). *Network-based language teaching: concepts and practice*. New York: Cambridge University Press; 171-185.
- TEJEIRO, R. & DEL RÍO, M. (2003). *Los videojuegos qué son y cómo nos afectan*. Barcelona: Ariel.
- TOLKIEN, J.R. (1993). *The Lord of the Rings*. New York: Harper Collins Publishers.
- TOURIÑÁN, J.M. (2004). La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 62, 227; 31-58.

Web:
<http://dragonage.bioware.com>.



Todo «Comunicar» en tu pantalla*

Con un click, toda la revista

¡Par@ tod@s!

* Todos los artículos on-line en abierto desde los números 1 al 36.

Recibido: 21-07-10 / Revisado: 28-09-10

Aceptado: 01-11-10 / Publicado: 01-03-11

● **Pedro Gutiérrez y Almudena Martorell**
Zaragoza / Madrid (España)

DOI:10.3916/C36-2011-03-09

Las personas con discapacidad intelectual ante las TIC

People with Intellectual Disability and ICTs

RESUMEN

Las nuevas tecnologías han introducido profundos cambios en nuestro entorno y en los modos de relacionarnos con los demás. La televisión, el teléfono móvil e Internet han abierto nuevas posibilidades de comunicación, ocio y formación para muchas personas. Pero el acceso a las nuevas tecnologías para algunos individuos o grupos sociales puede hallarse condicionado por diferentes barreras. Uno de los grupos que habitualmente resultan «invisibles» en las investigaciones sobre comunicación y nuevas tecnologías es el de las personas con discapacidad intelectual (DI). En la presente investigación han participado 156 personas adultas con DI (trabajadores y usuarios de la Fundación Carmen Pardo-Valcarce en Madrid, España). Se ha llevado a cabo un estudio exploratorio con el fin de caracterizar en términos generales los patrones de uso de las nuevas tecnologías de comunicación (Internet y teléfonos móviles) de los participantes, así como sus patrones de consumo de televisión. Como conclusión puede señalarse que las pautas de comportamiento de las personas con DI en relación a las nuevas tecnologías de información y comunicación, en términos generales, se aproximan a las de la población general. Solo en aspectos puntuales podemos encontrar diferencias llamativas. En algunos casos, tales diferencias pueden atribuirse directamente a la DI. Pero también es necesario tener en cuenta un posible efecto estigma actuando en las personas que rodean al individuo con DI, que puede motivar comportamientos discriminatorios.

ABSTRACT

New technologies have dramatically changed our daily lives and the way we are connected to other people. Television, cellular telephony and the Internet have opened up new opportunities in communication, leisure and training, and yet barriers prevent certain social groups from accessing these new technologies. People with intellectual disability (ID), for instance, are often «invisible» to communication and new technology researchers. An exploratory study was made of 156 adults with ID (workers and users of the Carmen Pardo-Valcarce Foundation sheltered employment programs and workshops in Madrid, Spain) to show their patterns of new technology (cell phones, Internet and television) use. The study confirms that these patterns are similar to those expected of the general public but specific differences were found. Some could be attributed to the direct effects of intellectual disability, but others could result from the hypothetical stigma effect on the attitude of those close to the person with intellectual disability, which might lead to discriminatory behaviors.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Discapacidad, TIC, telefonía móvil, Internet, televisión, recepción, discriminación, psicología.
Disability, ICT, cellular telephony, Internet, television, reception, discrimination, psychology.

◆ Dr. Pedro Gutiérrez Recacha es Profesor del Departamento de Periodismo y Comunicación Audiovisual de la Universidad Carlos III de Madrid (pedro.gutierrez@uc3m.es).

◆ Almudena Martorell Cafranga es Directora de la Fundación Carmen Pardo-Valcarce de Madrid (almudena.martorell@fcpv.es).

1. Introducción

Las nuevas tecnologías han introducido profundos cambios en nuestro entorno y en los modos de relacionarnos. La televisión, el teléfono móvil y el uso de Internet han abierto nuevas posibilidades de comunicación, ocio y formación en un mundo cada vez más global. Indudablemente, las nuevas tecnologías han facilitado de forma decisiva el intercambio de información entre individuos diversos, contribuyendo a eliminar barreras y distancias físicas. Sin embargo, como han indicado recientemente M.P. Núñez y J.A. Liébana (2004: 40), «en este mundo globalizado y comunicado se sigue reflejando la desigualdad, como lo demuestra el hecho de que las TIC no sean asequibles a todos por igual». La cuestión de la asequibilidad, empero, no solo debería ser entendida en términos económicos. El uso de las TIC habitualmente requiere unos ciertos conocimientos o competencias de manejo que deben ser aprendidas. Y tal aprendizaje puede, en ocasiones, resultar complicado para determinados sectores sociales.

Todos sabemos que las nuevas generaciones presentan una facilidad considerable para adaptarse a los cambios tecnológicos (tal vez porque desde su infancia están acostumbradas a usar tecnología) mientras que las personas de mayor edad presentan un número más elevado de dificultades –y de reticencias– que obstaculizan su incorporación a las posibilidades de la era digital. De la misma manera, el acceso a las nuevas tecnologías para algunos individuos o grupos sociales puede hallarse condicionado por barreras que no resultan conspicuas y sobre las que poco se ha investigado. En este sentido, creemos que es necesario prestar atención desde el punto de vista de la investigación a aquellos grupos de individuos que, por sus propias características intrínsecas, pueden presentar un acceso diferencial a las tecnologías de información y comunicación. Y esta necesidad se hace aún más imperativa cuando estamos hablando de individuos que tradicionalmente no han sido contemplados en los estudios realizados sobre uso de nuevas tecnologías.

Uno de estos grupos de individuos que habitualmente resultan «invisibles» en las investigaciones sobre comunicación y nuevas tecnologías es, sin lugar a dudas, el de las personas con discapacidad intelectual. La discapacidad intelectual (DI) constituye un meta-síndrome caracterizado por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en el aprendizaje (Salvador-Carulla & Berteli, 2008) que se manifiesta por una disfunción en las habilidades prácticas, sociales y conceptuales (Schalock, Borthwick-Duffy & otros, 2010). El concepto de DI es complejo e involucra dis-

tintos factores biológicos, psicológicos y sociales. En el pasado, para dar cuenta del fenómeno se utilizaron expresiones como «retraso mental» o «deficiencia mental». Sin embargo, actualmente existe un amplio consenso en el uso del término «discapacidad intelectual» pues se considera que no presenta los matices peyorativos de los anteriores. Tradicionalmente, el cociente intelectual (CI) se ha utilizado como principal medida cuantitativa del grado de DI. La clasificación internacional de enfermedades publicada por la Organización Mundial de la Salud establece cuatro niveles de DI en función de la gravedad de la misma: DI leve (CI entre 50 y 69), moderada (CI entre 35 y 49), severa (CI entre 20 y 34) y profunda (CI menor de 20) (OMS, 1994). Asimismo se ha introducido la denominación «inteligencia límite» para describir a aquellos individuos que presentan limitaciones intelectuales pero cuyo CI se encuentra por encima de 70 (por tanto, estrictamente no podría decirse que presentarían DI).

Resulta escasa la investigación que se ha dedicado hasta la fecha a analizar patrones de uso y consumo que permitan describir el acceso de las personas con DI a los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. ¿Las limitaciones cognitivas asociadas a un CI por debajo de la media pueden suponer una barrera que dificulte el acceso a las mismas? ¿En qué medida? El hecho de que las personas con DI habitualmente requieran supervisión de algún tipo de cuidador o tutor, ¿puede limitar su libre acceso a los medios de comunicación o reducir su autonomía a la hora de seleccionar los contenidos? El objetivo de la presente investigación es promover la reflexión sobre tales cuestiones. Para ello, se pretende analizar el comportamiento de una muestra de personas con DI en tres aspectos distintos: uso de la telefonía móvil, acceso a Internet y consumo de televisión.

2. Material y métodos

En la presente investigación han participado 156 personas adultas con DI, trabajadores y usuarios de la Fundación Carmen Pardo-Valcarce. Esta Fundación, con sede en Madrid, se halla inscrita en el Registro de Fundaciones, siendo reconocida como entidad benéfico-docente de interés público¹. Su principal objetivo desde hace veinte años es proporcionar atención a las personas con DI. Los individuos participantes en la presente investigación son tanto trabajadores de los centros especiales de empleo de la fundación como usuarios de su centro ocupacional. El rango de sus cocientes intelectuales oscila entre la DI moderada y la inteligencia límite.

El objetivo principal de la investigación consiste,

en primer lugar, en llevar a cabo un estudio descriptivo que permita caracterizar en términos generales los patrones de uso de las nuevas tecnologías de comunicación (Internet y teléfonos móviles) de los participantes, así como sus patrones de consumo de televisión. Para evaluar dichos hábitos de uso, como fase preliminar de la investigación se procedió a entregar a los 156 participantes un cuestionario en el que se les preguntaba acerca de los siguientes asuntos: uso del móvil (si el participante disponía de un móvil propio, el número de llamadas realizadas y mensajes enviados a diario, si el participante se encargaba de realizar las recargas o si se ocupaba de éstas algún familiar o tutor, si el participante era capaz de asumir el coste económico de las recargas con sus propios ingresos o si, por el contrario, éste recaía sobre sus familiares o tutores); acceso y uso de Internet (si el participante disponía de una conexión en su hogar o fuera del mismo, con qué frecuencia se conectaba y si hacía uso de programas de mensajería instantánea o chats) y consumo de televisión (número de horas de consumo diario y tipo de contenidos que el participante veía habitualmente). Las preguntas presentadas fueron cerradas (es decir, de tipo test), de modo que cada participante tuvo que elegir una respuesta entre varias opciones dadas. El cuestionario fue redactado en un lenguaje de fácil lectura, utilizando términos sencillos que fueran comprendidos sin dificultad por los participantes. Asimismo, éstos rellenaron el test con el apoyo de un educador especial que se encargó de explicarles cada una de las preguntas y de resolver sus dudas.

Como segundo objetivo se ha planteado explorar la relación entre determinadas características individuales y los patrones de uso evaluados en los cuestionarios. Las características individuales consideradas fueron las siguientes:

1) Género. De los 156 participantes en la investigación, 105 fueron hombres (67,3%) y 51 mujeres (32,7%).

2) Edad. Las edades de los participantes en la muestra estaban distribuidas de la siguiente forma: 73

participantes (46,8%) con edades hasta 30 años, 64 participantes (41,0%) con edades entre 31 y 40 años, 17 participantes (10,9%) de más de 40 años. Dos participantes no indicaron su edad en el cuestionario.

3) Cociente intelectual (CI). Como medida del grado de DI de los participantes se ha utilizado la más comúnmente empleada: el cociente intelectual. Dicho dato pudo consultarse para 128 de los participantes en los archivos de la Fundación. El CI había sido obtenido previamente mediante la aplicación de la escala Wechsler para adultos mediante el test WAIS-III (Wechsler, 2001). La distribución del grado de DI entre estos 128 participantes, de acuerdo con los criterios de la clasificación CIE-10 de la OMS antes

El porcentaje de consumo de dibujos animados es mayor en el grupo donde el cuidador elige el canal. En consecuencia, los resultados de esta investigación parecen apuntar a una cierta tendencia por parte de algunos padres a «infantilizar» a sus hijos con discapacidad intelectual (DI), al menos en lo que se refiere a pautas de consumo televisivo. Dicho de otro modo, los adultos con DI parecen mostrar en sus pautas de consumo televisivo algunos rasgos típicos del consumo en población infantil, al menos en una proporción mayor que la que podría esperarse en adultos de su edad sin discapacidad.

mencionados fue la siguiente: discapacidad moderada en un 5,5% de los casos (7 participantes), discapacidad ligera en un 68,0% (87), inteligencia límite o superior en un 26,6% (34). El valor medio del CI para los participantes fue de 62,87 (desviación típica: 10,97).

Al analizar los patrones de consumo de televisión, se creyó oportuno considerar también la distinción entre aquellos participantes que escogían su propia «dieta» de televisión (si elegían sus espacios favoritos dentro de la programación) y aquellos que acataban la decisión de otros adultos (si eran los padres o cuidadores los que asumían la responsabilidad de elegir los contenidos televisivos que consideraran más convenientes para ellos).

Los datos obtenidos fueron analizados utilizando el paquete estadístico SPSS versión 15.0. Además de un análisis meramente descriptivo, se llevaron a cabo análisis comparativos de medias (pruebas t de Student) y pruebas no paramétricas (chi-cuadrado) para determinar la presencia de diferencias estadísticamente significativas.

3. Resultados

3.1. Uso de telefonía móvil

La inmensa mayoría de los participantes (un 89,7%) disponía de teléfono móvil. Por lo que se refiere a la frecuencia de utilización del mismo, la mayoría de éstos (59,3%) reconoció usarlo de forma esporádica para realizar llamadas absolutamente necesarias. Un 22,9% realizaría entre 1 y 3 llamadas al día, un 6,4% realizaría entre 3 y 5 y un 11,4% más de 5.

En cuanto al mantenimiento económico del teléfono móvil (pago de los costes) los participantes se dividieron en dos grupos: aquellos que pagaban de su propio dinero (un 53,6%) y aquellos a quienes se lo pagaba la familia (40,0%; un 5,7% reconoció pagarlo a medias con sus padres). Dentro de la muestra se consideró el grupo de usuarios de móvil de prepago, distinguiendo a su vez en el mismo dos subgrupos: los participantes que se encargaban de realizar por sí mismos las recargas (82) y los que habitualmente recurrían a algún familiar para realizarlas (44). La comparación del CI medio en ambos subgrupos indicó la presencia de diferencias significativas ($t=2.145$, $p=0,017$), presentando el grupo de individuos que realizan la recarga por sí mismos un nivel más alto de CI.

3.2. Acceso y uso de Internet

Tomando en consideración las posibilidades de acceso a Internet, los participantes se dividieron en dos grupos mayoritarios: el primero, constituido por un 50% de los mismos, reconoció disponer de conexión a Internet en su ámbito doméstico, mientras que el segundo, constituido por un 41,7%, carecía de cualquier tipo de acceso. Solo un 6,4% reconoció navegar por la Red recurriendo a conexiones fuera de su hogar, como por ejemplo acudiendo a establecimientos públicos, pagando en locales destinados a tal efecto, conectándose en casa de algún amigo o familiar, etc. (el 1,9% restante no contestó a la pregunta).

Preguntados por la utilización, un 56,4% afirmó no usar Internet habitualmente, un 7,7% reconoció usarla

durante menos de una hora en los fines de semana, un 6,4% más de una hora solo los fines de semana, un 9,6% afirmó utilizarla a diario menos de una hora y un 16,7% se conectaba más de una hora a diario. Se llevó a cabo la subdivisión de la muestra en dos grupos en función de si el CI estaba por encima o por debajo de la mediana de la muestra ($CI \leq 60$ y $CI > 60$). No se encontraron diferencias significativas en los porcentajes de frecuencia de utilización de Internet entre ambos subgrupos ($\chi^2=4,466$, $p=0,347$).

Otro resultado es el que se refiere a la comparación entre disponibilidad de acceso a Internet y grado de uso por parte de los participantes. La distribución de los participantes en función de estas dos condiciones aparece reflejada en la tabla 1.

	No la utilizan	Sólo fines de semana (-1 hora)	Sólo fines de semana (+1 hora)	A diario (-1 hora)	A diario (+1 hora)
Sin acceso a Internet	64	0	1	0	0
Con acceso a Internet fuera de casa (pagando, casas de amigos...)	0	2	1	0	2
Con acceso a Internet en casa	19	10	8	15	24

Tabla 1. Distribución de los participantes en función del grado de utilización de Internet y de la disponibilidad de conexión.

La tabla muestra que la mayor parte de los participantes que no utilizan nunca Internet carece de conexión en sus hogares (hay 64 individuos en esta condición). Sin embargo, se puede constatar asimismo que hay 19 participantes que, disponiendo de conexión en casa, no hacen uso de la misma, frente a otros 57 que, con la misma disponibilidad en el hogar, sí ejercen uso de la Red (con frecuencia variable). Expresando estos resultados en términos de porcentaje, puede afirmarse que un 25% de los participantes cuyas familias tienen acceso a Internet jamás utilizan este servicio.

Solo un 22,4% de los participantes reconoce intervenir en «chats» o hacer uso de las aplicaciones de mensajería instantánea. No se apreciaron diferencias significativas en función del género ($\chi^2=0,011$, $p=0,917$), ni en función del CI: se realizó una comparación entre el CI medio en el subgrupo que utilizaba tales aplicaciones con el subgrupo que no la hacía y no se hallaron diferencias significativas ($t=1,682$, $p=0,095$). Sí se encontraron diferencias significativas en función de la edad ($\chi^2=7,746$, $p<0,05$), resultando más frecuente el uso de este tipo de servicios entre los participantes más jóvenes.

3.3. Consumo de televisión

Solo siete de las 156 personas consultadas (un 4,5%) afirmaron no ver la televisión a diario. Por el contrario, la mayor parte de los participantes pasaba más de dos horas diarias ante un televisor (63 partici-

Formato televisivo	Audiencia entre hombres	Audiencia entre mujeres	χ^2	Significación
Informativos	56,4%	41,2%	3,158	N.S.
Telenovelas	19,0%	35,3%	4,847	P<0,05
Series	63,4%	88,2%	10,331	P<0,001
Deportes	55,4%	19,6%	17,716	P<0,001
Películas	76,2%	66,7%	1,576	N.S.
Magazines	33,3%	43,1%	1,393	N.S.
Rosa	19,0%	28,6%	1,747	N.S.
Dibujos	22,2%	18,8%	0,234	N.S.
Concursos	39,4%	46,9%	0,766	N.S.

Tabla 2. Comparación del porcentaje de audiencia de cada formato televisivo en función del género.

pantes, un 40,4%). Un 23,7% (37 participantes) reconoció un consumo menor de una hora al día, mientras que un 29,5% cifró el mismo en torno a las dos horas diarias.

A su vez, un 38,5% de los participantes reconoció ver habitualmente la televisión sin compañía, frente a un 42,9% que afirmó verla habitualmente junto a algún familiar. En lo que se refiere a la elección de los programas, un 41,7% de los participantes aseguraron escoger por sí mismos los contenidos televisivos visio-nados. Un 32,1% afirmó negociar la elección de programas con su familia y solo un 14,7% reconoció ver los contenidos que otra persona elegía para ellos.

En cuanto a la audiencia por formatos específicos, el número de participantes que reconoció ver cada tipo de programa televisivo y el porcentaje que tal número supone sobre el total de la muestra aparecen indicados a continuación (ordenados de mayor a menor aceptación): películas, 111 (71,20%); series, 109 (69,90%); informativos, 78 (50,0%); deportes, 66 (42,30%); concursos, 62 (39,70%); magazines, 55 (35,30%); telenovelas, 37 (23,70%); programas «rosa», 33 (21,20%); dibujos animados, 31 (19,90%); otros, 15 (9,60%).

Se ha comparado el porcentaje de hombres y de mujeres que afirman ver cada formato televisivo mediante una prueba chi-cuadrado. No se han encontrado diferencias significativas excepto en tres casos: los deportes, las telenovelas y las series de televisión. Los participantes masculinos muestran una preferencia significativamente mayor por los programas deportivos que las participantes femeninas. El fenómeno se invierte al considerar telenovelas y series de televisión. La tabla 2 muestra los resultados.

Además del género, se ha considerado también la relación del CI con las preferencias televisivas de los participantes. Para cada uno de los formatos televisivos propuestos se ha dividido la muestra en dos subgrupos: el primero, compuesto por aquellos participantes

que reconocen que el tipo de programa considerado forma parte de su dieta televisiva habitual; el segundo, compuesto por aquellos participantes que niegan verlo habitualmente. Para cada tipo de programa, se ha comparado el CI medio de los participantes en ambos grupos mediante una prueba t de Student. Solo se apreciaron diferencias significativas en un único caso: los informativos ($t=3,932$, $p<0,05$), siendo el CI medio de los espectadores 64,59 (desviación típica de 11,30) y el CI medio de los no espectadores 59,87 (desviación típica de 9,00).

Otra variable considerada ha sido la edad. Se ha distinguido entre participantes de hasta 30 años (73 individuos), entre 31 y 40 (64) y mayores de 40 (17). El patrón de audiencia parece ser el mismo excepto en cuatro tipos de contenidos televisivos: los informativos, las películas, los magazines y los programas «rosa». En tales casos, el grado de preferencia es significativamente mayor en los participantes de mayor edad. La tabla 3 indica los resultados de esta comparación.

Otro análisis realizado ha consistido en distinguir entre los participantes que eligen por sí mismos los contenidos que ven en televisión (65 individuos) y los que aceptan la elección de sus padres o familiares (23). No se han apreciado diferencias significativas entre los dos grupos excepto en cuatro casos: magazines, programas de temática «rosa», dibujos animados y concursos. Los participantes tienden a consumir más estos programas cuando son otros los que eligen el canal de televisión. Los resultados de esta comparación aparecen descritos en la tabla 4.

4. Discusión

Los resultados obtenidos con respecto al uso del móvil parecen indicar que las personas con DI (al menos, las consideradas en la muestra de nuestro estudio) no presentan, en términos generales, grandes dificultades en su uso. Tan solo las personas con un CI más

Formato televisivo	Audiencia (hasta 30 años)	Audiencia (31 y 40 años)	Audiencia (mayores 40)	χ^2	Significación
Informativos	41,7%	56,3%	75,0%	6,900	P<0,05
Telenovelas	26,4%	23,8%	18,8%	0,441	N.S.
Series	72,2%	75,0%	56,3%	2,236	N.S.
Deportes	37,5%	50,0%	43,8%	2,156	N.S.
Películas	62,5%	79,7%	93,8%	8,980	P<0,05
Magazines	34,7%	30,6%	68,8%	8,177	P<0,05
Rosa	19,7%	17,7%	50,0%	8,140	P<0,05
Dibujos	26,1%	17,7%	12,5%	2,162	N.S.
Concursos	42,9%	35,5%	62,5%	3,864	N.S.

Tabla 3. Comparación de los porcentajes de audiencia por formatos televisivos en función de la edad.

Formato televisivo	Audiencia entre el grupo de los participantes	Audiencia entre el grupo que eligen otros	χ^2	Significación
Informativos	43,8%	60,9%	1,986	N.S.
Telenovelas	15,9%	26,1%	1,161	N.S.
Serie	65,6%	82,6%	2,329	N.S.
Deportes	45,3%	52,2%	0,320	N.S.
Películas	70,3%	82,6%	1,315	N.S.
Magazines	23,8%	52,2%	6,294	P<0,05
Rosa	11,3%	39,1%	8,510	P<0,01
Dibujos	18,0%	39,1%	4,098	P<0,05
Concursos	33,9%	60,9%	5,049	P<0,05

Tabla 4. Comparación de los porcentajes de audiencia por formatos televisivos en función de quién mantiene el control de la televisión.

bajo pueden encontrar alguna limitación a la hora de realizar operaciones cognitivamente más complejas (como controlar el dinero gastado en el móvil y encargarse de administrar las recargas) por lo que pueden llegar a requerir la ayuda de familiares o cuidadores. Por lo demás los datos obtenidos parecen congruentes con los que cabría esperar si la encuesta se hubiera realizado entre población general. Por tanto, los resultados obtenidos en este estudio apuntan hacia la conclusión de que el uso del móvil podría generalizarse también entre la población con DI.

