

Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, 37, XIX
Scientific Journal of Media Education

La Universidad Red y en Red
The University Network and on the Net

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



© **COMUNICAR, 37; XIX**

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

ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93 / e-ISSN: 1988-3293
Andalucía (