En cuanto a la relación con Internet, llama la atención el hecho de que el porcentaje de la muestra de personas con DI que usa la Red se halle muy próximo a las cifras habitualmente estimadas para la población general española. Como ejemplo podemos considerar la estimación proporcionada por la 11ª edición de la Encuesta a Usuarios de Internet hecha pública por la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC) en 2009, el mismo año en que se recopiló la información de nuestro estudio (a la hora de comparar, es importante contar con estimaciones que no se hallen muy separadas cronológicamente, ya que es un hecho constatado que las cifras relacionadas con el uso de nuevas tecnologías pueden variar considerablemente en un período relativamente breve de tiempo, como 2-3 años). Si en la muestra de nuestro estudio el porcentaje de participantes que utiliza habitualmente Internet es del 40,4%, la mencionada encuesta de la AIMC proporciona una cifra del mismo orden para la población general mayor de 14 años (si bien ligeramente superior): un 45%. Los datos parecen corroborar la hipótesis de que un nivel de inteligencia límite o una discapacidad ligera o moderada no tienen por qué suponer una limitación a la posibilidad de que el individuo disfrute de las ventajas del acceso a la Red. Asimismo, esta idea queda apoyada por el hecho de que no existan diferencias significativas en la frecuencia de uso entre el grupo con CI por encima de la mediana y el grupo con CI por debajo de la misma. El

hecho de que el uso de aplicaciones de mensajería resulte significativamente más frecuente en los participantes de menor edad también parece reflejar una tendencia de la población general.

Entonces, en función de los datos analizados, ¿podría asumirse que no existen barreras específicas que limiten el acceso a Internet a personas con DI fuera de aquéllas presentes también en la población general? Creemos que las conclusiones del presente estudio no pueden resultar tan positivas. Conviene, sin ir más lejos, prestar atención al dato (ya reflejado en el apartado 3.2) que se refiere a que un 25% de los participantes que disponen de conexión en su hogar nunca utiliza Internet. No disponemos de información sobre porcentajes en la población general, pero, teniendo en cuenta que en nuestro estudio estamos considerando individuos mayores de 18 años y no población infantil, consideramos que existen indicios más que suficientes para pensar que esta cifra resultaría notablemente superior a la que podríamos obtener si realizáramos un estudio entre individuos mayores de edad que vivieran con sus padres u otros familiares sin presentar ningún tipo de discapacidad. El mencionado porcentaje induce a pensar que una proporción apreciable de padres con hijos con DI tienden a manifestar ciertos prejuicios sobre el uso que éstos puedan hacer de Internet: temor a que su hijo pueda causar algún tipo de desperfecto en el equipo como desconfigurar algún programa o descargar algún virus informático; miedo a que su hijo pueda verse afectado por contenidos nocivos en la Red en mayor grado que una persona sin discapacidad o, simplemente, la creencia de que a su hijo no le vaya a interesar navegar por la Red únicamente por su condición de persona con discapacidad... La investigación que nos ocupa no nos permite extraer conclusiones más precisas sobre la posible existencia de estos prejuicios y su forma de operar, pero al menos apunta a una conclusión general: para casi una cuarta parte de padres y tutores los problemas que una persona con DI puede encontrar al navegar por Internet superan las posibles ventajas, por lo que creen conveniente restringir o impedir completamente su acceso. De ahí se desprende que la primera barrera que puede imposibilitar que una persona con DI se beneficie del potencial educativo, lúdico y comunicativo de Internet podría situarse en su entorno más cercano. Sin embargo, tampoco conviene caer en el alarmismo, pues si bien en nuestra muestra el porcentaje de padres que no fomenta entre sus hijos el uso de su acceso doméstico a Internet es considerable, no por

ello deja de ser minoritario: tres cuartas partes de los padres con conexión en su hogar no ponen impedimentos a que sus hijos con DI hagan uso del servicio.

Con respecto al consumo de televisión, puede afirmarse que, en términos generales, los resultados obtenidos se muestran en consonancia con los que serían esperables en población sin DI. Por ejemplo, al considerar la división por género (tabla 2) encontramos que la preferencia por series y telenovelas es significativamente mayor entre las mujeres, mientras que la preferencia por los deportes es significativamente mayor entre los hombres. Este dato, que apunta a patrones de consumo diferenciales en función del género, no deja de tener implicaciones relevantes que pueden extenderse a otros ámbitos relacionados con el mundo de la DI. Por ejemplo, aunque algunos estudios extienden las diferencias de género de la población general a las personas con DI —por ejemplo, la investigación de McDermott, Martin y Butkus (1999) sobre integración laboral— otros sugieren que las personas con DI tienden a ser tratadas como «personas de género neutro» antes que como individuos con preferencias y necesidades propias relacionadas con su adscripción genérica (Umb-Carlsson & Sonander, 2006). En ese sentido, los resultados de nuestra investigación apoyarían la idea de que el término «discapacidad intelectual» no puede convertirse en una mera etiqueta que eclipse otras características individuales, como las diferencias de género. También los resultados encontrados en función de la edad (tabla 3) parecen coherentes con los esperables en la población general: informativos, películas, magazines y programas «rosa» gustan más entre los más mayores.

No se aprecian diferencias significativas en cuanto a CI—o lo que es lo mismo, en cuanto al grado de DI—que distingan al grupo de participantes que se declaran espectadores de un determinado programa y al grupo que se declara no espectador. La única excepción se refiere a los informativos, y no puede considerarse sorprendente. Es lógico que los participantes con menor CI presenten mayores dificultades para comprender los contenidos presentados en los informativos. Una solución que permitiría evitar la posible discriminación de las personas con DI que desean mantenerse infor-

madas sería desarrollar programas informativos que expusieran las noticias en un lenguaje accesible.

Un dato relevante es asimismo el que se refiere a las diferencias en función de quién controla la elección del canal. En primer lugar, llama la atención que aparezcan diferencias significativas en el porcentaje de consumo de los llamados programas «rosa» o información del «corazón». La probabilidad de que la persona con DI consuma tales programas es sensiblemente mayor cuando no es él quien elige la programación. El hecho de que sean las preferencias televisivas de los padres las que se impongan a las de los hijos cuando éstos son mayores de edad puede ser considerado algo inusual en relación a la tendencia constatada en la población general, al menos si tenemos en cuenta las investigaciones —ciertamente, no muy numerosas— pu-

Es lógico que los participantes con menor cociente intelectual (CI) presenten mayores dificultades para comprender los contenidos presentados en los informativos. Una solución que permitiría evitar la posible discriminación de las personas con discapacidad intelectual (DI) que desean mantenerse informadas sería desarrollar programas informativos que expusieran las noticias en un lenguaje accesible.

blicadas al respecto. Por ejemplo, los autores del informe Pigmalión (Del Río, Álvarez y Del Río, 2004), haciéndose eco de la investigación llevada a cabo por Piñón, Huston y Wright (1989), señalan al respecto: «Cuando los padres ven la televisión con sus hijos suelen determinar lo que se ve, especialmente el padre —según la opinión de las madres y los hijos—; la mayor parte del tiempo que dedican los niños a ver programas de adultos es con sus padres. Sin embargo, al llegar la adolescencia, la influencia toma la dirección opuesta: muchas veces los adolescentes influyen sobre la elección de programas». A este dato habría que sumar también el hecho de que el porcentaje de consumo de dibujos animados es mayor en el grupo donde el cuidador elige el canal. En consecuencia, los resultados de esta investigación parecen apuntar a una cierta tendencia por parte de algunos padres a «infantilizar» a sus hijos con DI, al menos en lo que se refiere a pautas de consumo televisivo. Dicho de otro modo, los

adultos con DI parecen mostrar en sus pautas de consumo televisivo algunos rasgos típicos del consumo en población infantil, al menos en una proporción mayor que la que podría esperarse en adultos de su edad sin discapacidad. Dicha «infantilización» podría traducirse en una mayor probabilidad de ver programas no deseados, bien porque se imponen los gustos de los padres –por ejemplo, programas del corazón–, bien porque los padres no pretenden imponer sus gustos sino más bien sus criterios acerca de qué contenidos televisivos resultan adecuados para sus hijos (por ejemplo, dibujos animados). Sería necesario llevar a cabo una investigación más precisa al respecto antes de obtener conclusiones definitivas.

Entre las limitaciones del presente estudio cabe señalar el hecho de que los participantes solo muestren inteligencia límite o DI ligera o moderada, por lo que nuestros resultados no podrían generalizarse a grados de discapacidad más severos. También debe considerarse como un límite a la generalización de los datos el hecho de que la muestra se haya tomado en un único escenario (usuarios o trabajadores de la Fundación Pardo-Valcarce en Madrid). Ésta ha promocionado mediante cursos y actividades el acceso de sus usuarios a las nuevas tecnologías, por lo que los resultados obtenidos podrían variar si el estudio se replicase en un entorno de otras características. Asimismo, todos los datos analizados se han obtenido, como ya se ha mencionado, a partir de cuestionarios rellenados por los participantes. No se ha cotejado la información preguntando a sus familiares ni mediante métodos de observación directa. Podría darse, en ese sentido, un cierto riesgo de sesgo de deseabilidad (es posible, por ejemplo, que algunos participantes hayan reducido deliberadamente las horas de consumo de televisión o el dinero gastado en el móvil sabiendo que valores excesivamente altos resultarían «inadecuados»).

En definitiva, podemos concluir afirmando que las pautas de comportamiento de las personas con DI en relación a las nuevas tecnologías de información y comunicación, en términos generales, se aproximan a las de la población general. Solo en aspectos puntuales podemos encontrar diferencias llamativas. En algunos casos, tales diferencias pueden atribuirse directamente a la discapacidad (por ejemplo, podemos asumir que la complejidad de los contenidos que aparecen en los informativos televisivos dificulta su comprensión para personas con un bajo CI). Pero también es necesario tener en cuenta un posible efecto estigma por parte de

las personas que rodean al individuo con discapacidad, lo que puede motivar comportamientos hasta cierto punto discriminatorios: es posible que pensemos que una persona con DI, por el simple hecho de presentar tal discapacidad, no esté interesada en determinados contenidos televisivos –por lo que al final nosotros asumamos la responsabilidad de elegir por él– o que no pueda manejarse adecuadamente por Internet –y que le neguemos la posibilidad de usar nuestro ordenador o nuestro acceso a la Red–. El eliminar las posibles discriminaciones que pueden llegar a derivarse de este efecto estigma para que las personas con DI puedan beneficiarse adecuadamente de todas las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías de información y comunicación es responsabilidad de toda la sociedad.

Notas

¹ Los autores quieren expresar su agradecimiento a los siguientes profesionales de la Fundación C. Pardo-Valcarce por su participación en la presente investigación diseñando los cuestionarios utilizados y ayudando a los participantes a rellenarlos: Cristina Sota, Antonio Cavadas, Concepción Cuenca, Marco Herrero, Jorge Rodríguez y Santiago Silva.

Referencias

- AIMC (Ed.) (2009). *11ª Encuesta a Usuarios de Internet. Asociación para la Investigación de los Medios de Comunicación*. Nota de prensa (www.aimc.es/09notas/encuesta11b.pdf) (11-3-2010).
- DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. & DEL RÍO, M. (2004). *Pígalión: informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- MCDERMOTT, S.; MARTIN, M. & BUTKUS, S. (1999). What Individual, Provider, and Community Characteristics Predict Employment of Individuals with Mental Retardation? *American Journal on Mental Retardation*, 104; 346-355.
- NÚÑEZ, M.P. & LIÉBANA, J.A. (2004). Reflexión ética sobre la (des)igualdad en el acceso a la información. *Comunicar*, 22; 39-45.
- OMS (Ed.) (1994). *Décima clasificación internacional de los trastornos mentales y del comportamiento. Criterios diagnósticos de investigación*. Madrid: IMSERSO/Organización Mundial de la Salud.
- PIÑÓN, M.F.; HUSTON, A.C. & WRIGHT, J.C. (1989). Family Ecology and Characteristics that Predict Young Children's Educational Viewing. *Child Development*, 60; 846-856.
- SALVADOR-CARULLA, L. & BERTELLI, M. (2008). 'Mental Retardation' or 'Intellectual Disability': Time for a Conceptual Change. *Psychopathology*, 41; 10-16.
- SCHALOCK, R.L.; BORTHWICK-DUFFY & AL. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Washington (USA): American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- UMB-CARLSSON, O. & SONNANDER, K. (2006). Living Conditions of Adults with Intellectual Disabilities from a Gender Perspective. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50; 326-334.
- WECHSLER, D. (2001). *WAIS-III. Escala de Inteligencia de Wechsler para adultos, III*. Madrid: TEA.

● Mar Chicharro
Madrid (España)

DOI:10.3916/C36-2011-03-10

Aprendiendo de la ficción televisiva. La recepción y los efectos socializadores de «Amar en tiempos revueltos»

Learning from Television Fiction. The Reception and Socialization Effects from Watching «Loving in Troubled Times»

RESUMEN

La ficción televisiva suele ser entendida como producto cultural encaminado a la evasión y el entretenimiento. Sin embargo, sus funciones no son estrictamente comerciales. De hecho, el presente trabajo surge del interés por conocer los efectos socializadores y educativos de los mensajes de ficción. Del mismo modo, reflexiona sobre el papel activo de los espectadores en el proceso de recepción, sobre su capacidad para definir e interpretar los mensajes de acuerdo con sus características personales y sociales. Más concretamente, el trabajo se interesa por las utilidades informativas y significados identitarios de un género televisivo concreto: la telenovela. Si bien focaliza el grueso de sus tramas en los avatares románticos y los conflictos personales, este producto de ficción, puede además proveer al espectador de explicaciones e interpretaciones en relación con el pasado y el presente de una sociedad. Concretando nuestro análisis en un formato melodramático concreto, «Amar en tiempos revueltos», analizaremos los significados y representaciones que ofrece a sus públicos femeninos. A partir de ahí, y mediante el análisis de contenido de los discursos obtenidos a través de la técnica de la entrevista en profundidad, se explorarán los procesos de recepción de las espectadoras, en función de variables como la edad y el nivel educativo. De este modo, se concluirá señalando cómo el grueso de las espectadoras utiliza la ficción en un sentido explicativo, y se reconocen en ella personal y grupalmente.

ABSTRACT

Television fiction is often understood as a cultural product whose aim is entertainment and escapism. However, its functions are not merely commercial. In fact, this article aims to improve understanding of the socializing and educational effects of television's fictional messages. It also reflects on the active role of the audience in the process of reception, and on its capacity to define and interpret messages according to the viewer's personal and social characteristics. This work examines the informational usefulness and significance for personal identity of a specific television genre, the telenovela, a fictional product which, despite focusing its narrative on romantic events and personal conflicts, can also provide the viewer with explanations and interpretations of society's past and present. In particular, this analysis of the melodramatic format sets out to establish the meanings and representations in «Amar en tiempos revueltos» («Loving in Troubled Times») for its female viewers. Based on the analysis of in-depth interviews, the article will explore the female audience's reception processes through variables such as age and education. This study concludes that the majority of female viewers use fiction in an explanatory sense, and that the telenovela is a genre in which women identify themselves individually and as a group.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Telenovelas, televisión, información, entretenimiento, mujer, socialización, entrevistas, efectos televisivos.
Telenovelas, television, information, entertainment, woman, socialization, interviews, television effects.

♦ Dra. Mar Chicharro Merayo es profesora y Jefa de Estudios de la Titulación de Comunicación Audiovisual, Campus de Aranjuez (CES Felipe II) de la Universidad Complutense de Madrid (mchicharro@ajz.ucm.es).

1. Ficción televisiva entretenida/ficción socializadora

Las utilidades y gratificaciones asociadas al consumo de ficción televisiva son diversas. Si bien la de entretenimiento es su función manifiesta, hegemónica y más visible, la investigación ha puesto de manifiesto cómo es posible identificar otros usos y efectos vinculados, eminentemente, con el papel socializador del medio. De hecho, son relevantes los segmentos de la audiencia que valoran estos productos en tanto que representaciones realistas y verosímiles (García de Castro, 2007: 149), señalando entonces la importancia de la función de orientación y modelaje que pueden ejercer sobre sus espectadores. Junto a los tradicionales agentes de socialización (la familia, la escuela, el grupo de pares, el entorno laboral...) la ficción televisiva debe ser contemplada como instancia sólidamente influyente en la configuración de nuestra identidad (personal, grupal y comunitaria), en la orientación de nuestras actitudes y comportamientos, así como en la asunción de elementos cognitivos e informativos, actuando tanto durante nuestro proceso de socialización primaria (niñez y juventud) así como durante la secundaria (etapa adulta).

1.1. Ficción televisiva como fuente de identidad personal/grupal/comunitaria-nacional

En primer lugar, este tipo de relatos pueden ser uno de los mecanismos que confluyen en la construcción y reconstrucción de la identidad personal del espectador. Éste puede hacer uso de la ficción a modo de refuerzo de sí mismo, fomentando su autoestima; a modo de soporte autorreflexivo, a través del que reconocerse; a modo de enlace hacia las experiencias de otros, a través de las que explicar las propias.

Esa misma utilidad, puede extrapolarse al plano grupal, en la medida en que el texto de ficción puede direccionar las adhesiones del sujeto, fomentando, habitualmente, su vinculación psicológica con un grupo de referencia. En el caso de los grupos situados en posiciones subordinadas puede ser de utilidad para construir reflexiones más positivas y valiosas sobre su condición (Brown, 2009). En relación con aquellos colectivos cuya identidad está en proceso de construcción, como es el caso de los adolescentes, la ficción puede servir para transferir valores, imágenes, rituales, símbolos y modelos en torno a las que referenciar su yo y su nosotros (Montero, 2005).

Por último, los documentos de ficción también pueden reflejar, al tiempo que vehicular, sentimientos de pertenencia a una comunidad más amplia. En este sentido, la representación de elementos culturales comunes para los espectadores, como el folklore, las cos-

tumbres y tradiciones, la gastronomía, los códigos de vestimenta, la música... es una vía más para construir y reforzar identidades nacionales (Rodríguez Cadena, 2004; Castelló, 2009).

1.2. Ficción como fuente de información

Si bien los textos de ficción no tienen por qué obedecer a las reglas del rigor, la exactitud, o la representatividad, el espectador puede releer, no obstante, su contenido como si lo fueran. La utilización de recursos encaminados a generar verosimilitud, desde el «product placement», o las técnicas propias de la telerrealidad, pasando por las referencias a problemas y asuntos de actualidad, o la inserción de citas históricas, o políticas, facilitan esta percepción.

Es así como la ficción, paradójicamente, puede ser empleada para obtener datos sobre la actualidad, así como marcos o encuadres, conforme a los que interpretarla. Desde esta perspectiva, el visionado de este tipo de productos sería considerado, en ocasiones, una dimensión de la vida pública. En la medida en que los espectadores se involucran a nivel intuitivo y expresivo en una suerte de diálogo público, se señalan al espectador nociones acerca de cómo es la política y cuáles son las claves conforme a las que debe ser interpretada (orientation role) (Porto, 2005: 355).

2. Hipótesis y metodología

El presente trabajo se presenta como un estudio sobre recepción, que tiene por objetivo analizar el impacto socializador de un tipo concreto de ficción televisiva: la telenovela histórica, materializada en un producto concreto: «Amar en tiempos revueltos». Producida por Diagonal TV y emitida por TVE 1 diariamente y en franja de sobremesa, narra, en clave de culebrón, los avatares, cotidianos y diarios de un amplio elenco de personajes cuyas relaciones vienen a representar la evolución de la sociedad española desde los previos a la Guerra Civil hasta los años cincuenta. Con clara vocación femenina, centra buena parte de sus tramas en conflictos relacionales universales en torno al amor, la familia o la amistad, al mismo tiempo que gusta de referenciar algunos de los problemas más visibles de la mujer contemporánea (la conciliación entre trabajo y familia, el reparto de las tareas domésticas entre hombres y mujeres, la promoción laboral, el divorcio y la separación, la monomarentalidad, la maternidad frustrada...), señalando guías recomendables para su resolución.

La elección de este subgénero, así como de este formato concreto, se justifica desde varios enunciados. En primer lugar, por su importante presencia en las

parrillas generalistas, nacionales y autonómicas. Al mismo tiempo, la longevidad de esta ficción concreta (desde 2005) así como sus rentables cifras de seguimiento, avalan su potencial socializador. En segundo lugar, esta telenovela histórica viene a representar la adaptación o «indigenización» más genuina de esta fórmula a los telespectadores nacionales (Buonanno, 2009). De ahí su riqueza semántica, que permite trabajar con un texto en el que confluyen elementos socializadores de muy distinta índole: desde su enfoque emotivo y sentimental, hasta las llamadas comunitarias e identitarias de un documento que recrea la «intrahistoria» reciente española, pasando por los modelos de feminidad renovada que presenta, o las citas históricas que revisten la ficción de un presunto sentido documental.

En este sentido, estudiaremos efectos culturales, partiendo de varios supuestos. En primer lugar, sostenemos que la ficción, y en particular el formato que nos ocupa, hace las veces de instrumento de educación informal de los espectadores. Entendemos entonces el proceso de socialización como dinámica sociocultural amplia, de duración vitalicia. Todavía más, sostenemos que esta telenovela ha sido producida como parte de una estrategia de «edumentretenimiento» (educación más entretenimiento) (Tufte, 2007), que pretende fomentar, entre otras, dinámicas como el «empoderamiento» femenino, y la igualdad creciente entre los géneros.

En segundo lugar, entendemos que esta recreación de la reciente historia española es utilizada, por buena parte de los espectadores, a modo de recurso informativo. De ahí que nos preguntemos por las estrategias de persuasión y verosimilitud desplegadas por el relato.

En tercer lugar, sostendremos que su conexión con los públicos descansa, entre otras, en su capacidad para hacer las veces de fuente de reconocimiento propio (identidad personal), grupal (identidad de género), y comunitario (identidad nacional). Su carácter de telenovela, adaptada al público español, o «indigenizada», añade marcas reconocibles para los espectadores que facilitan este tipo de aprendizajes identitarios. Finalmente, reflexionaremos sobre los procesos de resemantización, reasignación, reelabora-

ción, y negociación de significados que los espectadores pueden realizar a partir del texto televisivo (Martín Barbero, 1993).

La medición del impacto pedagógico y persuasor del relato se materializa en un análisis de la recepción del formato a través de la técnica de la entrevista en profundidad. Nuestro material de análisis son 25 entrevistas en profundidad, realizadas a espectadores habituales del formato¹. La inmensa mayoría de las mismas (19) fueron administradas a mujeres mayores de 45 años, seleccionadas, intencionalmente, conforme a variables como el nivel educativo, la ocupación propia o del cónyuge y la edad. La muestra ofrece así un recorrido simplificado por las posiciones más visibles y

Las conexiones del relato con elementos irracionales, tales como los recuerdos, incrementan su fuerza persuasiva, y posibilitan la participación activa del público. A partir de ahí, la espectadora puede utilizar la ficción para verse reflejada a sí misma, a su grupo de género, o a la comunidad más amplia en la que se ve inserta. La fuerza de variables como el género o como la edad en la resignificación del relato queda fuera de duda.

representativas, ateniéndonos al eje de la educación y la ocupación. Las seis entrevistas restantes dieron forma a sendos grupos de control a través de los que medir diferencias en la percepción del relato televisivo en función, por un lado, de la edad y, por otro, del género. De ahí que, tres de ellas se realizaran a mujeres jóvenes (21 años). Las tres últimas se administraron a varones de edades heterogéneas.

Las entrevistas fueron administradas de manera abierta, siguiendo un guión temático, memorizado a priori por el entrevistador, grabadas y luego transcritas íntegramente para proceder después al análisis de su contenido. En ellas se pretendía sondear el tipo de relación que el espectador establecía con el relato, registrando, desde el punto de vista del espectador, variables como la originalidad, la verosimilitud, el rigor histórico, el sentido informativo o la actualidad atribuida. La valoración de algunos de sus personajes más significativos, o la conexión percibida con otras telese-

ries del mismo subgénero fueron otras de las cuestiones identificadas.

Para la realización del análisis de los discursos se ha procedido a trabajar las 19 entrevistas en cuatro grupos homogéneos en términos de nivel educativo y ocupacional, ya sea el de las entrevistadas o el de sus cónyuges:

- Grupo 1: Trabajadoras autónomas y amas de casa (esposas de trabajadores autónomos), con nivel educativo básico o menor, con edades comprendidas entre 45 y 75 años (4 sujetos).

- Grupo 2: Trabajadoras de servicios y amas de casa (esposas de empleados de servicios) con nivel educativo básico o menor, entre 45 y 80 años (5 sujetos).

La influencia del factor educación parece incidir en sentidos diferentes en función de su combinación con el grupo de edad. De ahí que, las más jóvenes, aunque estén más formadas, se perciban con fuentes de contrastación muy limitadas, y mantengan una posición confiada frente al tono y los contenidos de la teleserie.

- Grupo 3: Trabajadoras por cuenta ajena, con ocupaciones que no requieren cualificación universitaria, con nivel educativo medio (bachillerato, formación profesional) y universitario, entre 50 y 60 años (4 sujetos).

- Grupo 4: Empleadas por cuenta ajena, con ocupaciones que requieren cualificación universitaria, con nivel educativo universitario, entre 45 y 65 años (6 sujetos).

Se observó, efectivamente, que en cada uno de estos grupos las entrevistas correspondientes iban añadiendo información coherente hasta que ésta alcanzaba importantes dosis de saturación.

Al mismo tiempo, la práctica del análisis de contenido puso de manifiesto cómo los discursos de los dos primeros grupos establecían constantes continuidades, al tiempo que marcadas diferencias en relación con los de los dos segundos, igualmente asimilables. Del mismo modo, se evidenciaron, tanto las diferencias notorias del discurso esgrimido por el grupo juvenil (grupo 5: tres mujeres, estudiantes universitarias, 21 años),

como las del segmento de varones (grupo 6: tres hombres, con niveles educativos y profesionales y edades heterogéneas).

3. Resultados y discusión

3.1. «Amar en tiempos revueltos»: historia e información

«Amar en tiempos revueltos» opta por un escenario pretérito, en torno al que se materializan una red de tramas cotidianas y populares. Precisamente, el componente realista, tan propio de folletín, parece adjudicar objetividad a su discurso. Aderezado de citas históricas y de recursos propios del cine informativo, facilita la inmersión del espectador en un texto que, transgrediendo en ocasiones las reglas de la ficción,

consigue revestirse de cierto halo documental. Esta apariencia informativa refuerza, en este caso, su dimensión socializadora. De ahí que, en opinión de muchas espectadoras, ésta sea una telenovela pedagógica. Todavía más, el hecho de que el formato evoque en algunas de ellas los viejos seriales radiofónicos, o géneros literarios como la novela histórica, la novela realista española de finales del XIX, o el teatro de crítica social de la primera parte del siglo XX, refuerza, en

buena medida, el efecto realidad atribuido al relato.

Independientemente de sus características socio-demográficas, todos los sujetos de la muestra le adscriben sentido informativo. Pero ya no es solo el contenido, sino también el enfoque lo que incrementa su potencial persuasor. Desde las intervenciones más eruditas, capaces de enlazar el relato con la visión unamuniana de la intrahistoria, hasta las más prosaicas, que señalan la relación entre las tramas y la vida cotidiana, pasando por quienes identifican el sesgo ideológico de las pinceladas etnográficas, las entrevistadas ponen de manifiesto cómo la perspectiva anecdótica y realista propia de la teleserie fomenta procesos de conexión psicológica significativa entre públicos y tramas, que, en algunos casos, adquieren tintes muy personales.

«Si te pones a pensar, es como la vida misma. Y como salen escenas, vas viendo pues un poquito como tu vida, como cuando has sido pequeña» (empleada doméstica, 60 años, grupo 2).

De este modo, la telenovela, género eminentemente latinoamericano, en su proceso de particulari-

zación y de adaptación al público español, ha optado por temáticas históricas para ofrecer así una recreación simuladora de la realidad social de la España de otro tiempo. Es esa misma escenografía histórica la que se convierte en seña de identidad de primer orden del producto español en relación con sus referentes latinoamericanos. El realismo, el historicismo, el sentido documental y nacional es su primera y más visible imagen de marca. En torno a la idea de una comunidad inclusiva, y reforzando el valor de un pueblo, la nación española se presenta como sujeto de una historia compartida, construida por dificultades confluentes. Así se materializa su vocación de texto comunitario, recreando las vicisitudes de una sociedad y su capacidad para superarlas en aras del progreso, es decir, del presente de los espectadores:

«Yo creo que es importante para la gente, para los españoles, que conozcamos cómo se vivía. Que no hemos vivido todo el tiempo como ahora, ni en democracia ni podíamos leer lo que quisiéramos (...) la gente de ahora, claro, se cree que lo que hacemos es lo normal» (profesora de primaria, 49 años, grupo 4).

Por un lado, la «indigenización» del producto garantiza su familiaridad y cercanía, ofreciendo historias que se adaptan y exaltan la idiosincrasia española. Por otro lado, sirve para concederle un reconocimiento superior, asociado a características como la verosimilitud, la representatividad, la confiabilidad o el efecto realidad de las historias que, al menos en apariencia, pervierte el inherente sentido ficcional y extremadamente romántico propio del género. Por contra, el culebrón latinoamericano viene a representar la invención y la ficción en su máxima expresión: «Amar en tiempos revueltos» me parece más seria, más novela, más historia. Y la otra (telenovela latinoamericana) es más romántica. (...) Y es que lo mismo las series que las novelas de por ahí fuera, es romanticismo y nada más (...) («Amar en tiempos revueltos») es más (...) es más real» (empleada doméstica, 60 años, grupo 2).

«(La telenovela latinoamericana) es menos informativa que la española, porque se centra más en las relaciones personales y lo exageran demasiado» (estudiante universitaria, 21 años, grupo 5).

Sin embargo, las marcas distintivas van más allá. Aquellas entrevistadas en las que confluyen altos niveles educativos junto con una dilatada experiencia en el consumo de ficción señalan un segundo orden de elementos a través de los que la producción propia relea el «culebrón». Así, el recurso al propio sistema televisivo de estrellas, a usos lingüísticos normalizados o a estrategias dramáticas menos teatrales permite superar la distancia cultural entre espectadores nacionales y

relatos televisivos latinoamericanos: «Actores españoles, entonaciones con las que me identifico más (...). Un 'culebrón' sudamericano... hablan de una manera, la expresión... no sé cómo explicarlo... es la percepción de una forma de actuar que no me encaja. Sin embargo, ésta (...) hablan tu idioma, la forma de actuar es más creíble, (...) me parece todo más normal, (...) veo actores que me son muy conocidos, de hecho algunos son actores de toda la vida» (auxiliar administrativo, 50 años, grupo 3).

3.2. Verificando el relato, buscando identidad

El enfoque etnográfico, que recrea el estilo de vida del Madrid de la postguerra, permite a las espectadoras establecer lazos de continuidad con experiencias propias, o cercanas, almacenadas en la memoria y que se utilizan para medir el rigor del relato. Al mismo tiempo, el papel central a las tramas familiares y relacionales, propio del folletín, permite construir un espacio de identificación, así como de opinión y discusión abierto e inclusivo, del que puede participar cualquier espectadora independientemente de su nivel formativo y ocupacional.

En este sentido, los grupos con menor nivel educativo son, efectivamente, los más crédulos, si bien, articulan estrategias defensivas, procedimientos para estimar el relato y su rigor (Callejo, 1995). En este caso, los recursos a través de los que medir la veracidad pasan por la recuperación de vivencias infantiles o de tramas referenciadas intergeneracionalmente. Este proceso exige que la espectadora reconozca algo de sí misma en el texto de ficción que active procesos de evocación. A partir de ahí, los indicadores concretos habitualmente escogidos para esta contrastación son los elementos más materiales, en apariencia más sólidamente instalados en la memoria: la vestimenta y la decoración intrahogar. Algunas de estas entrevistadas apuntan cómo el texto televisivo suaviza la realidad de la postguerra. La hegemonía del negro en las vestimentas de la época, la austeridad decorativa de los hogares, así como las elipsis narrativas que obvian penurias vívidas todavía en la memoria, explican que la representación televisiva pueda llegar a ser calificada en términos de «postguerra de ricos» (ama de casa, 53 años, grupo 2). Esta apreciación de fondo es, sin embargo, compatible con cierta tendencia a buscar la coherencia entre la realidad experimentada y la ficción consumida. De ahí que el mensaje se muestre especialmente persuasivo en aquellos momentos en los que logra recrear y personalizar situaciones que forman parte del legado personal y oral de las espectadoras, realizando así, una suerte de efecto resonancia:

«Por ejemplo, los presos políticos, cómo se escondían y todo eso, a mí eso me lo contaba mi madre, y yo a eso ahora, le estoy poniendo cara» (propietaria de un pequeño negocio, 47 años, grupo 1).

«Cuando estaba el hombre encerrado, eso lo he vivido yo. Porque en mi pueblo encerraron a un hijo. Es como mi historia, eso lo he vivido yo» (ama de casa, 80 años, grupo 2).

De hecho, ante las disonancias entre la representación televisiva y los conocimientos que estas espectadoras manejan de la historia, son las tramas de ficción las que pueden operar en términos de correctores cognitivos, reorganizando sus recuerdos. De ahí que los anacronismos del relato, lejos de ser cuestionados, sean, en muchas ocasiones, recibidos como valiosas aportaciones informativas.

«Estamos en un tema interesante: un divorcio. En aquella época... ¡quién lo iba a decir!» (ama de casa, 56 años, grupo 1).

«Lo que me llama la atención de este momento de la serie es como hay un caso de homosexualidad entre dos mujeres, y yo que sé, pues en aquellos tiempos también hay lo que hay ahora» (propietaria de pequeño negocio, 47 años, grupo 1).

En el plano formal, este grupo es menos consciente de la pluralidad genérica, así como de los diversos lenguajes que dan forma a la pequeña pantalla. De ahí que algunos recursos utilizados por la teleserie para incrementar el efecto realidad y el halo documental no consigan el efecto de continuidad deseado. Es el caso de las imágenes informativas de archivo, buena parte de ellas provenientes del NO-DO. Insertadas al comienzo de algunos fragmentos narrativos hacen las veces de transición entre secuencias, al tiempo que contextualizan históricamente las tramas, a las que pretenden contagiar de sentido documental.

«¿Por el trozo ese que sale la historia antiguamente y luego empieza la novela? (...) «Amar en tiempos revueltos» quiere significar o significa cómo era la vida antes y cómo es ahora. Entonces por eso echan cada trocito, que si Franco ha ido a tal sitio, que si no sé qué... Y luego, pumba, empieza la novela realmente» (empleada doméstica, 60 años, grupo 2).

«Pues ibas al cine y te ponían el noticiario, y entonces está lo que te saca del NO-DO, te sacan allí en la novela. Te ponen la fecha, el día y el año» (propietaria de pequeño negocio, 59 años, grupo 1).

La valoración del sentido representativo de la teleserie se va haciendo más compleja y sofisticada en el discurso de las mujeres más formadas. Recurriendo al mismo material (la memoria de las experiencias familiares), diversifican y amplían los indicadores, al tiempo

que los aplican de una manera más exhaustiva y puntillosa. En este sentido, inciden, si bien más detalladamente, en las manifestaciones señaladas por el anterior grupo sociodemográfico, ampliándose la crítica al uso abusivo de algunos otros objetos, como el teléfono, o la presencia de determinados alimentos casi suntuarios:

«En los pantalones dices, ¡si este pantalón es de pinzas! Y los sofás, todos tienen sofás, y tú dices, ¿en aquella época la gente tenía tresillos? (...) De desayuno, churros y magdalenas ¡Solo les falta el frigorífico!» (profesora de primaria, 49 años, grupo 4).

Pero la seña distintiva de este grupo tiene que ver con su reproche reiterado a la representación de la condición y desempeño femenino. Conscientes de las dificultades para el logro propias de su género, explicitan el anacronismo de algunos personajes neurálgicos que vienen a encarnar valores de la feminidad contemporánea, tales como el «empoderamiento», la promoción laboral de la mujer, o la conciliación entre trabajo y familia. En este sentido, señalan la rigidez de los itinerarios femeninos en el momento narrado, así como de las dificultades de movilidad educacional, laboral y social que ellas mismas han heredado. Mediante su crítica a estos estereotipos de ficción, descontextualizados, reivindican la trayectoria vital de mujeres reales, que sí vivieron esa época, con las que se identifican y mantienen fuertes lazos referenciales y afectivos.

«Hay cosas que están muy desubicadas. Como que una mujer, en esa época, pudiera llevar una empresa ella sola, incluso casada (...) Mi madre cuando se casó, automáticamente, tuvo que dejar de trabajar porque no se concebía. Compañeras de mi hermana, cuando se casaban (...) no están lejos, yo era niña, dejaban de trabajar porque su final era mantener a la familia» (auxiliar administrativo, 50 años, grupo 3).

Al mismo tiempo, el suyo no deja de ser un discurso defensivo frente a los dramatizados méritos de los personajes femeninos que tan a menudo parecen reducir los reales, los de sus espectadoras, al nivel de lo banal. Personajes y espectadoras comparten algunos de sus conflictos, si bien los primeros resuelven de manera más triunfante que las segundas. De ahí que la modernidad, la sofisticación, la exageración, la falta de verosimilitud o incluso la hilaridad que despiertan estas mujeres de ficción sean las acusaciones más recurrentes. A partir de su exposición al relato, las entrevistadas pueden tomar conciencia del carácter difícilmente renunciable de su rol intrahogar y de los obstáculos al cambio social en una dirección más igualitaria:

«Por ejemplo, el personaje de Manolita, que tiene

tres hijas, está en el bar, que ha estado un tiempo trabajando en los grandes almacenes. Las mujeres de esa época, o cuidas a tus tres hijas o trabajas. Pero las dos cosas a la vez... es muy difícil. Entonces las hijas están siempre superatendidas y son maravillosas, y la madre siempre está en el bar, y el padre en el bar, y el abuelo en el bar. ¿Quién cuida a esas niñas?... Hay cosas, que, en fin, no cuadran» (auxiliar administrativo, 52 años, grupo 3).

La capacidad para enjuiciar el relato que confiere la variable educativa se ve, sin embargo, minimizada en aquellos segmentos femeninos que no han mantenido una relación vital directa con el período histórico referenciado. La distancia generacional entre espectadoras y el tiempo de la narración se traduce en la carencia de materiales y de indicadores conforme a los que articular este proceso de verificación. Es decir, la influencia del factor educación parece incidir en sentidos diferentes en función de su combinación con el grupo de edad. De ahí que, las más jóvenes, aunque estén más formadas, se perciban con fuentes de contrastación muy limitadas, y mantengan una posición confiada frente al tono y los contenidos de la teleserie. De hecho, se relacionan con la ficción como si de un texto pedagógico se tratara. De este modo, el relato se utiliza menos como una referencia a la condición femenina. Sobre todo es un bien de utilidad para certificar los discursos orales de familiares, así como para compensar los conocimientos no adquiridos en el sistema educativo formal:

«Yo nunca lo he llegado a dar... sí sabes lo que es el franquismo... lo que pasó en la transición, lo que pasó antes... pero nunca lo he dado en sí de estudiarlo. No sé, en el instituto nunca he llegado a esa parte y yo lo conozco por esa telenovela y por otras telenovelas o series o demás, y por lo que me cuentan mis abuelos... que encaja» (estudiante universitaria, 21 años, grupo 5).

3.3. Resignificando personajes.

«Amar en tiempos revueltos» presenta una estructura narrativa ramificada, construida a partir de una red de tramas sostenidas en conflictos personales, algunos de ellos intemporales, otros estrictamente con-

temporáneos. Ofrece así a la espectadora modelos de acción y de resolución de problemas ordinarios. Los personajes femeninos, por un lado, articulan una suerte de dibujo histórico sobre la situación de la mujer en la etapa franquista. Por otro, señalan patrones valorativos, actitudinales y comportamentales, con mayor o menor poder persuasivo en función del compromiso psicológico de la espectadora con el texto.

Las adhesiones más consensuadas y extendidas se aglutinan en torno al personaje de Manolita (Itziar Miranda), que suscita un amplio abanico de significados positivos, independientemente de diferencias de nivel educativo y de edad. Las espectadoras se asoman a las vicisitudes de Manolita a través del «Asturiano», pequeño bar que regenta en colaboración con su familia.

El mensaje de «Amar en tiempos revueltos», en su apoyo a la construcción de cosmovisiones favorables al «empoderamiento» femenino, puede ser un instrumento de cambio real a favor de la igualdad entre géneros, como ocurriera con otras telenovelas y otros contextos. No obstante, sus efectos se pueden ver reforzados por el consumo de otros productos intratextuales que trabajan en la misma dirección ideológica.

Éste es utilizado como recurso escenográfico a través del que se puede presentar el doble rol del arquetipo: el familiar y el profesional, contruidos, sobre todo, en relación a este espacio. De este modo, y de acuerdo a los testimonios analizados, el personaje ejemplifica el valor de la familia en su dimensión más clásica, apuntando los procesos de reacomodación femenina, así como su responsabilidad central en la cohesión y continuidad de la institución. Percibida por las entrevistadas con posiciones laborales más altas como emblema inverosímil de la conciliación entre familia y trabajo, aún tradición y modernidad, evidenciando las altas expectativas depositadas sobre las mujeres que desean ejercer ese doble papel. Al mismo tiempo, su sencillo dibujo psicológico remite a habilidades como la proactividad, el optimismo, la inteligencia emocional, o la capacidad de desempeño, completando un modelo que responde plenamente al deber ser de la feminidad

de presente. A esta representación, ya del todo inclusiva, añade virtudes, como la caridad o la solidaridad social, en torno a las que fidelizar a espectadoras sensibilizadas con actitudes éticas o incluso religiosas. Finalmente, el halo popular que reviste «El Asturiano» conecta con lugares y personajes propios de géneros como el sainete, o la zarzuela, dotando este espacio de cierto carácter humorístico, muy valorado por las entrevistadas.

Significados bien distintos suscita el personaje de Ana Rivas (Marina San José), en torno a cuya valoración se polariza y divide la muestra. Su presentación en términos de mujer de negocios, cualificada y socialmente triunfadora, propietaria y gestora de una gran empresa, despierta emociones que van desde la admiración y la proyección psicológica de las más ajenas al espacio público, hasta su descalificación en términos de personaje inverosímil, anacrónico o increíble. Si bien este personaje simboliza los procesos de «empoderamiento» femenino, la visión crítica que despierta, especialmente en las entrevistadas de mayor nivel educativo, viene a evidenciar las barreras a la movilidad social y laboral ascendente que éstas experimentan.

No en vano, el grupo más formado señala su especial valoración de los personajes que encarnan una feminidad acorde con las reglas culturales de la época. En este sentido, el personaje de Carmen (Pepa Pedroche) es destacado por varias de estas entrevistadas por su credibilidad, por la solidez de su construcción psicológica, así como por su coherencia con el tiempo narrativo. De acuerdo con esta lectura, el estereotipo de mujer abnegada e incombustible viene a simbolizar una suerte de homenaje al quehacer silencioso del grueso de las mujeres de la época. Encarnando el mítico rol de madre, que distingue y concede exclusividad al género, simboliza los sacrificios y las renunciadas femeninas en aras de la supervivencia y la armonía familiar. Por un lado, la dinámica de reparto de poder doméstico le confiere el carácter de figura subordinada. Paradójicamente, su fortaleza y su resistencia ante las adversidades la señalan como indiscutible pilar del que dependen, psicológica y físicamente, el resto de los miembros de la unidad familiar.

4. Conclusiones.

El proceso de socialización, que tiene un sentido vitalicio, se nutre de amplios recursos, que pueden variar en función del momento vital del sujeto, así como de sus características sociodemográficas. Los medios de comunicación, y entre ellos, la televisión, colaboran en estas dinámicas pedagógicas, entre otros, a través de formatos cuya función explícita es la del

entretenimiento. Así es cómo la telenovela «Amar en tiempos revueltos» puede ejercer para sus espectadoras, funciones identitarias e informativas, si bien superados los filtros previos de evaluación y contrastación que éstas despliegan. Entre tanto, las conexiones del relato con elementos irracionales, tales como los recuerdos, incrementan su fuerza persuasiva, y posibilitan la participación activa del público. A partir de ahí, la espectadora puede utilizar la ficción para verse reflejada a sí misma, a su grupo de género, o a la comunidad más amplia en la que se ve inserta.

La fuerza de variables como el género o como la edad en la resignificación del relato queda fuera de duda. Los testimonios de los varones (grupo 6), ponen de manifiesto cómo su mirada hacia el relato está sesgada por su intensa implicación con el espacio público. La dimensión informativa de las tramas y su utilidad a modo de texto de representación de la situación política de postguerra es el aspecto más valorado por un grupo que se acerca a la telenovela de una forma más informativa y menos emocional. Cabe preguntarse, no obstante, por los procesos psicológicos individuales en los que se puede ver envuelto el espectador varón. La utilización de indicadores como la valoración de los personajes masculinos, o de tramas y conflictos relacionales podría ayudar a avanzar en estas preguntas de investigación.

Desde una perspectiva macro, el ejercicio continuado de esta función socializadora podría contribuir a la articulación de cambios sociales de mayor calado. El mensaje de «Amar en tiempos revueltos», en su apoyo a la construcción de cosmovisiones favorables al «empoderamiento» femenino, puede ser un instrumento de cambio real a favor de la igualdad entre géneros, como ocurriera con otras telenovelas y otros contextos (La Pastina, 2004: 177). No obstante, sus efectos se pueden ver reforzados por el consumo de otros productos intratextuales que trabajan en la misma dirección ideológica («La Señora», 2008-10); o se pueden ver contrarrestados por la exposición del sujeto a discursos más conservadores e incluso axiológicamente opuestos. Finalmente, el papel de las dinámicas de comunicación interpersonal en la reelaboración de la ficción también es un elemento a contemplar en otras propuestas de análisis de los efectos de este mensaje.

Notas

¹ La realización de las entrevistas en profundidad fue posible gracias a la valiosa, imprescindible y comprometida ayuda de los alumnos de la asignatura optativa Sociología de la Comunicación, de la Titulación del Comunicación Audiovisual del Centro de Estudios Superiores Felipe II, Universidad Complutense de Madrid, curso 2009-10.

Apoyos

El presente artículo ha sido redactado durante una estancia de investigación como Research Fellow en el Real Colegio Complutense de Harvard, 2010, gracias a una beca de investigación competitiva, provista por el propio Colegio para la realización del proyecto «La globalización de la ficción televisiva. Telenovela y «soap opera» en España y Estados Unidos: mensajes, consumo, efectos (1990-2010)». Además, este artículo se enmarca en los siguientes proyectos de investigación: 1) «Historia del entretenimiento en España durante el franquismo: cultura, consumo y contenidos audiovisuales (cine, radio y televisión)», HAR2008-06076/ARTE, Ministerio de Ciencia e Innovación, España; 2) Grupo de investigación complutense «Historia y Estructura de la Comunicación y el Entretenimiento» (ref. 940439, Gr 58/08, BCSH-UCM); 3) «El ejército en la pantalla: la representación audiovisual de las Fuerzas Armadas en la ficción televisiva y en los videojuegos» (ref. 023/01), Dirección General de Relaciones Institucionales para la Defensa del Ministerio de Defensa de España.

Referencias

BROWN, L. (2009). Pleasuring Body Parts: Women and Soap Operas in Brazil, *Critical Arts. A South-North Journal of Cultural and Media Studies*, 1, 6-25.

BUNONANNO, M. (2009). From Literacy to Formal Adaptation. Multiple Interactions between the Foreign and Domestic in Italian Television Drama. *Critical Studies in Television*, 4, 1; 65-83.

CALLEJO, J. (1995). *La audiencia activa*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

CASTELLÓ, E. (2009). The Nation as Political Stage: A Theoretical Approach to Television Fiction and National Identity. *International Communication Gazette*, 71, 4; 303-322.

GARCÍA DE CASTRO, M. (2007). Los movimientos de renovación en las series televisivas españolas. *Comunicar*, 30, 15; 147-153.

LA PASTINA, A.C. (2004). Telenovela Reception in Rural Brazil: Gendered Readings and Sexual Mores. *Critical Studies in Media Communication*, 21, 2; 162-181.

MARTÍN BARBERO, J. (1993). *Communication, Culture, and Hegemony*. From Media to Mediations. London: Sage.

MONTERO, Y. (2005). Estudio empírico sobre el serial juvenil «Al salir de clase»: Sobre la transmisión de valores a los adolescentes. *Comunicar*, 25.

PERALES, A. & PÉREZ CHICA, A. (2008). Aprender la identidad ¿Qué menores ven los menores en la televisión? *Comunicar*, 31, XVI; 299-304.

PORTO, M.P. (2005). Political Controversies in Brazilian TV Fiction. Viewers' Interpretation of the Telenovela Terra Nostra. *Television and New Media*, 6, 4; 342-395.

RODRÍGUEZ CADENA, M.A. (2004). Contemporary Hi(stories) of Mexico: Fictional Re-Creation of Collective Past on Television. *Film and History*, 34, 1; 49-55.

TUFTE, T. (2007). Soap Opera y construcción de sentido: mediaciones y etnografía de la audiencia. *Comunicación y Sociedad*, 8; 89-112.



Enrique Martínez-Salanova 2011 para Comunicar

NOTICIAS FRESCAS

"Lost" llega a su fin dejando aún más preguntas para sus seguidores

Anoche se emitió en Estados Unidos el último capítulo de la popular serie, sin atar todos los cabos en torno a los sobrevivientes en la misteriosa isla.

Reuters

Lunes 24 de Mayo de 2010 08:44

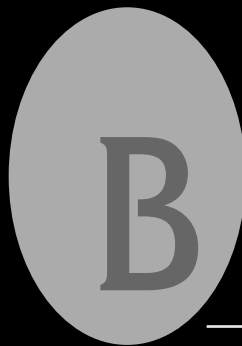


**¿SOLAMENTE
PERDIDOS?**

DECEPCIONADOS,
ENOJADOS,
CABIZBAJOS,
MANIPULADOS,
HUMILLADOS
SORPRENDIDOS,
DESENCANTADOS...



Comunicar 36



Bitácora

Agenda

Historias gráficas

Visual Stories

Reseñas

Reviews

HISTORIA DEL TEATRO

TEXTO Y DIBUJOS
ENRIQUE MARTÍNEZ-SALANOVA

EL TEATRO, COMO TODO,
NACIÓ AL PRINCIPIO
DE LOS TIEMPOS.
CALDERÓN (1630)
YA LO EXPRESÓ EN
«EL GRAN TEATRO DEL MUNDO»



LOS ACTORES
(SIEMPRE HOMBRES)



EN LOS COMIENZOS, TANTO
LES DABA HACER TRAGEDIA,
COMO DRAMA SATÍRICO,
COMEDIA O MIMO

TANTA TRAGEDIA
ABURRIÓ
A LOS GRIEGOS
Y PARA EL SIGLO
IV A.C.
LOS ÍNDICES
DE AUDIENCIA
LA SUSTITUYERON
POR LA COMEDIA
COMO FORMA
DOMINANTE
DE ESPECTÁCULO



SIN EMBARGO,
LOS HISTORIADORES,
HACEN NACER EL TEATRO
EN LA ANTIGUA GRECIA
ENTRE V Y VI A.C



CORO DE PLAÑIDERAS (OS)
ENTONANDO
SUS TRÁGICAS ODA

1

EL TEATRO EN ROMA

SE CARACTERIZÓ POR LA COMEDIA, INSPIRADA EN GRECIA

(254 AC-184 DC).

PLAUTO



MURIÓ EN 169 AC.

TERENCIO



EN EL FINAL DEL SIGLO II D.C., LOS CRISTIANOS INCENDIABAN LOS TEATROS Y ASÍ LE DABAN VISTOSIDAD Y ESPECTÁCULO

TRAS EL IMPERIO ROMANO (476 D.C.), EL TEATRO DECAYÓ EN OCCIDENTE Y QUEDARON LOS ARTISTAS POPULARES

EL TEATRO EN LA EDAD MEDIA

EN LA EDAD MEDIA ERAN CONOCIDOS LOS JUGLARES Y TROVADORES, GENTE BOHEMIA Y DIVERTIDA

SIEMPRE HUBO MARIONETAS Y TÍTERES

MÁS ABURRIDOS ERAN LOS TROPOS REPRESENTADOS EN LAS IGLESIAS, ESCENIFICANDO EPISODIOS DE LA BIBLIA

¡ES LO QUE HAY!

MÁS TARDE, EL TEATRO ABANDONÓ LAS IGLESIAS AL INCLUIR ELEMENTOS PROFANOS Y CÓMICOS. SE HACÍA EN LUGARES PÚBLICOS

2

TEATRO DEL RENACIMIENTO

LA REFORMA PROTESTANTE
PUSO FIN AL TEATRO RELIGIOSO
A MITAD DEL SIGLO XVI,
Y EL TEATRO PROFANO
OCUPÓ SU LUGAR

LA COMMEDIA DELL'ARTE

SE MANTUVO LA TRADICIÓN
MEDIEVAL DE REPRESENTAR
OBRAS RELIGIOSAS
EN PLAZAS, PUEBLOS
Y CIUDADES

TODOS
ELLOS
Y
MUCHOS
MÁS
DIERON
NUEVOS
AIRES
AL
TEATRO

SHAKESPEARE

ARTENVEVO DE
hacer Comedias en este
tiempo.

LA CELESTINA

TEATRO
BARROCO

TEATRO
ROMÁNTICO

LOPE DE VEGA

CALDERÓN

ÓPERA

MELODRAMA

DON JUAN TENORIO

3

TEATRO DEL SIGLO XX

TEATRO MUSICAL



TEATRO DEL ABSURDO



ESPERANDO A GODOT



SE VUELVE AL
TEATRO DE CALLE



SE CREA TEATRO
COMO ESPECTÁCULO
TOTAL



TEATRO
GRABADO
Y RADIADO

EL AUDIOVISUAL
ENTRA EN
EL TEATRO

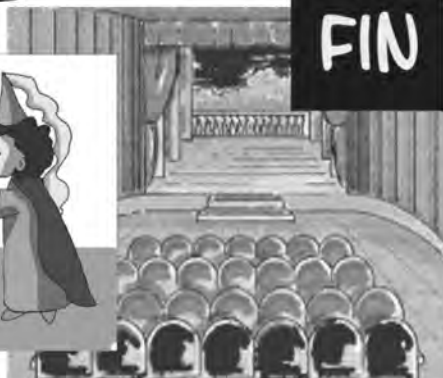


TEATRO
EN TELEVISIÓN

COMENIUS
(EN EL
SIGLO XVII)
ABOGÓ
POR EL TEATRO
EN LA ESCUELA



¿POR QUÉ
TODAVÍA SE
UTILIZA
TAN POCO?



FIN

LIBROS

▼ Águeda Ponce-Delgado



Internet, jóvenes y participación cívico-política. Límites y oportunidades; Magdalena Albero Andrés; Barcelona, Octaedro, 2010; 124 páginas

Hoy en día, existe, en la mayoría de países industrializados, una preocupación creciente por la falta de interés en asuntos relacionados con la actividad cívico-política. El conocimiento y la confianza que muestran los ciudadanos hacia el sistema político es cada vez menor, la respuesta a la llamada a las urnas, por ejemplo, va en descenso, y esto, según muchos analistas, se refleja sobretodo en los jóvenes. Por una parte, se culpa a las tecnologías de la pasividad y desinterés mostrado hacia dichos temas, parece que el entretenimiento y la distracción que ofrecen las tecnologías influye en la apatía de la juventud hacia temas cívico-políticos; y, por otra, se ve en Internet la solución que llevará consigo el acercamiento de los jóvenes a asuntos de esta índole dada la relación existente entre ellos y este medio. En este contexto, seis países, junto con España, llevaron a cabo la investigación Civicweb para comprobar la importancia de Internet en los procesos de participación de los jóvenes. Este libro, «Internet, jóvenes y participación cívico-política: límites y oportunidades», resume la investigación Civicweb financiada por la Comunidad Europea que se desarrolló en los años 2006-09, y en la que intervinieron Eslovenia, España, Gran Bretaña, Holanda, Hungría, Suecia y Turquía. Dicho trabajo, como hemos mencionado, analiza cómo contribuye Internet en la promoción tanto del interés como de la participación en la vida cívico-política por parte de personas entre 18 y 25 años. El libro recoge cada una de las fases

de la investigación a partir del análisis de los datos. De este modo, el libro se estructura en tres capítulos, el primero, «Internet como motor de cambio: los límites de la utopía», cuestiona el potencial de Internet como vehículo de participación cívico-política y presenta la muestra de sitios web analizados y sus

usuarios potenciales. En el segundo capítulo, «Internet y el llamamiento de la participación política: perderse, sobrevivir o destacar en la red de redes» se contesta a preguntas como «¿en qué medida pueden estos sitios web motivar a la juventud? y ¿cómo lo hacen?» así, desde la visión de los impulsores de los sitios web con contenidos cívico-políticos, se define a los jóvenes, a Internet como medio de comunicación y la participación social; además de la diferencia de contenido y orientación de las páginas web. Y por último, el tercer capítulo, «Nuevas y viejas formas de participación en la esfera pública», recoge, quizá, la parte más importante de la investigación, la respuesta de los jóvenes acerca de sus intereses y su decisión de participar o no en la vida pública. Los comentarios de jóvenes activos reflejan la importancia que tiene la influencia de la familia, el contexto y la cultura para fomentar sus acciones cívico-políticas. Se desprende, por tanto, de esta investigación que a los jóvenes sí les interesan los temas políticos, sobre todo los que se centran más en sus intereses y en su contexto próximo, y que Internet es un medio adecuado para acercarles estos temas siempre que muestren previamente algún tipo de interés por estas cuestiones. Del mismo modo, habrá que seguir buscando respuestas a la relación entre Internet, los jóvenes y la participación cívico-política a medida que van avanzando las tecnologías y la vamos utilizando más para relacionarnos y participar a partir de la interactividad imperante en la Web 2.0. Se puede decir que este libro está dirigido a todo tipo de público, pero especialmente a aquellas personas interesadas en los jóvenes y las tecnologías de la información y la comunicación, a trabajadores sociales, instituciones públicas y partidos políticos, que verán en esta obra un referente a la hora de dirigir sus discursos a la juventud.

LIBROS

Fabio Prieto-Vallez ▼

La generación interactiva se explica desde la convivencia habitual de niños y adolescentes con los múltiples dispositivos propios de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Estas tecnologías se caracterizan por ser digitales y facilitar la interactividad convirtiendo a los usuarios en protagonistas principales de la llamada «sociedad de la información». Desde la Fundación Telefónica se nos propone un manual que nos ayudará a comprender la relación existente entre los niños y adolescentes ante las nuevas vías de interacción con los medios tecnológicos. Es en el escenario de este nuevo milenio donde las tecnologías de la información y comunicación se están convirtiendo en actores principales de importantes cambios en todos los ámbitos. La educación, el ocio, la comunicación y las relaciones sociales son espacios que se van renovando a cada instante y adaptando e incorporando a la vida de todos, especialmente a la cotidianidad de los más jóvenes. Es en ese marco en el que se ha creado una nueva generación de jóvenes: La Generación Interactiva.

En el libro se definen y presentan las relaciones de los menores españoles con las pantallas: Internet, videojuegos, teléfono móvil, televisión... Lo hace además con una visión integradora de todas ellas y en los ámbitos más importantes que rodean a los menores, la escuela y la familia. El ordenador compite ya con la televisión en un grado de penetración importante en todos los niños que cuentan con un PC en casa. El uso de Internet por parte

de los más pequeños y jóvenes está generalizado y son cada vez más niños los primeros usuarios de teléfonos móviles. La elevada penetración del móvil así como la variedad de funciones que este cumple hace que se configure como la pantalla del presente y del futuro de esta Generación. El móvil permite

comunicarse, acceder a contenidos, entretenerse, crear y también es muy útil en tareas de organización personal. La versatilidad de la pequeña pantalla hace que con la edad se convierta en un dispositivo cada vez más imprescindible y que, en términos de preferencia gane a la televisión y a los videojuegos. Hay que añadir el elevado nivel de posesión y de uso entre las chicas. Nos encontramos a una generación muy equipada y con un uso intensivo de las pantallas a las que tienen acceso. Pero estas tecnologías también pueden ser el detonante de algunos problemas o fomentar algunas conductas de riesgo. Los menos parecen conscientes de la existencia de esos riesgos pero de manera desigual; por un lado parecen ser prudentes pero no todos son conscientes del «enganche», aislamiento, publicación de fotos perjudiciales, mensajes ofensivos... La falta de autonomía se considera un rasgo definitorio de la infancia o la adolescencia. En el contexto tecnológico los niños y adolescentes son plenamente autónomos, autodidactas y con una cultura denominada «del dormitorio», la mayoría tiene un ordenador en el cuarto. La visión de la funcionalidad de las distintas pantallas por parte de la Generación Interactiva es mucho más amplia. Dimensionan su uso en cinco ejes fundamentales: comunicar, conocer, divertirse y consumir. Además de este sentido poliédrico se desarrolla otro cambio sustancial en la actividad de los menores, el tránsito desde la acción y atención lineal a la multidimensional. Navegar por Internet o utilizar un videojuego supone aprender a gestionar multitud de recorridos con distintos desenlaces. Esta capacidad de atención simultánea también se refleja en la acción; la capacidad de hacer varias cosas a la vez se ha convertido en una necesidad. Se trata del primer estudio que realiza el Foro de Generaciones Interactivas en su objetivo de trasladar conocimiento útil a todos los actores sociales que ya se enfrentan al fantástico reto de conectar con la Generación Interactiva.



La Generación Interactiva en España: Niños y adolescentes ante las pantallas; Xavier Bringué y Charo Sádaba; Navarra, Universidad de Navarra, 2009; 351 páginas

LIBROS

▼ Francisco Casado-Mestre



Mirando cómo miramos: una propuesta desde la comunicación y la educación para multiplicar miradas; Yamile Sandoval y Arturo Arenas; Cali, USC, 2010; 138 páginas

videntes, llevada a cabo durante varios años en las escuelas públicas de la ciudad de Cali y en los municipios de Tulúa y Buenaventura, en una primera fase, y tras el éxito conseguido pasaron a desarrollarlo en sucesivas fases en distintas zonas de su país. Yamile Sandoval y Arturo Arenas, nos presenta un texto donde se hace evidente el trabajo colaborativo de un grupo interdisciplinar de profesionales, comunicadores, publicistas y pedagogos, planteándonos un modelo para formar sujetos desde la infancia que interactúen de manera activa, analítica, crítica y reflexiva con los significados y contenidos ofrecidos por la televisión, aportando al televidente elementos específicos de formación que le permitan reconocer el medio y su lenguaje, adquiriendo así su responsabilidad y control ante la televisión. Los autores de este libro nos plantean que para el desarrollo de los contenidos de este proyecto hay que partir de la condición indispensable de que exista una relación fuerte y cercana con los personajes integrantes de este medio de comunicación, por un lado los productores de televisión, que son los que manejan el lenguaje propio del medio; por otro lado están los educadores y psicólogos, que son los que conocen el desarrollo del niño y por supuesto el propio niño, el centro de atención de esta formación. La publicación se divide en cuatro capítulos, donde nos refleja las reflexiones y el análisis surgido de la exploración inicial para diseñar el modelo y la aplicación de éste en dos fases consecutivas: Con La comunicación y la educación, nos hace reflexionar sobre la recepción crítica entre estos dos grandes conceptos y sobre la formación de sujetos críticos como un imperativo para la escuela; en La recepción crítica, nos plantea las diferencias entre la teoría y la práctica, haciéndose eco de los últimos estudios sobre recepción crítica; en el tercer capítulo Mirando cómo miramos, nos da a conocer un modelo de formación en recepción crítica para formar televidentes críticos y responsables; y por último nos plantea La televisión educativa como un instrumento para el desarrollo en la infancia.

Finalizada la primera decena de este nuevo siglo nuestra sociedad está sometida a continuos cambios convirtiéndose cada vez más en ciudades más mediatizadas y globalizadoras. En este sociedad de la comunicación en la que vivimos nuestro día a día, nos encontramos inmersos en un mundo donde las tecnologías de la información y la comunicación van adquiriendo un mayor auge, pero sin embargo coexisten con los medios de comunicación tradicionales, como la prensa, la radio y sobre todo la televisión. Desde que la televisión hizo acto de presencia en nuestra sociedad, allá por la mitad del siglo pasado hasta nuestros días, ha significado y sigue significando un paradigma sobre la manera de mostrar nuestra propia cultura, siendo un reflejo de nuestra sociedad. Hoy día el lema principal de los medios de comunicación, y sobre todo el de la televisión, es el de entretener, informar parcialmente, y en último lugar educar, consiguiendo así que una gran parte de los espectadores estén expuestos a un modelo de televisión carente de todo tipo de valores humanos y sociales, que en algunas cadenas se repite hasta la saciedad, aumentado así la carencia de alfabetización audiovisual adecuada en la mayoría de los espectadores. Analizar la televisión como medio de comunicación de masas y sobre todo a sus audiencias ha sido el objetivo que ha movido a muchos profesionales de la comunicación y de la educación desde hace bastantes décadas.

Desde Colombia, profesionales de la educación y miembros del Grupo de Investigación y Violencia GICOVI de la Facultad de Comunicación Social y Publicidad de la Universidad de Santiago de Cali, dentro del Programa de Comunicación Social, y movidos por el interés del medio televisivo nos presenta una investigación sobre un modelo de formación de tele-

LIBROS

M^a Rocío Cruz-Díaz ▼

Debemos expresar nuestro apoyo al material referenciado ante el acierto del material que la Universidade de Minho y el Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade han editado para trabajar con los escolares portugueses.

Hemos de asumir, especialmente en nuestro papel de docentes, que la televisión tiene una importante presencia en la cotidianidad de los más pequeños. Desempeña un papel muy importante en el proceso de socialización y se convierte en una fuente privilegiada de aprendizajes y de contacto con el mundo. El tiempo que los más pequeños dedican a ver la televisión suscita enormes preocupaciones a los estados, promoviendo entre sus investigadores y docentes el desarrollo de investigaciones y la elaboración de instrumentos que permitan analizar y comprender el efecto que la televisión ejerce en nuestros niños. Con esta inquietud surge la propuesta de estudios en torno a algunas cuestiones de aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas portuguesas y su relación con la televisión. El documento que presentamos es el producto de un proyecto presentado por los investigadores del Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade de la Universidad do Minho y la Fundação Evens Foundation, de Bélgica que premio el proyecto en 2009. Los autores ponen ante nuestras manos una excelente herramienta para trabajar los contenidos de la comunicación, en concreto de la televisión con los alumnos de cuatro años. El material aborda,

desde un modelo perfectamente adaptado a los más pequeños, temáticas y contenidos de especial interés para iniciarlos en el uso responsable de los medios de comunicación y en concreto de la televisión. Se trata de una publicación, en lengua portuguesa que forma parte de una colección de materiales que pretende generar y fortalecer los lazos

relación entre países de la Unión Europea que permita promover un consumo activo y crítico de los medios de comunicación entre los mas pequeños. Unos personajes infantiles, en concreto dos chicos y una chica con diferente fisonomía hacen un recorrido, a través de coloridas viñetas, por los mejores usos y costumbres que los niños y niñas pueden adoptar ante la televisión para, de esta forma, convertirse en consumidores críticos y activos de los medios. Se abordan aspectos tales como el «consumo televisivo» aportando al colectivos de jóvenes conceptos tales como la audiencia y las costumbres de los portugueses más jóvenes; los horarios ante la televisión y el respeto por el descanso y el juego; se pretende enseñar a ver la TV (Enseñar a ver) donde la televisión es de todos y para todos y tanto los niños como los adultos tienen sus programas y tiempos para dedicar al televisor. Otro de los contenidos abordados acerca a los niños el concepto de Valor y de aquellas pautas de crianza que son o no adecuadas ante los medios en general, y el televisor, en particular. Ver la televisión es un valor en si mismo y no debe ser utilizado por los adultos como un mecanismo de premio o castigo, algo habitual en las pautas educativas de muchas familias. El

mismo grado de relevancia hemos de dar al siguiente contenido reflejado en la herramienta de trabajo, la violencia en los medios, la violencia en la televisión es un aspecto de especial relevancia en el estudio e interés de investigadores y docentes a nivel internacional. Finalmente, los investigadores abordan el tema de «la familia» ante el televisor y concluyen con algunas recomendaciones de uso crítico de este medio. Nos reiteramos en felicitaciones por la iniciativa y esperamos que el lector disfrute y aplique el material que tiene entre sus manos.



Como TVver. Sara Pereira, Luís Pereira y Manuel Pinto. EDUMEDIA. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, 2009; 14 páginas

LIBROS

▼ Francisco Casado-Mestre



Educar para la comunicación y la cooperación social; Concepción Naval, Sonia Lara, Carolina Ugarte y Charo Sádaba; Pamplona, COAN, septiembre 2010; 299 páginas

La sociedad occidental está sufriendo continuos cambios desde finales del siglo pasado, adquiriendo un carácter cada vez más globalizador. Los medios de comunicación, y sobre todo a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación podemos acercarnos a cualquier rincón de nuestro planeta, atravesando fronteras que antes hubiera sido imposible pensar. Esto unido al avance que ha experimentado la emigración buscando mejoras en sus estilos de vida y principalmente en su economía, hacen que nuestra sociedad se convierta cada vez más en una sociedad más cosmopolita donde cada día tenemos que convivir con miembros de culturas diferentes y estilos de vida algunas veces muy diferentes, a los que hasta ahora para nosotros eran habituales. La convivencia en nuestro mundo desarrollado tiene que tomar un carácter más socializador, promocionando una ciudadanía cada vez más democrática activa y participativa. Existe en nuestra sociedad una preocupación por la salud y estabilidad de las democracias al comprobar la carencia de compromiso cívico en gran parte de la población, la indiferencia con la participación política, el aumento creciente de la violencia en las escuelas y en las calles con los brotes de racismo. Llegado a este punto nadie pone en duda la importancia que los medios de comunicación adquieren como herramienta socializadora dándonos a conocer la realidad a través de una información veraz y contrastada, pluralista desde el punto de vista social, cultural y político

y, sobre todo, objetiva, debiendo separar adecuadamente la información de la opinión. Para cumplir con este objetivo se tienen que establecer unos códigos de correulación con los medios de comunicación, pero nuestro fin más necesario es conseguir una alfabetización mediática de los ciudadanos desa-

rollando acciones encaminadas a dotar a la población de habilidades, conocimientos y capacidades de comprensión que les permitan utilizar con eficacia y seguridad los medios de comunicación, consiguiendo así un espíritu de ciudadanía y conciencia crítica en nuestra sociedad. Siguiendo esta línea de trabajo el Consejo Audiovisual de Navarra, desde hace varios años está apostando por la formación mediática, en un principio de las familias, para más tarde extenderlo a otros sectores de la sociedad. Este trabajo de formación e investigación se consolida en una colección de publicaciones, y en concreto este libro es el sexto número donde se recoge este debate social. Sus autoras, encabezada por Concepción Naval, nos exponen algunos aspectos claves para el desarrollo de la sociabilidad y su relación con la acción social, manifestada en la capacidad de comunicación y participación; reuniendo a investigadores del mundo de la educación y la comunicación y educadores que reflexionan y discuten en torno a estas cuestiones vitales para el sostenimiento y el fortalecimiento del sistema democrático. La estructura de esta publicación se desarrolla en tres grandes bloques. En el primero, Educación ciudadana y participación social, nos presenta un marco general sobre este aspecto social, con aportaciones del ámbito anglosajón y americano, pero centrándose en el nacional, tocando las competencias de esta educación y la legislación educativa al respecto. En la segunda parte Medios de comunicación, redes sociales y participación social, nos acerca a los medios de comunicación y los medios sociales como posibles cauces de participación social, destacando la importancia de la alfabetización mediática desde la infancia y descubriendo el potencial que tiene las redes sociales para poder fomentar la comunicación y la cooperación. Y por último concluye con «Educación para la comunicación y la cooperación social», desde la práctica del aula, poniendo su atención sobre la comunicación y cooperación social desde la escuela, ofreciendo reflexiones sobre este aprendizaje y la importancia de mejorar el proceso comunicativo en la mediación, como sería el service-learning, un medio adecuado para promover la cooperación social.

LIBROS

M^a Rocío Cruz-Díaz ▼

El documento que nos hacen llegar doña Concepción Medrano y don Juan Ignacio Martínez de la Serna tiene como objetivo dar a conocer el origen y la finalidad de la Cátedra de Comunicación y Valores Educativos de la Universidad del País Vasco. La Cátedra fue creada y reconocida oficialmente el 15 de Diciembre del año 2009 y recibe subvenciones de la Diputación Foral de Guipúzcoa. El texto se presenta en dos de las lenguas propias del territorio español, la lengua Castellana, y la lengua Vasca, haciendo meritorio el trabajo que realiza la Cátedra de Comunicación de la Universidad del País Vasco, al tiempo que la lengua inglesa respondiendo al interés de trasladar al marco científico internacional los resultados de los trabajos e investigaciones abordadas en esta primera etapa de la institución. En síntesis, la Cátedra tiene como finalidad fomentar un conjunto de actividades formativas, de investigación, información y documentación en el campo de la comunicación y los valores educativos. Ha de constituir, para los editores del texto un instrumento para la sensibilización y la difusión de los conocimientos en torno a la comunicación al tiempo que favorecer la colaboración entre investigadores de alto nivel y reconocimiento internacional. El índice del texto y su contenido, al completo, aparecen reproducidos en las tres lenguas. Se ha estructurado en cinco capítulos que recogen, por lado el sentido y significado de la Cátedra, y por otro, las ponencias impartidas en la Jornada Científica organizada el pasado 23 de marzo de 2010 para comunicar los primeros resultados de investigación y compartir con otros investigadores las líneas de trabajo en el ámbito de la comunicación y los valores educativos. De tal forma, podemos encontrar, tras unas breves aportaciones a modo de Introducción, las aportaciones de estudios de reconocido



Medios de Comunicación. Valores y Educación. C. Medrano y J.I. Martínez de la Serna. Cátedra de Comunicación y Valores Educativos. Universidad País Vasco, 2010; 323 páginas

prestigio como son los profesores y editores del texto con el capítulo titulado «El sentido y significado de una Cátedra en Comunicación y Valores Educativos». Le sigue el documento de doña Consuelo Vázquez Rueda representante de la Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO que aborda «El Programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO». Será el profesor Julián Pintado de la Universidad de Málaga en que nos conciencie de «El papel de los medios en la socialización juvenil» seguido de la aportación de don Jesús Bermejo Berros (Laboratorio LIPSIMEDIA, Universidad de Valladolid) para cerrar la lectura con el capítulo dedicado al «Perfil de consumo televisivo y contexto de recepción en adolescentes: diferencias interculturales y de sexo» que a modo de cierre presentan los autores mencionados previamente Ana Aierbe, J.I. Martínez y C.

Medrano. La indudable representatividad y contrastada experiencia de los autores y la solidez de las instituciones que representan otorgan un importante respaldo académico al documento que tenemos la oportunidad de disfrutar al igual que la joven institución que presenta al mundo académico e investigador, y no por ello deja de ser «experta» en el estudio de la comunicación y sus valores. Estos rasgos no hacen sino pronosticar un prolífico futuro de acciones investigadoras y formativas que permitan al colectivo científico tener como necesario referente y estimado material de referencia, no solo está que podemos tener en nuestras manos sino las próximas aportaciones de la Cátedra en Comunicación y Valores Educativos de la Universidad del País Vasco al abordar sus estudios e investigaciones estimulando, de esta forma, las relaciones entre docentes e investigadores en estrecha vinculación con los intereses y preocupaciones de la sociedad en torno a la comunicación y sus valores educativos.

THE Journal of Media Literacy

UNA PUBLICACIÓN DE / A PUBLICATION OF
THE NATIONAL TELEMEDIA COUNCIL
WORKING TOWARD A MEDIA-WISE, LITERATE, GLOBAL SOCIETY SINCE 1953

Impresa & Internet / In print & on-linea

Nuestra nueva web journalofmedialiteracy.org, ofrece información on-line sobre todos los números de la revista, con acceso a otros archivos... Además de más de 60 años de informaciones sobre nuestra Asociación: quiénes somos, qué creemos (nuestra filosofía) y múltiples recursos para la educación en medios

Our newly-launched website journalofmedialiteracy.org, offers online information about our current & past issues, and access to our **extensive archives**... some 60 years of chronicles from our organization. Find out about NTC... who we are, what we believe (*our philosophy*) and view resources essential to media literacy!



JOURNALOFMEDIALITERACY.ORG

v57, n1&2 | Winter 2010 | 120 pages
ISSN: 1944-4982

Join us! / ¡Suscríbase!

NATIONAL TELEMEDIA COUNCIL, INC.
1922 UNIVERSITY AVENUE • MADISON, WI 53726 • USA

LIBROS

M^a Rocío Cruz-Díaz ▼

Afirmar que el cine forma parte de nuestras vidas y que ocupa un lugar destacado en los momentos de ocio es del todo indiscutible. No habrá día en que hayamos visto una película o hayamos estado interesados en hacerlo; puede que nos encontremos, de forma cotidiana, en contacto con productos derivados de la filmoteca nacional o internacional y hagamos uso de expresiones lingüísticas o gestual de nuestros personajes más queridos o, por el contrario, rechazados. Sin embargo, no sería reconocida la defensa de dicho argumento en el contexto académico ya

que dicha relación no se mantiene en igual proporción con lo educativo. Esta relación es, cuanto menos discutible, sobre todo por los contenidos y los valores asociados a determinados géneros cinematográficos. Desde el punto de vista de los autores del libro que presentamos y en palabras de su coordinadora, doña Manuela Raposo, sería necesario que el cine estuviese presente en los procesos de socialización y educación de la población infantil como un recurso educativo cotidiano (no excepcional), utilizado de modo didáctico y con fundamento pedagógico, aprovechando sus posibilidades de diversión (su encanto) y maximizando sus oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, a pesar de que, en ocasiones, no se disponga de condiciones favorables, sobre todo por la falta de propuestas didácticas específicas para una determinada etapa educativa o área curricular. Este es el telón de

fondo de la obra que los lectores pueden disfrutar, advirtiéndoles que su lectura debe quedar reforzada por una idea amable ante la oportunidad que para la educación se ofrece, tanto en el ámbito formal como no formal, del recurso del cine como material didáctico en las aulas infantiles. Los diez capítulos que

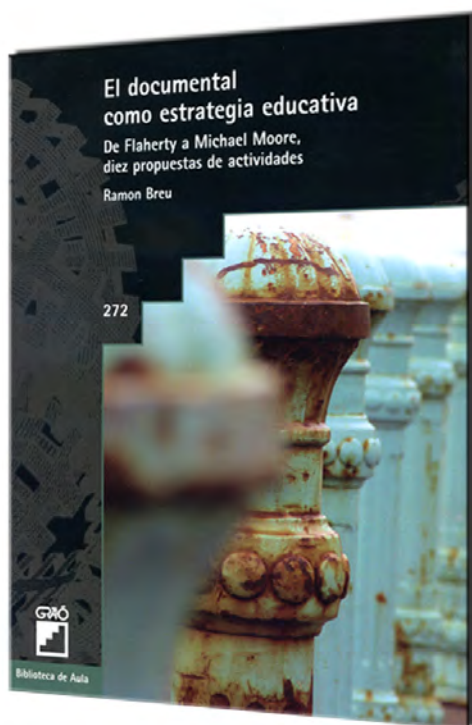
componen este trabajo están organizados en cuatro partes bien diferenciadas y que pasamos a relacionar: La primera de ellas titulada como «Cine, educación y sociedad: puntos de encuentro», intenta esclarecer los puntos de intersección existentes entre el cine, la sociedad y la educación. La segunda parte, detalla el «Estudio empírico sobre el uso del cine en educación» realizado en la provincia de Ourense. Se desglosa esta investigación a lo largo de los siguientes capítulos. La tercera parte denominada «Propuestas, experiencias y recursos para el uso del cine en educación» abarca los capítulos del 8 al 10. Para finalizar con un apartado que recoge los anexos. En estos anexos se plasman instrumentos aplicados en la investigación junto a unas palabras de agradecimiento a los participantes en el estudio. El lector tiene entre sus manos un texto nacido de la convicción de que, el llamado séptimo arte puede llegar a ser un magnífico recurso didáctico, válido y pertinente para ser aplicado en cualquier contexto educativo. Por ello, se hace uso de este medio de información para transmitir inicialmente a los docentes e investigadores, y en general para todas las personas interesadas en el cine, los resultados de una investigación abordada con la finalidad de describir el estado de la cuestión en una de las provincias gallegas del estado español y diagnosticar el grado de utilización del cine en la formación de los menores de 12 años. Se aborda en la obra tanto el diseño como los resultados de la investigación así como la perspectiva teórica que la sustenta, las sugerencias didácticas que en ella se derivan y algunos de los recursos disponibles para seguir profundizando en el tema.



El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula. Manuela Raposo Rivas (Coords.); Ourense, Tórculo, 2009; 207 páginas

LIBROS

▼ Gema M. González-Alaminos



El documental como estrategia educativa. De Flaherty a Michael Moore, diez propuestas de actividades; Ramón Breu; Barcelona, Grao, 2010; 208 páginas

resante y práctica del libro: las diez propuestas para el aula en las cuales podemos encontrar diferentes tipos de actividades para cada una de esas propuestas como puede ser las actividades de comprensión y de reflexión, actividades para comprender el lenguaje audiovisual, lecturas de apoyo y actividades complementarias. Finalmente, bajo el título «Otras voces, otras miradas» aparecen textos de diferentes autores especialistas que dan su visión sobre el cine documental en diferentes épocas entre 1948 y 2007 a través de estos pequeños grandes textos. Repasando todo el libro bajo un análisis crítico, brilla el interés del autor por los documentales y el uso pedagógico que se le puede dar en el aula así como la coherencia en cada uno de sus párrafos aunque sea bastante deficiente para los profesionales o especialistas de este recurso audiovisual. Aun así es un manual ideal para los docentes que desean incluir este método de aprendizaje en las aulas con el fin de incentivar y motivar a los alumnos a aprender viendo documentales de modo que se les haga protagonistas de su propio aprendizaje fuera y dentro del aula. El libro es bastante completo en cuanto a las explicaciones de la introducción que facilita la comprensión del resto del libro mediante una perfecta contextualización. Es muy evidente que este material va dirigido especialmente a la comunidad educativa aunque fuese elaborado para que pudiera leerlo cualquier interesado en la cultura audiovisual. Este libro, de alguna manera, capta el interés de quien lo lee así como la necesidad de querer indagar más al respecto y por supuesto, huye de una lectura ardua y pesada.

El documental es sin duda un medio fabuloso para aprender cualquier persona a cualquier edad. Sin embargo, no es utilizado por los docentes todo lo que se podría si se quisiera. Si nos preguntamos qué diferencia hay entre reportaje y documental podemos encontrar muchas similitudes que nos dificulte diferenciarlos correctamente. Para esta incógnita hay una buena respuesta del autor Ramón Breu. Bajo el título «El documental como estrategia educativa» encontramos un magnífico material pedagógico para los docentes de todos los niveles educativos. A lo largo de estas páginas podemos destacar las propuestas que Ramón Breu nos propone para utilizar el documental como una estrategia educativa en las aulas. Este recurso cuenta con cuatro partes bien diferenciadas, sin contar la introducción donde se refleja claramente la respuesta a la incógnita primera citada «qué diferencia hay entre reportaje y documental». Además, en esta introducción, aclara que el documental es cine ya que se trata de un espacio cinematográfico de toma de conciencia de los diferentes niveles de realidad. El primer punto trata la perspectiva histórica del documental donde destaca, entre otros puntos, los inicios del documental, la escuela norteamericana, el documental durante el franquismo, el documental alemán y el documental político. Esta primera parte muestra sus referencias bibliográficas propias e independientes del resto del libro. A continuación seguiría el esquema del análisis de documentales siendo esta la parte más breve de todas

donde deja muy claro cómo debe ser un documental y que, de entre sus características, debe ser siempre atractivo a los ojos de los estudiantes y adecuado al nivel educativo. Este segundo punto también posee sus propias referencias bibliográficas. Tras este breve punto encontramos la parte, tal vez, más inte-

LIBROS

Juan Bautista Romero-Carmona ▼

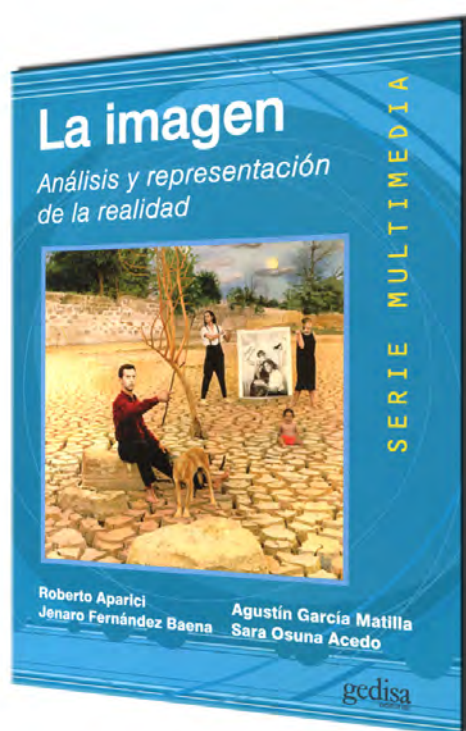
La televisión y la radio no se configuran como un mero negocio empresarial, sus actividades trascienden profunda y poderosamente a la sociedad y son un pilar fundamental del correcto funcionamiento de la democracia. Por ello, es preciso garantizar que sus actividades se adecuan a la normativa vigente y que sus contenidos respetan los derechos fundamentales y los valores constitucionales. En el contexto europeo se ha asumido que esta función no debe estar en manos de los Gobiernos, por el natural conflicto de intereses que existe entre ellos. Así, se ha apostado porque esta misión la desarrollen entidades reguladoras independientes: los Consejos Audiovisuales. En su naturaleza hay ciertas condiciones que deben considerarse intrínsecas: la libertad de actuación y la independencia, tanto política como económica. Estas características aseguran la validez y la imparcialidad de sus actuaciones, ya que se han configurado como árbitros que preservan el interés general ante los conflictos que se generen entre los intereses de los implicados: Administración, empresas y ciudadanos. El COAN cumple estas exigencias, ya que su ley de creación y su estatuto orgánico lo configuran como un ente de derecho público, con personalidad jurídica propia, independiente de las Administraciones Públicas, con plena capacidad y autonomía orgánica y funcional para el ejercicio de sus funciones. Los poderes públicos tienen la obligación de proteger de manera general la seguridad, la salud y los legítimos intereses económicos de los consumidores y usuarios. Asimismo deben promover su información y educación, fomentar sus organizaciones y oírles en las cuestiones que puedan afectarles. Los telespectadores y radioyentes no son una excepción a este respecto. Como usuarios de servicios de radio y televisión, están amparados por una serie de derechos reconocidos por la Constitución y desarrollados en la normativa vigente. El inconveniente es que esta reglamentación es abundante y se encuentra dispersa, lo que dificulta a los ciudadanos su conocimiento. El objetivo de esta pequeña, pero muy interesante Guía es recopilar los principales derechos y presentarlos de manera sencilla y comprensible, para que los ciudadanos los conozcan y sepan los pasos que hay que dar cuando se considere que no han sido respetados. El contenido de las emisiones de los medios audiovisuales debe ser respetuoso con los valores y principios que se contienen en la Constitución Española. Los derechos de los usuarios de medios audiovisuales que se explican son: 1. Derecho a la protección de los valores constitucionales; 2. Derecho de rectificación; 3. Derecho de acceso; 4. Derecho a recibir una información veraz; 5. Derecho de información de los telespectadores; 6. Derecho a la salud y la seguridad; 7. Derecho a la protección de la infancia y de la adolescencia; 8. Derecho a la formación y a la educación; y 9. Derecho a reclamar. Además se matiza que las personas usuarias de los medios audiovisuales y las entidades que las representen que se consideren perjudicadas o víctimas de un fraude disponen de tres vías para defender sus derechos: la vía administrativa, la vía jurisdiccional y la vía de la mediación y conciliación. Respecto a quién defiende estos derechos se explica que el control del cumplimiento de la normativa audiovisual corresponde a diferentes organismos, en función del ámbito de cobertura de los operadores o del tipo de infracción. Por último se expresa la forma de proceder en caso de una reclamación; el COAN estudia y analiza todos aquellos contenidos que son objeto de queja y que han sido emitidos por los operadores audiovisuales regionales y locales. Las quejas que aluden a operadores que exceden su competencia son trasladadas a los órganos competentes. Esta Guía es muy recomendable para todos los telespectadores y radioyentes, por tanto se le debe dar mayor difusión posible entre toda la sociedad, las instituciones educativas de todos los niveles, asociaciones de vecinos, profesionales y expertos, etc., que estén relacionados tanto con el campo audiovisual como educativo.



Guía del usuario de medios audiovisuales; COAN; Pamplona, Consejo Audiovisual de Navarra, 2010; 16 páginas

LIBROS

▼ Juan Bautista Romero-Carmona



La imagen. Análisis y representación de la realidad; Roberto Aparici, Jenaro Fernández, Agustín García y Sara Osuna; Madrid, Gedisa, 2009; 329 páginas

Este auténtico bombardeo visual al que estamos cada día expuestos, no implica que seamos capaces de procesar o comprender las imágenes, sino que, más bien al contrario, hace difícil o impide una reflexión crítica sobre su alcance estético, formato, calidad, contenido, información, intenciones o ideologías que subyacen tras el lenguaje de las imágenes y su uso por los medios de comunicación, algo sobre lo cual se debe seguir trabajando y educando de manera seria y responsable, muestra de esta actitud es esta obra. El texto que se presenta, *La imagen. Análisis y representación de la realidad*, estudia el proceso de construcción de la realidad que ofrecen los diferentes medios de comunicación, además de ofrecernos cómo dichas representaciones interpretan el mundo que nos rodea. La gran presencia de medios de comunicación, especialmente los audiovisuales, en la sociedad actual hace que los ciudadanos estemos en contacto permanente con todo tipo de imágenes en cualquiera de sus formatos, por ello se debería tener una buena educación sobre medios audiovisuales, para así poder hacer una crítica fundamentada sobre las imágenes que se reciben a diario. A través del cine, la televisión, Internet, los videojuegos o la telefonía móvil recibimos un enorme flujo de imágenes, que se consumen de forma indiscriminada la mayoría de las veces. Leer una imagen, un texto visual, implica ir más allá de su simple observación; tanto la lectura de una imagen como la de un texto visual conlleva ir más allá de su

simple observación; la lectura de la imagen, como la de la palabra, significa saber estructurar, reconocer y entender sus contenidos para poder ser capaces de analizarla. La obra invita, con el respaldo de un notable despliegue de recursos visuales, a observar, leer y estudiar con mirada crítica los aconteci-

mientos de la realidad contruidos por los medios de comunicación a través de las imágenes. Este libro recoge la experiencia acumulada por sus autores a lo largo de más de tres décadas de trabajo en el campo de la educación en comunicación audiovisual, digital y multimedia. El conocimiento de los lenguajes, de las técnicas, de la imagen fija y en movimiento y de las posibilidades del mundo digital, se plasman en este texto para ayudar a pensar una nueva comunicación en la que desde niños tengamos la posibilidad de ejercer integralmente el derecho a otra comunicación posible. El libro, muy cómodo de leer y con muchas ilustraciones, consta de una introducción y de trece capítulos en los que se desarrollan de manera clara diferentes aspectos como son la percepción de la realidad; la imagen, comunicación y realidad; elementos básicos de la imagen, la luz; el color, el espacio; el tiempo; el sonido; el texto visual, la realidad construida; la realidad representada y su manipulación; elementos de la comunicación digital y un último capítulo sobre el análisis y lectura de la imagen. Los autores del libro que se recomienda ofrecen instrumentos claves para llegar a apreciar y conocer cómo funciona la imagen tanto en sus aspectos técnicos y formales, como desde el punto de vista sus contenidos o sus múltiples utilidades por los distintos medios de comunicación, ya sea con fines formativos, comerciales o ideológicos. Este texto es muy recomendable para todos los profesionales de los medios y de la educación, invitando a la lectura y comprensión del texto especialmente al colectivo de profesores para que sea tratado y trabajado en las escuelas, también para todos y todas que sientan inquietud por entrar en el universo de la imagen y su análisis, por ello es conveniente darle la mayor difusión posible entre las diferentes instituciones educativas. *La imagen. Análisis y representación de la realidad* estudia el proceso de construcción de la realidad que ofrecen los diferentes medios de comunicación, y cómo dichas representaciones interpretan el mundo que nos rodea.

LIBROS

Enrique Martínez-Salanova ▼

Este texto de Irma Ávila nos puede ayudar a reflexionar sobre la educación para los medios, fundamentalmente para su importancia en la educación de los derechos humanos y nos da pistas de actuación a padres, educadores y a la administración de los estados, sobre la responsabilidad en el uso de los instrumentos que tenemos a nuestro alcance. La experiencia acumulada por la comunicación comunitaria es compartida para que padres, educadores y otros grupos y personas puedan replicarla y aplicarla en sus propios espacios. La educación para los medios hace énfasis en el aprendizaje a largo plazo, se alfabetiza al sujeto con miras a hacer de él un usuario consciente y creativo y no solo enseñar una tecnología, que será obsoleta en el corto plazo. El trabajo con los medios no se fundamenta en contenidos específicos y se adapta a la cultura, pertenencia y valores del alumno para que, a través de la reflexión colectiva, logre una mejor comprensión de los contenidos mediáticos y, sobre todo, consiga generar procesos críticos y aprenda a pensar y desentrañar los mensajes. Sin apenas darnos cuenta nos hemos encontrado en plena sociedad de la información, entreverada con la del espectáculo, globalizados, en red, conectados con todo el mundo, sin haber asumido realmente la importancia del conocimiento de los mecanismos y lenguajes audiovisuales, de la importancia de los mismos para acceder a la sociedad del conocimiento, que se caracteriza por su visión solidaria, común, horizontal, informada, para solucionar los problemas locales y mundiales. Seguimos sin entender que la materia prima de la tecnología es la mente humana, la creatividad y que, llegar a la sociedad del conocimiento supone solidaridad, búsqueda de soluciones comunes, situar el conocimiento humano al servicio de la sociedad total y no de unos pocos. El estado se preocupa más por garantizar el acceso tecnológico que el acceso a contenidos de calidad, los educadores no sienten ni asumen la responsabilidad, pues desconocen con frecuencia los medios, o no disponen de tiempo para utilizarlos en el aula. A muchos padres, el trabajo no les permite dedicar tiempo suficiente a sus hijos, y aceptan, no sin quejas, que niños y adolescentes están muchas horas ante la televisión. Mientras tanto, al mismo tiempo que los niños y jóvenes van por delante nuestra en el uso de las tecnologías, seguimos a la defensiva, nuestra respuesta ha sido, en muchos caos, la de manifestarnos contra el mensajero, criticar y devaluar la figura de los medios y de las nuevas tecnologías, lamentarnos por la gran cantidad de tiempo que se usa delante de las pantallas, o proclamar los peligros de la red, sin hacer ningún tipo de autocrítica sobre la responsabilidad educadora de la sociedad, de los medios informativos, de las familias y de la misma escuela. Es de vital importancia experimentar la producción de los medios, el eslabón más alto para adquirir el conocimiento y dominio sobre los medios, la capacidad crítica más completa de la naturaleza de mismos y la visión práctica para un posible futuro laboral, sobre los procesos productivos que los hacen posibles, las técnicas que utilizan y la incidencia que dichas técnicas tienen en la sociedad como elementos de construcción de la realidad. Es la principal característica del Taller de Producción de radio y video, que entre otras muchas cosas este texto propone, la creación por parte de los niños de sus propias obras, de sus mensajes en el que aprenden la lógica narrativa de los medios y ejercen su libertad de expresión, al mismo tiempo que desarrollan sus capacidades de reflexión y de organizar por sí mismos el conocimiento. El texto se acompaña de material comunicativo y didáctico que puede servir a maestros, profesores y educadores para acercar los contenidos del taller a niños y adolescentes.



Apantallados@s. Manual de educación para los medios y derechos de la comunicación en radio y video para niños; Irma Ávila Pietrasanta; México DF, Secretaría de Cultura, 2010; 200 páginas

LIBROS

▼ Rosalía Urbano



La dinámica periodística (perspectiva, contexto, métodos y técnicas);
Ramón Reig (Dir.); Sevilla, 2010; 394 páginas

recto; coincidiendo, además, en lo básico e importante que es el desarrollo del pensamiento crítico. Cómo debe ser el profesor de periodistas, las materias más útiles, las formas de enseñar y lo que debe saber el propio estudiante de su profesión. Una persona con iniciativa y agilidad, creíble, que demuestre interés por la información y pasión por la escritura, son algunas de las claves que exponen Ramón Reig y Reyes Domínguez como esencia del buen periodista. Un nuevo profesional todo terreno, multimedia, constantemente sumergido en la tecnología punta y, que agudice la conciencia de la investigación periodística para dar fruto a una sociedad bien informada, como apunta en el octavo capítulo Lorena R. Romero. Para Aurora Labio y Antonio Isable, el periodista debe conocer su contexto empresarial, el poder de los medios, la función pública e intereses corporativos. Completan el capítulo adjuntando tablas de datos sobre la formación de los principales grupos de comunicación españoles y extranjeros. Si este contexto es el gabinete de prensa, es decir, comunicación institucional, como apuntan Rosalba Mancinas y Rosa Rodríguez Cárcela, es fundamental saber plantear estratégicamente el modo de hacer periodismo. María J. García y José M. Tellechea aportan el carácter oral del periodismo en la redacción radiofónica, mezcla exacta entre voz, música, efectos sonoros, sonido ambiente y silencio. Por su parte, Antonio Manfredi, establece las pautas para escribir una buena historia de televisión, la imagen es la que manda. Una imagen en la que M^a Carmen Martínez, en el capítulo trece, subraya que el lenguaje corporal o la utilización del protocolo pueden convertirse en un gran instrumento de comunicación. Este manual demuestra la importancia del periodismo para la sociedad actual, por tanto, es crucial la influencia de la comunicación social en la opinión pública, tal y como apunta Gema Alcolea en el último capítulo. Los medios generan opinión, y su poder es tan fuerte que nos afecta en la manera de pensar inconscientemente. Disfruten los misteriosos entresijos revelados del vertiginoso universo periodístico.

Obra dirigida por Ramón Reig, profesor de la Universidad de Sevilla, y creada gracias a su Grupo de Investigación, junto a prestigiosos colaboradores externos especialistas en la materia, «La dinámica periodística», es un libro dirigido tanto al sector profesional como al lector amante de la comunicación. El objetivo es dar a conocer a lo largo de catorce capítulos la esencia del periodismo. El primero nos acerca a la historia. Concha Langa se centra en la prensa escrita desde sus comienzos bajo soporte papel hasta el actual soporte digital, el llamado ciberperiodismo, futuro de la prensa. Igual de futurista que la tendencia al periodismo especializado que muestra el capítulo de Javier Ronda y José L. Alcaide. Hermanada a la historia del periodismo se descubre la fotografía, sobre la que Miguel B. Márquez, relata la base para ser un buen reportero gráfico en el arduo mundo de los mass-media. La periodista Pastora Moreno hace su aportación con la prensa en la Red. Trata nuevos géneros periodísticos en soporte digital que posibilitan al lector participar abiertamente e inmediatamente, el llamado nuevo periodismo participativo o ciudadano, como también explica Guillermina Franco. Ésta abre la puerta a la interactividad reflejada en la vanguardia digital de las redes sociales. Así, Internet, no siendo un medio periodístico se ha convertido, según David García Martul, en una fuente documental práctica para los

nuevos formatos periodísticos en red. Qué es el periodismo y cuál es el oficio del periodista bajo la visión de los expertos. Es la realidad del sector recogida en el dicho popular «donde hay patrón no manda marinero», por tanto, sin hallar lugar a lo políticamente inco-

LIBROS

Alicia Martín-Moreno ▼

El sector audiovisual español se encuentra inmerso en un momento de transición y, al mismo tiempo, de incertidumbre ante los últimos cambios de carácter tecnológico, legislativo y económico, que lo han arrastrado al escenario más complejo de toda su historia. En este libro se presenta un diagnóstico sobre la agitada situación actual, pero también un adelanto de los escenarios futuros, ambos fundamentados en la opinión de casi medio centenar de expertos y profesionales procedentes de diversos ámbitos de la industria audiovisual de España. De hecho, la decisión de realizar este estudio nació en el seno del mismo sector, ante la concatenación de tantas transformaciones en un periodo de tiempo muy concentrado y la consecuente preocupación por la falta de referencias exteriores para que los profesionales pudieran, siquiera, guiarse. Las preguntas comienzan con el declive del modelo tradicional, la entrada en escena de la nueva Ley General de Comunicación Audiovisual, el apagón analógico, la eliminación de la publicidad en la televisión pública, los rumores de fusión de grandes empresas audiovisuales o la expansión de los medios y soportes digitales, entre otros aspectos. Esto ha provocado la multiplicidad de canales, la fragmentación de las audiencias y la diseminación publicitaria, con el fondo común, además, de la crisis económica. Ante este panorama, los responsables del estudio exponen la obra como cicerones que pretenden orientar e iluminar en este periodo convulso que atañe a todos los profesionales del sector, desde a un operador de cámara hasta al director de una gran cadena de televisión. Precisamente esta temática marca también el aspecto físico del libro, que ofrece un formato muy

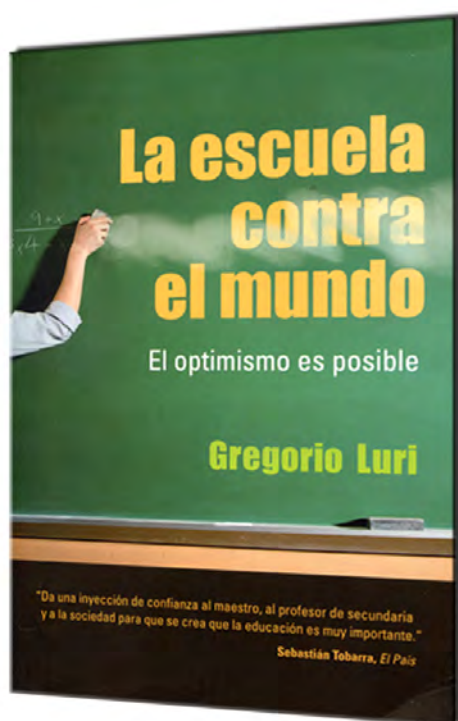


La industria audiovisual en España. Escenarios de un futuro digital;
Academia de las Ciencias y las Artes de Televisión y EOI; Madrid,
Fundación EOI, 2010; 246 páginas

visual y, por tanto, facilita la lectura y la consulta. A esto contribuye especialmente la incorporación de gráficos y tablas, así como la inclusión de cuadros que resumen las principales ideas desarrolladas en los epígrafes de cada apartado. En concreto, el título se estructura en siete capítulos, aunque, en realidad, el contenido se explica en cinco, ya que en los dos últimos solo se enumeran los nombres de la treintena de personas a las que se ha entrevistado y de los participantes en los tres foros de debate organizados durante el estudio, así como la bibliografía y los recursos utilizados. El último presenta una relación de las tablas y gráficos que se incluyen en la obra. En cualquier caso, estos dos últimos capítulos permiten al lector, con una simple ojeada, obtener un esbozo de los elementos que se analizan, del perfil de los profesionales que han opinado y de los datos que han manejado los responsables de este libro. El primer capítulo, en cambio, dibuja el panorama a finales de 2009, los retos y las primeras consecuencias que se vislumbran en plena transición digital y, por último, detalla la metodología seguida para la realización del estudio. El segundo concreta el examen y los futuros escenarios, haciendo especial hincapié en los conflictos que más preocupan, las principales contradicciones y preguntas, las nuevas reglas de juego, la situación del mercado publicitario, cómo afecta esto a la producción de contenidos y cuáles son los dilemas de las televisiones. En el siguiente capítulo se repasa la legislación y la regulación dirigidas al sector durante 2009 –con especial atención a la cuestión de la propiedad intelectual–, mientras que en el cuarto se reflexiona sobre distintos ámbitos de la industria audiovisual, desde el cine, la radio y la televisión hasta el mercado publicitario y la audiencia. Por último, el quinto capítulo se centra en la televisión, la transición a la TDT y los conflictos que atañen a este medio. La obra concluye así una completa y necesaria mirada tanto para profesionales como investigadores de la industria audiovisual española.

LIBROS

▼ Ana Belén Gómez-Silva



La escuela contra el mundo. El optimismo es posible; Gregorio Luri; Barcelona, CEAC, 2010; 287 páginas

presencia en el aula y todo lo que esto trae consigo, como las consecuencias en la relación docente-discente o su papel en el proceso educativo. Internet está desbancando a la televisión entre los y las jóvenes de nuestro país, lo que requiere de un estudio exhaustivo para delimitar las ventajas que nos proporciona el uso de este medio en la escuela y los problemas de relación interpersonal que pudieran acarrear. La escuela actual necesita un cambio con respecto a la escuela de décadas ya pasadas, y este cambio ha de ser realizado desde el optimismo, cargado de una nueva ideología acorde a la sociedad en la que vivimos y a los alumnos y alumnas de nuestras aulas. Una sociedad siempre está transmitiendo valores por eso Gregorio Luri aboga por un cambio en la escuela, que al fin y al cabo es un reflejo de la sociedad o, al menos, así debería ser. En esta línea, recomienda incrementar la confianza entre padres y docentes y situar al profesor en su papel tradicional de transmisor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para alcanzar un sistema educativo de calidad, se hace necesario contar con profesores/as de calidad, en los que deja caer una gran responsabilidad con respecto a la función y el estado de la escuela. Cabe destacar también otras ideas que defiende como el esfuerzo del alumno/a, el valor del mérito, el uso de la memoria y el incremento de la confianza entre padres y maestros/as como planteamientos posibles para la mejora de nuestro sistema educativo. «La escuela contra el mundo. El optimismo es posible» invita a la reflexión sobre la sociedad en la que vivimos y sobre el sistema educativo que hemos construido. El libro constituye un punto de inflexión para el debate sobre lo que está sucediendo en el sistema educativo español en nuestra sociedad y sobre lo que Gregorio Luri considera que debemos perseguir, esto es, una escuela de calidad, una escuela contra el mundo desde una perspectiva optimista.

El libro que nos ocupa, cuyo autor es Gregorio Luri, filósofo y pedagogo, constituye una crítica que se sustenta en su propia experiencia y versa sobre la calidad del sistema educativo español actual así como de los principios de algunas corrientes pedagógicas y psicológicas que van en contra de las necesidades y características del alumnado. En su ensayo Gregorio Luri parte de las aportaciones de John Dewey (1859-1952), padre de la educación progresiva, y se extiende a otros autores como Francesco Tonucci, Ivan Illich o Paolo Freire entre otros. Como el mismo autor afirma «en pedagogía no hay soluciones milagrosas capaces de sustituir el trabajo intenso, prolongado y entusiasta dirigido por una concepción clara de la educación». En pedagogía moderna, el constructivismo se presenta como la única teoría de psicología del aprendizaje adecuada en la actualidad. Así ha ocurrido en nuestra historia más reciente con las teorías pedagógicas y psicológicas que han ido surgiendo e implantándose para luego desaparecer. La aparición de estas teorías ha provocado cambios en la escuela para lograr el acceso a la utopía. Muy lejos de alcanzar esa utopía, encontramos situaciones en la escuela que van en una dirección opuesta a lo que pretendían lograr estas teorías y los cambios provocados por las mismas. Gregorio Luri utiliza datos y estadísticas a nivel nacional e internacional para mostrar la realidad de las aulas y del sistema educativo de nuestro país y señala, entre otros temas, la desmotivación por la lectura y el

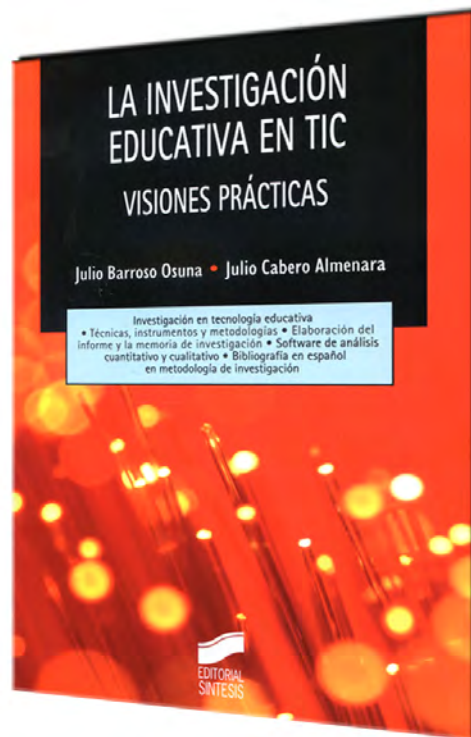
aprendizaje de nuestros/as jóvenes, de la excesiva permisividad al alumnado, de la falta de autoridad del profesorado y los problemas que esto acarrea o del desprestigio actual de la escuela... En este análisis, por supuesto, no podía faltar la mención a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, su

LIBROS

Cristina Romero-Oliva ▼

Cuando el profesional o estudiante intenta adentrarse en el mundo de las tecnologías y pretende conocer de manera profunda sus repercusiones sobre el campo educativo, es muy probable que le asalten muchas dudas y le invada una gran incertidumbre. Sin embargo, cada vez son más numerosos los estudios que se dedican a este asunto y que surgen gracias al interés de los profesionales que se preocupan por la situación actual de la enseñanza y por el lugar que desde la escuela se le concede a las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Con «La investigación educativa en TIC» estamos ante un libro muy completo que trata un tema complejo y sobre el que aún queda mucho por descubrir. Este libro supone un verdadero estímulo para quienes se sienten atraídos por la investigación educativa relacionada con las TIC. Entre sus páginas, encontramos distintas herramientas e instrumentos que posibilitan una mejora de las capacidades y habilidades del investigador que desee trabajar en este ámbito. Sus autores, Julio Barroso y Julio Cabero, nos presentan una obra en la que no solo se recoge una visión teórica conceptual de la temática sino también práctica. A lo largo de todo el escrito, se ofrecen diversos elementos y ejemplos sobre las investigaciones más relevantes invitando al lector a reflexionar sobre ellos. El texto consta de 238 páginas y se divide en tres capítulos: «La investigación en tecnología educativa», «Técnicas, instrumentos y metodologías» y «Comentarios finales». En el primer capítulo, los autores señalan los diferentes momentos o etapas de evolución de las investigaciones en tecnología educativa y nuevas tecnologías aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje. También se hace especial hincapié en los aspectos más significativos de las investigaciones

desarrolladas en los últimos años, y sobre la importancia de considerar estos aspectos a la hora de planificar y realizar la investigación. Hacia el final de esta primera parte, los autores proporcionan varias pistas y facilitan sugerencias dirigidas a todas aquellas personas que quieran introducirse en el terreno de la tecnología educativa. En el segundo capítulo se presentan las distintas técnicas, estrategias e instrumentos que más se han venido utilizando en las principales investigaciones de tecnología educativa y tecnologías de la educación. Dichas estrategias e instrumentos se presentan de una forma clara, estructurada y conectada con la realidad de la investigación actual, ya que se muestran diversos ejemplos prácticos de investigaciones reales. Como cierre final de la obra aparece el capítulo denominado «Comentarios finales», en el que los autores del texto ponen el acento en el último paso del proceso de investigación con el fin de concienciar a los lectores de la necesidad de cuidar y considerar todos los aspectos y variables que giran en torno a esta última etapa. La estructura del capítulo se descompone en tres partes. En la primera se dan diferentes recomendaciones para la elaboración del informe o memoria final del trabajo de investigación teniendo en cuenta cuáles son los objetivos del mismo, cómo ha de ser su estructura u organización y cuáles son los errores más comunes que deberían evitarse. En la segunda parte se facilita información acerca de los programas informáticos de análisis cuantitativos y cualitativos que más se utilizan en la investigación educativa. En tercer y último lugar, los autores nos regalan una buena oportunidad para profundizar en la investigación educativa al presentar una bibliografía específica en español sobre metodología de investigación. Finalmente, se puede decir que el material que tenemos entre las manos es un referente tanto para el profesional con amplia experiencia como para el investigador novel o alumnado que comienza su andadura. La cronicidad y coherencia que se mantiene durante la exposición de los contenidos junto con la rigurosidad científica y la utilización de un lenguaje sencillo, conforman los pilares fundamentales de esta excelente obra.



La investigación educativa en TIC. Visiones prácticas; Julio Barroso y Julio Cabero (Dirs.); Madrid, Síntesis, 2010; 238 páginas

LIBROS

▼ María M-Vázquez



Las redes digitales como marco para la multiculturalidad; Francisco Martínez; Sevilla, Editorial MAD; 2010; 166 páginas

ción para responder de manera eficaz a las nuevas exigencias educativas, y conseguir un cambio de mentalidad. Pero para que esto pueda ser posible, debemos ser conscientes de que integrar las TIC de manera material no es suficiente, es además necesario crear, entre otras cosas, un espacio de aprendizaje virtual y unos nuevos recursos pedagógicos, ya que nos estamos moviendo ante nuevas variables espacio-temporales, y debemos ajustarnos a las nuevas exigencias. Ya en el último apartado nos exponen un proyecto, incluyendo su marco teórico y su diseño de investigación, y el cual llevan a cabo junto con Ecuador, en el que nos desvelan en los resultados obtenidos, la situación real que se da allí respecto a las TIC, la multiculturalidad y la emigración y ante esto hay que tener en cuenta el cambio que se está produciendo en la sociedad, ya que debemos cambiar la visión educativa, y si antes preparábamos a nuestros alumnos para que se enfrentaran a una sociedad industrializada, ahora debemos prepararlos para que se enfrenten a una sociedad de la información, de ahí el papel tan fundamental que tiene el docente dentro del aula, ya que debe aprender un buen uso de las TIC para poder gestionarlas correctamente, que conlleva el que tengamos que ver el mundo con una visión más global donde van desapareciendo barreras. Para terminar, hay que destacar que este manual puede ser muy útil para todos aquellos docentes que quieran empezar a avanzar ante esta nueva manera de enseñar, y así ayudarles a crear materiales que puedan usar mediante el uso de las TIC, y conseguir poco a poco que entre todos se produzca una nueva planificación dentro de la enseñanza, consiguiendo una mejora de aprendizaje dentro de las escuelas, dentro de la universidad y paralelamente dentro de la sociedad en la que vivimos, porque todos podemos aprender de todos.

Este breve libro pretende aportar, mediante distintas experiencias probadas en diferentes ámbitos educativos, una ayuda al docente, para enfrentarse a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Aparecen descritos una serie de proyectos, que han sido llevados a cabo, con lo cual nos facilitan los resultados obtenidos, para que meditemos sobre cuál es la situación del profesorado y del alumnado actualmente, y cuáles son los roles que deben adoptar ante los tres modelos de enseñanza que conviven en estos momentos dentro de la educación, tanto en la Universidad como en la escuela. Estos modelos hacen referencia a la enseñanza presencial, semipresencial y en red. Por tanto para poder integrarlos todos, es muy importante la formación del profesorado y que este sepa diseñar los materiales necesarios para conseguir, entre otras cosas, una educación intercultural, ya que nos encontramos ante un gran cambio dentro del aula, debido a la globalización, y cada vez conviven un mayor número de alumnos de diferentes culturas. También ante esta diversidad cultural, apuestan por una educación inclusiva, pero ayudándonos de las TIC, para facilitar la realización de tareas, tanto en el contexto formal como en el no formal. Para ello es muy importante contar con la colaboración del resto del profesorado, y trabajar de forma colaborativa, si se quiere conseguir una aproximación de culturas diferentes y transformar todo esto en formación para los alumnos. Dentro de todo esto, destaca que no solo el docente es el que se

tiene que actualizar, sino que también hay que contar con recursos económicos para que las diferentes instituciones se encuentren a un nivel adecuado y así poder responder a las exigencias de esta sociedad. Además se deben crear nuevos modelos metodológicos y de forma-

LIBROS

Daniel Ponce ▼

«Podcasting. Nuevos modelos de distribución para los contenidos sonoros» nos presenta el mundo de la radio incorporada a una nueva tecnología, la tecnología del podcasting; y nos ofrece un variado recorrido por su evolución histórica, desde sus orígenes hasta la actualidad, sobre los medios técnicos utilizados, el modo en el que se usan, los nuevos modelos de distribución, y el amplio abanico de negocios que la rodea en un mercado que evoluciona al igual que se transforma. Define el Podcasting como una aplicación que nace con el desarrollo de la distribución de contenidos multimedia; y es la fusión de la tecnología de compresión digital de audio en formato MP3 y RSS, la cual nos facilita la suscripción para descargar; realizando un resumen de la sindicación de contenidos y la importancia de los etiquetados para facilitar la clasificación y acceso a los mismos, hasta llegar a la incorporación de la banda ancha como motor del desarrollo del consumo de recursos multimedia. El proceso de recepción se ha facilitado con la aparición de portales y agregadores de suscripción, facilitando a la vez los modos de recepción y de reproducción de los contenidos de podcasts, con ejemplos como blogs y redes sociales. Se entiende este nuevo sistema, además de como un servicio útil a la hora de la distribución de contenido, como una nueva forma de interacción entre el emisor y el oyente, puesto que como dice el autor, son ya numerosos los casos en los que el oyente es creador de sus propios contenidos, y da mención a como las industrias radiofónicas se han visto sesgadas en dar, o no, ese grado de poder a las audiencias. Surge por tanto una nueva competencia a la industria a la que se le suma la realización de periódicos online o empresas creadoras de este tipo de contenidos como nueva herramienta de desarrollo. Otra visión a detallar acerca de este nuevo sistema de difusión de contenido recogida entre sus páginas es la relación existente entre la radio convencional y el podcasting, visto tanto desde un punto de vista nacional, como internacional, pues no podemos olvidar que la inclusión en este nuevo medio nos ofrece una apertura a la era de la globalización, donde el alcance de difusión de contenidos es mucho mayor, pudiendo ser más accesibles en cualquier parte del mundo a través de la red. El lector podrá encontrar entre sus páginas la realidad del mercado del podcasting como objeto de estudio, en emisoras públicas y privadas de cierto renombre en la Unión Europea y Latinoamérica, además de otros países con tradición radiofónica como Estados Unidos. En el caso del podcasting en España cabe destacar la falta de datos estadísticos en cuanto al consumo de contenidos multimedia por parte de los oyentes, sin embargo es notable el aumento y desarrollo en este sector por parte de los medios españoles, aunque la inclusión de estos fuese más tardía que a nivel amateur. Es en este apartado en el que nos podremos encontrar un análisis del proceso de acercamiento de los emisores a Internet y de las estrategias de cada operador en el proceso. Para finalizar, el autor expone una serie de reflexiones a modo de conclusión sobre el fenómeno del podcasting, sobre su inclusión en el medio radiofónico y la redefinición de ésta como medio en la red. Nos encontramos ante una obra en la que se nos facilitan las claves para comprender esta nueva forma de comunicación y la adaptación del medio de la radiodifusión a la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en la sociedad actual en la que nos ha tocado vivir, una sociedad en constante evolución y desarrollo tecnológico.



Podcasting: nuevos modelos de distribución para los contenidos sonoros; J. Ignacio Gallego; Barcelona, Editorial UOC, 2010; 315 páginas

LIBROS

▼ Manuel Cruz-Hernández



Ilusiones y miedos de los niños ante el futuro; Charo Repáraz y Concepción Naval; Pamplona, Institución Futuro, 2007; 43 páginas

En el presente libro, realizado por Concepción Naval y Charo Repáraz, profesoras del Departamento de Educación de la Universidad de Navarra, podemos encontrar un estudio realizado a 150 niños y niñas de 10 y 11 años (5º de Primaria) de 6 grupos de clase de 5 colegios de la ciudad de Pamplona, acerca de las expectativas, esperanzas e ilusiones que presentan sobre su futuro, el de su ciudad y el del mundo en general. Esta obra forma parte de un proyecto mayor, más amplio, iniciado anteriormente en el Reino Unido en el año 1994 por Cathie Holden, de la Universidad de Exeter y que se ha retomado continuando su investigación en nueve países del mundo: Pakistán, Kirgizstan, Ucrania, España, Suecia, Reino Unido, Canadá, Sudáfrica y Gambia. Es una herramienta pedagógica de gran interés y muy útil para aquellas personas interesadas en educar a los más jóvenes, pero no solamente en el ámbito escolar sino también fuera del mismo, ya que nos permite conocer aspectos de los más jóvenes que un principio podríamos desconocer acerca de sus percepciones sobre aquello que le sucederá en los años venideros. Además, como indica Cathie Holden en el prólogo «Existen implicaciones para todos los involucrados en la educación, pues los resultados demuestran la necesidad de un currículo que responda a las preocupaciones de los niños y les proporcione información precisa para aclarar las ideas erróneas que puedan tener». El presente informe está basado en una

encuesta de 27 preguntas, con el añadido de una serie actividades de «focus group» para que los niños y niñas puedan expresar con más detalle las respuestas que habían realizado en el cuestionario y así poder ampliar la información obtenida en el test. En el docu-

mento, aparecen las diferentes cuestiones realizadas a los estudiantes y los resultados obtenidos expresados a través de porcentajes e interpretados a través de una serie de observaciones realizados por los responsables del estudio. Las respuestas se encuentran diferenciadas por sexo y aparecen algunas de las realizadas por el alumnado que se han considerado más interesantes, para acabar con un ejemplo de actividad focus Group. Observaremos que la actitud de los adolescentes es bastante optimista, ya que consideran sus respectivas vidas, y la de los habitantes de su ciudad, van a mejorar con el paso del tiempo puesto que el estudio refleja que el 72% de los niñas y el 67% de los niños estiman que, en el futuro, la vida de los habitantes del mundo entero será «mucho mejor» o «un poco mejor» que hasta ahora. Sin embargo, un 22% de niños y un 17% de niñas creen que será «un poco peor» o «mucho peor». Del mismo modo, se contempla que los problemas medioambientales y la pobreza en el mundo disminuirán en el futuro, aspecto que quedan reflejados en datos como los siguientes: El 46% de los niños y niñas consideran que decrecerán los problemas ambientales y el 62% que habrá menos pobreza. En relación a los principales miedos y temores que estos chicos y chicas presenta, se destaca en primer lugar con un 37% la imposibilidad de encontrar un empleo o la imposibilidad de alcanzar el éxito esperado. Como se indica en la página 16: «sorprende que a esas edades ya replanteen conseguir una fuente de ingresos». Uno de los datos sorprendentes y curiosos que refleja el libro es el que hace referencia al deseo más repetido. Los niños con un 31% y las niñas con un 34%, manifiestan que formar una familia y tener hijos es la meta más anhelada, incluso por encima de la amistad y dejando un poco de lado el dinero y otros bienes materiales. Para finalizar, con diez años, la salud no parece inquietarles demasiado.

LIBROS

José M. Romero-Ángeles ▼

Cuando echamos la vista atrás en la historia del arte, descubrimos que siempre han existido artistas dispuestos a romper con lo hasta entonces establecido. Da Vinci, Valle-Inclán, Dalí o Picasso son una gran muestra de ello y el séptimo arte, con su incuestionable influencia en las sociedades del siglo XX, no queda atrás en este sentido. La historia del cine posee en su haber grandes artistas que han demostrado con sus actitudes rupturistas y heterodoxas que la necesidad de renovación y de lucha contra las tradiciones ha sido siempre un requisito indispensable para la conmutación y avance del arte. Desde este punto de vista «Cine, arte y rupturas», libro creado por la Fundación Picasso a partir del ciclo de conferencias y proyecciones realizado en el Museo Casa Natal de Málaga en los meses de abril y mayo de 2008. En la obra se recogen siete textos elaborados por los siete profesores y cineastas encargados del curso, donde cada uno de ellos muestran al lector un director y su obra rupturista más significativa según su gesto, postulado o experimentación dentro del propio medio cinematográfico. A partir de los diferentes films se exponen la época y el contexto social en los que se crearon y cómo estas obras rompieron con aquellas que les antecedían a través de su originalidad e innovación en contenido y lenguaje. La selección de directores abarca buena parte de la historia del cine, desde la década de los años veinte con el alemán Friedrich Wilhelm Murnau, hasta el siglo XXI con el español Pere Portabella, pasando por los cuarenta con Carlos Serrano, cincuenta con Roberto Rossellini, sesenta con Luis Buñuel y los setenta con los americanos Orson Welles y Raúl Ruiz. De esta forma queda patente que las actitudes provocadoras y de transgresión



Cine, arte y rupturas; Agustín Gómez; Málaga, Fundación Pablo Ruiz Picasso, Ayuntamiento de Málaga, 2009; 244 páginas

siempre han estado presentes en las diferentes épocas y que siempre han existido mentes creadoras dispuestas a ello. El libro comienza con el profesor Agustín Gómez mostrándonos cómo Pere Portabella no acepta los modos narrativos convencionales del siglo XXI mediante el análisis de su película «El silencio antes de Bach». Para Portabella la modernidad del cine consiste en volver a los orígenes del cine vanguardista, considerando así los métodos de los viejos maestros. El profesor Francisco García es el encargado de visualizar la ruptura desde la corriente artística del neorrealismo mediante su vertiente más social con «Te querré siempre», considerada una de las películas fundamentales de la modernidad, dirigida por la sabiduría de Roberto Rossellini. Pilar Pedraza analiza la obra de Murnau y lo que el cine en su origen aportó a la industrialización de los años veinte, los llamados futurismo, constructivismo y dadaísmo. Además, nos muestra como la ciudad y las máquinas son catapultadas como géneros comunes partiendo del sometimiento del hombre a éstas. Es Vicente Sánchez-Biosca quien acerca la obra de Buñuel con «Viridiana» y su ataque deliberado a los convencionalismos en la España de los sesenta. Juan Hernández propone el desarreglo entre los conceptos de realidad e ilusión que son utilizados por Orson Welles en «Fraude», donde desmonta lo que parece, para convertirlo en lo posible, trasladando la significación de autenticidad hasta su disímil, la mentira. Luis Navarrete se encarga de desengranar la obra del chileno Raúl Ruiz titulada «Hipótesis del cuadro robado» como muestra inversa a la narración cinematográfica convencional. Y para concluir, Aiser Aranzubía desglosa la obra de Serrano como aquella que resplandece aires de modernidad a pesar de estar dentro de un contexto histórico paradójico como lo fue la posguerra española. De esta manera, el análisis de aquellas producciones cinematográficas que en su momento rompieron con los moldes clásicos instaurados, podrían ayudar a los incipientes artistas a reflexionar e innovar acerca de nuevas formas de expresión y creación capaces de provocar la ruptura de los esquemas artísticos actualmente afianzados.

LIBROS

▼ Cristina Contreras



El ciberespacio: la nueva ágora; Víctor Manuel Pérez; España, Santa Cruz de Tenerife, Ediciones Ideas, 2009; 170 páginas

Nos encontramos ante nuevos símbolos como el que aparece en la portada del libro, donde el arroba es nuestro lugar dentro de la mayor red del mundo teniendo en cuenta que nos alojamos en el centro de todo: cultura, política y mercado. A través del prólogo, José Manuel de Pablos, aconseja necesaria la obra porque nos ayuda a entender y conocer el uso de Internet, así como su evolución siendo claves para el futuro. Sin embargo, Víctor Manuel nos acerca a un nuevo espacio público que evoluciona hacia un ciberespacio de realidad virtual, en el que encontramos una breve introducción seguida de cinco capítulos que tratan de dicho espacio, hasta finalizar con una construcción teórica a modo de conclusión. Pero no podemos pasar por alto la cita de Giovanni Sartori y su definición sobre democracia, es lo que da realmente comienzo a todo lo que después recoge el autor. La breve introducción explica que con este trabajo se pretende animar a nuevas investigaciones tomando como referencia el cambio que la red virtual ejerce sobre la comunicación. En el primer capítulo encontramos la definición del «espacio público» desde diferentes modelos (el griego y el burgués) hasta llegar a nuestros días. El segundo capítulo se centra en las nuevas claves de estudio, en la búsqueda de un «espacio público político» donde los ciudadanos puedan, a través de sus ideas, avanzar en el amplio camino democrático. En el capítulo tres aparecen las opiniones públicas aunque también privadas, su utilidad, validez y confiabilidad. El cuarto capítulo recoge en detalle todo lo necesario para saber qué es Internet, haciendo un recorrido por términos como el de tecnología, haciendo hincapié en la poca neutralidad de la misma a través de tablas comparativas,

por lo tanto el debate sobre su aporte a la sociedad. En este mismo capítulo se hace un recorrido por la historia de la red y cómo ha culminado en el nacimiento de una nueva cultura científica así como sus limitaciones, aludiendo a Arpanet y surgiendo más tarde su carácter público con el impulso de la Word Wide Web y el hipertexto dando lugar a un gran negocio y lo más importante: el comienzo de la sociedad de la información. Para terminar, el último capítulo será el más diferente ya que aporta una nueva visión democratizadora del ciberespacio, con la posibilidad de equilibrar el poder establecido y el poder del pueblo en un contexto de participación activa gracias a las TIC. Sin embargo el autor de esta maravillosa y novedosa obra nos despierta con la conclusión de vivir en una sociedad red con matices pero en este caso no geográfico. Toda esta cuestión del ciberespacio en realidad se ve reconocida por representaciones sociales y con capacidad para llegar a todo el mundo. Obviamente hay que ser conscientes que dentro de este ciberespacio hay estrategias políticas por parte de las instituciones y del mercado pero, a lo mejor entre toda esta ágora hay alguna luz inteligente, científica o artística que viéndose recogida en este macro espacio público puede dar cabida a nuevas luchas pero también a nuevas responsabilidades y libertades. En este juego también se plantean decisiones de acuerdo con los valores que se consideran válidos aunque no todo el mundo los ve. En conclusión, es un libro bastante sencillo de entender aunque difícil de teorizar porque surgen muchísimas preguntas. De todas formas es imprescindible este material para cualquier persona que quiera ampliar horizontes en el saber filosófico de esta fuente como oportunidad de una buena vida dentro de ella. Del asalto de las fieras solitarias pasamos a esta realidad que ahora forma parte de nuestra naturaleza social siendo consciente del poder político pero no tan evidente el poder del pueblo en cuanto al equilibrio de heridas históricas en todos los continentes. Es una oportunidad alcanzar la democracia real teniendo en cuenta nuestro lugar en el mundo dentro del ciberespacio.

LIBROS

Ana Obdulia García-Portillo ▼

Portátiles, pizarra digital, Escuela 2.0, TIC, son términos que cada vez resultan más familiares en y fuera del contexto de la edu-comunicación. Este trabajo surge con vocación pedagógica, partiendo de la inquietud de un grupo de docentes e investigadores con una dilatada experiencia didáctica, que observa la necesidad de un nuevo modelo pedagógico ante el inminente cambio tecnológico de nuestra sociedad en general y del sistema educativo en particular. Se organiza en un prólogo, diez capítulos, reflexión final y anexo sobre resúmenes de artículos en prensa. Como eje vertebrador, la pizarra digital, herramienta que reúne potencial interactivo, multimedia e informático, protagonista que marca un notable punto de inflexión, y que, como sostienen los autores no es moda pasajera; «está aquí para quedarse»; y como necesidad prioritaria, la formación del profesorado, instrumental, técnica, metodológica y multimedia, aserción en la que se insiste reiteradamente en este libro. El entramado se desarrolla tras la exposición de una reflexión sobre la situación actual justificando y marcando los objetivos del proyecto. Articula los capítulos en: 1) Pizarra digital, 2) La investigación, 3) Informe final del proyecto de investigación: «Iberian Research Project», 4) Investigación: La pizarra digital. Una nueva metodología en el aula, 5) La formación, 6) El software para la red, y 7) Utilizando la pizarra digital. De fácil y agradable lectura, sustentado en investigaciones científicas, de las que se exponen hipótesis, método, instrumentos, análisis de datos y resultados y conclusiones entre otros elementos, y diversas propuestas para llevar a la práctica en cualquier nivel educativo y disciplina o área de conocimiento. Se parte de la reflexión teórica y de investigaciones de los últimos años, tales como el «Iberian Research



La pizarra digital. Interactividad en el aula; D. Gallego, C. Alonso, C. Aleonada y J. Dulac; Sevilla, Cultivalibros, 2009; 153 páginas

Project», llevado a cabo en la Comunidad de Madrid, Cataluña, Navarra, País Vasco y Portugal, en las que los creadores, apoyados en el principio compartido entre teóricos de la educación, estudiosos de la sociedad del conocimiento y profesores, sobre la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela del siglo XXI, tratan de buscar la implementación de las mejores tecnologías en el aula, beneficiar la enseñanza y aprendizaje y proponer un modelo pedagógico adaptado a los nuevos recursos y herramientas informáticas, multimedia e interactivas. La investigación «Pizarra digital. Una nueva metodología en el aula», será otro de los pilares de esta publicación, con la que se demuestran las numerosas ventajas que supone hacer un buen uso de la pizarra digital interactiva (PDI): favorecimiento de la búsqueda del conocimiento, desarrollo de la creatividad, oferta de información actualizada, conexión a Internet..., y desde la que se pretende crear y facilitar recursos para su uso, implementar y dar a conocer modelos de éxito para elaborar un referencial de buenas prácticas. El docente (inmigrante digital) guiará al discente (nativo digital), utilizando la PDI como un valioso recurso, no como un objetivo en sí, ayudando a descubrir y familiarizarse con las claves de la lectura de imágenes; el alumnado, a su vez, de una manera más participativa e interactiva, aprenderá tecnología interiorizando procesos técnicos que aplicará en otras situaciones. Profesorado y alumnado reforzarán sus competencias digital y comunicativa. Asimismo, se proponen dos web en las que encontrar estrategias y propuestas en relación a la temática central: www.pizarratic.com, www.dulac.es. En definitiva, el presente trabajo es una invitación a quienes se adentren en la aventura de enseñar, a quienes deseen iniciarse y a los iniciados, en la que el denominador común a través de los tiempos, ha sido siempre la adaptación al medio, al devenir de las realidades sociales, proponiendo un magnífico compendio para afrontar la situación que hoy nos ocupa, elaborando con rigor una amalgama de aportaciones, guías y recomendaciones dirigidas a dotar a la educación en la medida de lo posible de la tan perseguida y codiciada calidad.



**PUBLICACIONES
DEL CENTRO
DE COMUNICACIÓN
Y PEDAGOGÍA**

cc&p
CENTRO
DE COMUNICACIÓN
Y PEDAGOGÍA

www.comunicacionypedagogia.com

info@comunicacionypedagogia.com

LIBROS

Francisco Granados-García ▼

La obra que se nos presenta se crea con una finalidad que refleja dos vertientes. En primer lugar, servir de apoyo teórico, técnico e instrumental de información e investigación permanente para los profesionales relacionados con la educación y las tecnologías de la información y comunicación; y en segundo lugar, favorecer la reflexión y el debate colectivo sobre las implicaciones didácticas de la integración de la tecnologías Web 2.0 en el contexto universitario, e incluso extrapolándolo a otros ámbitos o niveles educativos. Es conveniente destacar que el libro puede resultar de gran interés para un amplio abanico de lectores, ya que tal y como los autores expresan se dirige principalmente a los profesionales de la educación virtual, pero considerando que también puede resultar de gran utilidad para cualquier profesional o institución que precise de formación en estas tecnologías, así como para los organismos públicos que quieran aproximarse a la investigación de este fenómeno. Considero relevante tener en cuenta que Julio Cabero, Eloy López-Meneses y Carmen Llorente, responsables de su autoría, ejercen como profesores de tres universidades distintas (Sevilla, Extremadura y Huelva) lo que, sin duda, es garantía de cercanía a la temática central del libro y de aunar distintas visiones de una misma realidad; como es la irrupción de las tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza universitaria dentro del espacio europeo de educación superior (EEES). Estructurado en seis capítulos, el libro

comienza con una revisión de la influencia de la sociedad de la información en la educación superior, tratando algunos de los mitos tradicionalmente asociados a dicha sociedad, además de trazar las ventajas más significativas que nos trae a la enseñanza y un error común que hay que evitar como es con-

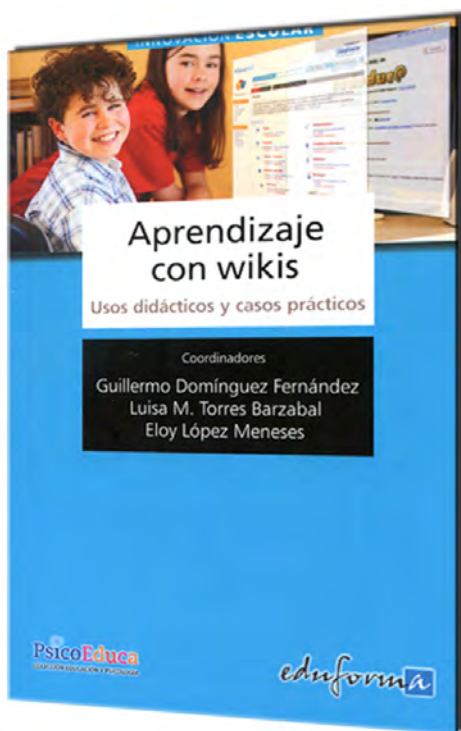
fundir información con conocimiento. Al llegar al segundo capítulo encontramos una gran aproximación a las tecnologías Web 2.0, cuya mayor diferencia con respecto a las anteriores formulas web estriba en que la red pasa de ser un gran medio de transmisión y consumición de información a ser una plataforma en la que se crea contenido, pasando el sujeto de lector a lector y escritor, aumentando de este modo el poder de decisión y democratización del medio, favoreciendo nuevos espacios de colaboración e interacción social. Más adelante se nos ofrecen las que consideran las herramientas del software social en el ámbito universitario destacando principalmente los blogs y wikis por su potencialidad como creadores de conocimiento, produciendo nuevos entornos de formación socio-constructiva e investigadora. En el cuarto capítulo se expresa uno de los temas más importantes que se desarrollan en el libro: el del rol del profesorado en contextos formativos 2.0, donde se hace especial énfasis en la labor de mediador de éste y de la necesidad de una alfabetización digital que permita al profesor alcanzar las dimensiones y funciones que exige la nueva realidad educativa. La siguiente parte pretende ser un directorio funcional para la innovación docente e investigación universitaria. En el capítulo final se afrontan los nuevos retos para la universidad en el EEES, comentando los principales desafíos de las universidades españolas para lograr la consolidación en el espacio europeo, además de realizar un repaso de cuáles son los nuevos avances tecnológicos que pueden aportar en el ámbito universitario. Para redondear el libro se nos presentan unas interrogantes 2.0 y unas conclusiones que nos invitan a la introversión sobre puntos tales como quién gestiona la metacognición mundial o qué implicaciones didácticas supondrán la evolución hacia la tercera generación web. Para finalizar debemos señalar la importancia de este libro, no solo desde una perspectiva teórica, sino que también se configura como un manual que puede servir de herramienta útil para el desempeño profesional en la enseñanza.



La docencia universitaria y las tecnologías web 2.0; Julio Cabero, Eloy López y Carmen Llorente; Sevilla, Mergablum, 2009; 123 páginas

LIBROS

▼ Bárbara Calero



Aprendizaje con wikis; Guillermo Domínguez, Luisa M. Torres, Eloy López (Coords.); Sevilla; MAD, 2010; 92 páginas

nuevas estrategias metodológicas que favorecen el desarrollo de actitudes como la colaboración, discusión, el compartir lo aprendido, una actitud crítica... En definitiva, son el medio de expresión del conocimiento que están construyendo. En el siguiente capítulo, Guillermo Domínguez y Luisa M^a Torres nos detallan detenidamente los pasos a dar para la creación y organización de la información y algunos recursos. El objetivo es ofrecer una guía para que el lector interesado en las utilidades y aplicaciones de las wikis pueda familiarizarse con ellas. Existen varios sitios web, por lo que dependerá de la utilidad, demanda y necesidades de los usuarios. A continuación, Guillermo Domínguez, J. Manuel Hermosilla y F^o Javier Álvarez nos muestran varias referencias webs acerca de wikis con contenidos educativos existentes en la red. La búsqueda de estos recursos está organizada por temáticas y etapas educativas, desde la primaria hasta la universidad, y pretenden ofrecer y dar a conocer una muestra del potencial que tienen, así como motivar y animar al lector a crear su propia wiki educativa, ya que facilitan el diálogo, la indagación y la difusión de conocimientos y experiencias didácticas. En el último capítulo, Carmen Llorente nos ofrece algunos casos prácticos enmarcados en los niveles de educación primaria, secundaria y enseñanza superior. En el nivel de la enseñanza Primaria, podemos encontrar un trabajo realizado con el alumnado de 5^o curso con el objetivo de trabajar la «Geometría»; en la etapa de la enseñanza Secundaria, un trabajo sobre «antología poética»; por último, en la Universidad la creación de una «wikinovela». Como conclusión, podemos exponer que este libro es una gran herramienta de trabajo, así como un manual práctico y útil con el que podemos introducirnos en este gran mundo de intercambio de información, cooperación y trabajo en equipo que nos ofrecen las wikis. Un manual práctico y útil, que nos presenta numerosas ejemplificaciones y propuestas de uso didáctico para orientar e invitar a los profesionales de la educación, de todos los niveles, a utilizarlas en su contexto formativo, permitiendo así que todos los estudiantes las utilicen para adquirir un aprendizaje completo.

En este texto se dan a conocer las wikis, así son denominadas las páginas creadas a través de una red que permiten colgar información o desarrollarla entre varios participantes. Dicha obra trata de acercar a todos los usuarios interesados en el mundo de las nuevas tecnologías, pero más particularmente a los profesionales de la educación, las wikis. Esta es una de las aplicaciones más interesantes para la innovación educativa y el desarrollo profesional del docente. Este instrumento cibernético, las wikis, está relacionado con la web 2.0 debido a su carácter de interacción, de colaboración y de participación. El libro consta de 92 páginas divididas en cuatro capítulos: «¿Qué son las wikis?», «Potencialidad pedagógica de los wikis», «Herramientas para construir wikis», «Agenda de direcciones educativas sobre wikis» y «Casos prácticos con wikis». En el primer capítulo, Luisa M^a Torres y Eloy López-Meneses nos hacen referencia a la revolución que ha generado el nacimiento de la web 2.0, ya que éstas son muy variadas, y nos permiten elegir, según las características de cada herramienta, la que mejor se adapte a nuestras necesidades, ya que pueden ser utilizadas desde la enseñanza primaria hasta la educación de adultos. Son unas herramientas para autores múltiples que pueden ser actualizadas fácilmente y cuyos contenidos son editados de forma colectiva. A continuación nos exponen la gran cantidad de usos didácticos de las wikis, ya que son un excelente vehículo para motivar a los alumnos y alumnas

en la búsqueda de información y conocimientos, así como en la colaboración y el trabajo en equipo. Estas webs nos permiten trabajar más allá de la propia aula, ya que pueden ser utilizadas como repositorios de información, ofreciendo al docente la posibilidad de plantear

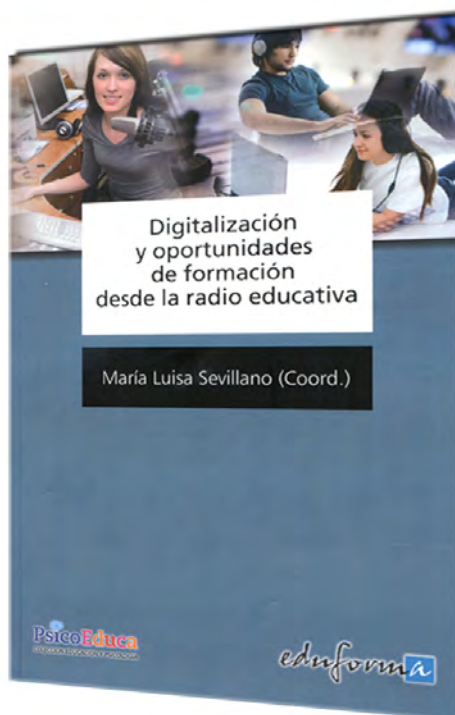
LIBROS

Paloma Contreras ▼

Esta publicación, distribuida en cuatro capítulos y que incluye un interesante glosario de términos, así como una prolífica bibliografía y webgrafía, se inicia haciendo un recorrido histórico desde el nacimiento de la radio para acabar en la actualidad y los cambios que este medio desarrolla con motivo de su incipiente digitalización. Así, además de su historia, en el primer capítulo se nos habla de la multifuncionalidad de la radio, indicando cuáles son las instituciones especializadas en este medio en España. Posteriormente, la radio educativa en su más amplio concepto empieza a tomar protagonismo, empezando por definirla de una manera asequible y esclarecedora, llegando a la conclusión de que los rasgos más comunes que diferencian a una radio educativa de la que no lo es, es su aspecto no comercial y su objetivo puramente social que la rescatan del concepto radiofónico más amplio. Para entenderlo mejor, los autores analizan webs y escuchan programas de radio de las diferentes emisoras españolas, destacando que en la mayoría de ellas no existen programas especializados en educación pero sí programas educativos, es decir aquellos que referencian contenidos que pueden tener una carga educativa o cultural y que forman parte de secciones de programas. Un apunte interesante es el estudio de emisoras insertas en el ámbito educativo y que señalan modelos de producción que pueden ser llevados a cabo en horario lectivo y con la participación de toda la comunidad educativa, incluidos padres y agentes sociales. Otro de los apartados de utilidad y como herramienta de reflexión es el referido al futuro de la radio educativa, donde se referencian cinco apuestas donde reposar el planteamiento generador de las posibles apuestas de creación de una radio educativa. Sus conclusiones pueden ser clarividentes para asen-

tar los pilares de dicho proyecto en el seno de una institución educativa. Se añade un estudio de prensa donde aparecen recogidas las temáticas educativas que han formado parte de la actualidad diaria en periódicos provinciales y que viene a justificar el ingente contenido que podría tener cabida en un medio educativo. Ya en el segundo capítulo se nos introduce en los conceptos de digitalización y sus ventajas frente al sistema analógico, aclarando definiciones y apuntando las múltiples posibilidades que ofrece el salto de la radio a lo digital e Internet, apoyándolo en referencias legales en el ámbito español de gran utilidad.

Para poder entender mucho mejor estas diferencias entre lo analógico y lo digital y llevarlas al aula, se nos proponen actividades para trabajar con el grupo en clase. Dichas actividades indican el nivel de dificultad, el contenido y recursos para poder llevarlas a cabo. Así mismo, en el apartado de Usos y propuestas educativas apoyadas en la radio digital se nos proponen la realización de producciones radiofónicas, como magazines o debates para hacer efectiva la participación del alumnado en dicho proceso. El aprendizaje de idiomas, el conocimiento de la cultura local, la creatividad, etc., son temáticas que se nos invita a explorar en el ejercicio radiofónico educativo. En la intención de ser una herramienta práctica para la puesta en marcha y el entendimiento del medio radiofónico, tanto en su faceta analógica, digital o por Internet, esta publicación nos lleva a conocer y comprender cómo en países como Argentina, Colombia o México se viene llevando a cabo la conversión digital de los medios radiofónicos, principalmente educativos. Y es que incluir la perspectiva latinoamericana en el libro es trascendente, ya que existe allí una amplísima tradición en materia de medios educativos y comunicación social. Así, nos encontramos ante un material muy completo que puede ser efectivo para entender que es factible y necesario la creación de un foro de participación, en formato radio, en el ámbito educativo y social para un mejor desarrollo local e incluso global.



Digitalización y oportunidades de formación desde la radio educativa; María Luisa Sevillano (Coord.); Sevilla, MAD, 2009; 247 páginas

LIBROS

▼ Juan Bautista Romero-Carmona



Las invariantes pedagógicas y la pedagogía de Freinet cincuenta años después; Francisco Imbernón; Barcelona, Graó, 2010; 133 páginas

La obra intenta recuperar la aportación pedagógica de Célestin Freinet y compartirla con los lectores. Hablar, conversar y pensar sobre Freinet a partir de *Las invariantes pedagógicas*, que el autor considera uno de sus libros más importantes a lo largo de toda su vida. En él se analiza la trayectoria de Freinet y se lleva a cabo una relectura actual de las invariantes publicadas en 1964, así como la celebración de un reencuentro con Freinet, desde la óptica del siglo XXI, de los acontecimientos actuales de nuestra sociedad, desde un punto de vista social y educativo. Pensarlo, comentarlo y ver que, en muchos aspectos, era un avanzado a su tiempo. Incluso, a veces, un iluminado o un visionario. Su pedagogía, influenciada también por obras pedagógicas de la época, y acusada, en ocasiones, de poco científica, infantil, orientadora, futurista y capaz de suscitar la reflexión y desarrollar prácticas sobre muchas cuestiones pedagógicas que en aquella época eran revolucionarias pero que en la actualidad pueden tener mucha cabida. No se puede negar que Freinet fue un avanzado a su época y una muestra es que su pedagogía aún pervive. Todo ello sin olvidar a aquellos autores que influyeron en su pedagogía. Hablar y escribir sobre Freinet es hacerlo sobre la escuela y la educación que parte del niño, que tiene en cuenta todas sus potencialidades y su evolución natural y que intenta educarlo para la vida, para su desarrollo integral y poderse desenvolver en la vida de la mejor de las maneras. Es hablar, sobre

todo, de aquello que pasa dentro de una institución educativa en cuyas aulas, unos maestros y maestras y unos niños y niñas hacen cosas para intentar entender, interpretar y modificar el mundo que les rodea, no ser pasivos e intentar ser competentes para las diversas tareas que se presentan en el día a día de las

personas. Freinet ha sido un autor expresamente ignorado, hasta hace poco tiempo, en los tratados pedagógicos y en las clases universitarias o de formación de maestros de muchos países, allí donde se suponía que residían los cimientos teóricos de la educación. El texto consta de cuatro partes. En la primera se realiza una aproximación teórica a las ideas y técnicas pedagógicas de Célestin Freinet. En la segunda, se analiza una a una las treinta invariantes pedagógicas, finalizando cada invariante con una adaptación personal de los test que, a modo de semáforo con sus tres luces evaluadoras, incluía Freinet al final de cada variante, con el objetivo de que cada maestro hiciera una autoevaluación de su práctica educativa, destacar la claridad, la fácil lectura y comprensión que el autor intenta expresar para llegar al mayor número de lectores posibles. En la tercera parte se selecciona un conjunto de textos publicados en los que se habla de las invariantes pedagógicas. En la cuarta y última parte el autor hace una reflexión sobre Célestin Freinet y la vigencia de su pedagogía casi 100 años después, fue en 1920 cuando Freinet empezó a trabajar como maestro. El libro ha sido concebido para que quienes se dedican a la educación piensen, reflexionen y recuperen una forma innovadora y creadora de ver la escuela, tan necesaria en los tiempos actuales en que nos desenvolvemos, teniendo en cuenta que muchas de las aportaciones de la obra de Freinet ya han sido incorporadas a la cultura pedagógica actual, aunque a veces no de manera consciente por parte de los educadores. Desde este punto de vista, su actualidad muestra la fuerza e importancia de su propuesta didáctica. Esta publicación se recomienda a todos los maestros y maestras, además del alumnado que esté relacionado, de alguna u otra manera, con el tema de la educación, la innovación e investigación. También sería muy interesante su análisis y estudio en el ámbito de la formación inicial del magisterio de las universidades.



Comunicar

Próximos títulos

Next titles

Temas monográficos / Monographs in study



COMUNICAR, Nº 37

La Universidad Red y en la Red

The University Network and on the Net

Editores Temáticos:

Dr. Josep Maria Duart y Begoña Gros, Universitat Oberta de Catalunya (España)



COMUNICAR, Nº 38

Alfabetización mediática en contextos digitales múltiples

New Media Literacy in Multiple Digital Context

Editores Temáticos:

Dra. Kathleen Tyner, University of Texas (USA);

y Dr. Alfonso Gutiérrez. Universidad de Valladolid (España)



COMUNICAR es una plataforma de expresión abierta a la participación y colaboración de todos los profesionales de la educación y la comunicación. Si está interesado en colaborar en los próximos números (tanto en la sección Monográfica como en la Miscelánea –de tema libre, dentro de la temática de la Revista–), puede remitirnos sus manuscritos (ver extracto de normas en página 6 y normativa completa en www.revistacomunicar.com).



Comunicar

Revista Científica de Educomunicación / International Journal of Media Education

www.revistacomunicar.com



La televisión y sus nuevas expresiones
Television and its New Expressions

y pantallas
el nuevo escenario digital
and Screens
the Digital Landscape

ajes filmicos
memoria colectiva de Europa
languages
European Collective Memory

Indexada en las principales bases de datos del mundo:
JCR, SSCI, Scopus, Recyt, Sociological Abstracts, Francis...

Indexada en
JCR, SSCI, Scopus...

Todo «Comunicar» en tu pantalla*

www.revistacomunicar.com

Con un click, toda la revista

iPar@ tod@s!

Para adquirir la versión impresa en la tienda on-line: www.revistacomunicar.com

* Todos los artículos on-line en abierto desde los números 1 al 36.

BOLETÍN DE PEDIDO DE PUBLICACIONES

Nombre o Centro
 Domicilio Población
 Código Provincia Teléfono
 Persona de contacto (para centros)
 Fecha Correo electrónico
 CIF (solo para facturación) Firma o sello:

FORMAS DE PAGO Y SISTEMAS DE ENVÍO**España:**

- ☐ Talón nominativo adjunto al pedido a favor de Grupo Comunicar (añadir 8,00 euros de gastos bancarios)
☐ Transferencia bancaria c/c 2106 1101 19 11359330217 (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 22,00 € por gastos de envío)
☐ Tarjeta VISA. Fecha caducidad Número
 (agregar 15,00 € de gastos de envío)

Sistema de envío: Los servicios se tramitan por vía postal ordinaria (tarifa editorial).

- ☐ Opción envío urgente (24/48 horas) (solo en España) (Agregar 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 37, 38, 39 y 40) 85,00 €
- ☐ Suscripción bianual personal (nº 37, 38, 39 y 40) 65,00 €
- ☐ Suscripción anual institucional (nº 37 y 38) 50,00 €
- ☐ Suscripción anual personal (nº 37 y 38) 40,00 €
- ☐ Comunicar 01: Aprender con los medios 14,00 €
- ☐ Comunicar 02: Comunicar en el aula 14,00 €
- ☐ Comunicar 03: Imágenes y sonidos en el aula 14,00 €
- ☐ Comunicar 04: Leer los medios en el aula 14,00 €
- ☐ Comunicar 05: Publicidad, ¿cómo la vemos? 14,00 €
- ☐ Comunicar 06: La televisión en las aulas 14,00 €
- ☐ Comunicar 07: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos? 14,00 €
- ☐ Comunicar 08: La educación en comunicación 14,00 €
- ☐ Comunicar 09: Valores y comunicación 14,00 €
- ☐ Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación 14,00 €
- ☐ Comunicar 11: El cine en las aulas 14,00 €
- ☐ Comunicar 12: Estereotipos y comunicación 14,00 €
- ☐ Comunicar 13: Comunicación y democracia 15,00 €
- ☐ Comunicar 14: La comunicación humana 15,00 €
- ☐ Comunicar 15: Comunicación y solidaridad 15,00 €
- ☐ Comunicar 16: Comunicación y desarrollo 16,00 €
- ☐ Comunicar 17: Nuevos lenguajes de comunicación 16,00 €
- ☐ Comunicar 18: Descubrir los medios 16,00 €
- ☐ Comunicar 19: Comunicación y ciencia 16,00 €
- ☐ Comunicar 20: Orientación y comunicación 16,00 €
- ☐ Comunicar 21: Tecnologías y comunicación 16,00 €
- ☐ Comunicar 22: Edu-comunicación 16,00 €
- ☐ Comunicar 23: Música y comunicación 16,00 €
- ☐ Comunicar 24: Comunicación y currículum 16,00 €
- ☐ Comunicar 25: TV de calidad 20,00 €
- ☐ Comunicar 26: Comunicación y salud 20,00 €
- ☐ Comunicar 27: Modas y comunicación 20,00 €
- ☐ Comunicar 28: Educación y comunicación en Europa 20,00 €
- ☐ Comunicar 29: La enseñanza del cine 20,00 €
- ☐ Comunicar 30: Audiencias y pantallas en América 20,00 €
- ☐ Comunicar 31: Educar la mirada. Aprender a ver TV 20,00 €
- ☐ Comunicar 32: Políticas de educación en medios 20,00 €
- ☐ Comunicar 33: Cibermedios y medios móviles 25,00 €
- ☐ Comunicar 34: Música y pantallas 25,00 €
- ☐ Comunicar 35: Lenguajes fílmicos en Europa 25,00 €
- ☐ Comunicar 36: La TV y sus nuevas expresiones 25,00 €

MONOGRAFÍAS «AULA DE COMUNICACIÓN»

- ☐ Comunicación audiovisual 14,00 €
- ☐ Juega con la imagen. Imagina juegos 14,00 €
- ☐ El universo de papel. Trabajamos con el periódico 14,00 €
- ☐ El periódico en las aulas 14,00 €

COLECCIÓN «GUÍAS CURRICULARES»

- ☐ Descubriendo la caja mágica. Aprendemos TV 16,00 €
- ☐ Descubriendo la caja mágica. Enseñamos TV 16,00 €
- ☐ Aprendamos a consumir mensajes. Cuaderno 16,00 €
- ☐ Escuchamos, hablamos... con los medios (Cuaderno) 18,00 €
- ☐ Escuchamos, hablamos... con los medios (Guía) 15,00 €

COLECCIÓN «EDICIONES DIGITALES»

- ☐ Comunicar 1/35 (textos íntegros de 35 números) 45,00 €
- ☐ Comunicar 1/30 (textos íntegros de 30 números) 30,00 €
- ☐ Luces en el laberinto audiovisual (e-book) 16,00 €
- ☐ La televisión que queremos... (e-book) 16,00 €
- ☐ Televisión y multimedia (Master TV Ed.) (e-book) 10,00 €
- ☐ Educar la mirada (e-book) 15,00 €

COLECCIÓN «AULA MEDIA»

- ☐ Televisión y telespectadores 15,00 €
- ☐ Aprender con el cine. Aprender de película 20,00 €
- ☐ Comprender y disfrutar el cine 16,00 €
- ☐ Geohistoria.net 16,00 €
- ☐ El periodista moral 19,00 €

COLECCIÓN «PRENSA Y EDUCACIÓN»

- ☐ II Congreso andaluz «Prensa y Educación» 15,00 €
- ☐ Profesores dinamizadores de prensa 15,00 €
- ☐ Medios audiovisuales para profesores 16,00 €
- ☐ Enseñar y aprender con prensa, radio y TV 17,50 €
- ☐ Cómo enseñar y aprender la actualidad 15,00 €
- ☐ Enseñar y aprender la actualidad con los medios 15,00 €
- ☐ Luces en el laberinto audiovisual (Actas) 16,00 €

COLECCIÓN «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.

Criterios de calidad informativa de la revista como medio de comunicación científica

- «COMUNICAR» cuenta con una red de 66 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 editan todos los trabajos en inglés y español a texto completo.

Criterios sobre la calidad del proceso editorial

- «COMUNICAR» mantiene su edición de números con una rigurosa periodicidad desde su nacimiento en 1993. En 18 años se han editado 36 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: 96.
- Número de trabajos aceptados publicados en este número: 20 (20,83% de aceptación).
- Número de indizaciones en bases de datos internacionales: 132 (véase en www.revistacomunicar.com).
- Listado de evaluadores año 2010: 81 (27 internacionales y 54 nacionales) (véase en www.revistacomunicar.com).
- Países implicados en este número: 6 (Chile, EEUU, Perú, Colombia, Argentina y España).
- Número de Comunidades Autónomas de España: 9 (Madrid, Andalucía, Cataluña, Castilla-La Mancha, Aragón, País Vasco, Valencia, Murcia y Navarra).

Revista de Educomunicación **Comunicar**



Revista internacional indexada (Scientific Journal indexed):

- Journal Citation Reports (JCR) ® • Social Sciences Citation Index ® • Social Scisearch (Thomson Reuters)
- Scopus • Francis • Sociological Abstracts • Communication & Mass Media Complete • ERA • IBZ • IBR
- Communication Abstracts • Social Services Abstracts • MLA • Fuente Académica Premier (EBSCO) • IRESIE
- ISOC (CINDOC) • Academic OneFile • Academic Search Complete (EBSCO) • Informe Académico
- Educator's Reference Complete • Expanded Academic ASAP • RECYT • DICE • MIAR • IN-RECS • RESH • ERCE
- ANPED (Brasil) • CARHUS Plus++ • 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 • Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa
- OEI • DOCE • REDALYC • REDINED • CEDAL • Screensite • Portal Iberoamericano de Comunicación
- Portal de la Comunicación de UAB • Quaderns Digitals • Universia • Power Search Plus • DOAJ
- Scientific Commons • OAISTER • The Library of Congress • Google Académico • Google Books • Scirus
- Red Iberoamericana de Revistas Comunicación y Cultura • RERCE (Red de Revistas Científicas de Educación)
- Red de Revistas Científicas Españolas de Comunicación (REC) • Red Bogotá de Revistas Científicas de Comunicación

Coeditan:

cnTV

Consejo Nacional de la Televisión de Chile



Universidad Diego Portales de Santiago de Chile

Edita:



Grupo Comunicar

www.revistacomunicar.com

info@grupocomunicar.com

ISSN: 1134-3478 / e-ISSN: 1988-3293



Esta revista es miembro de
la Asociación de Revistas
Culturales de España

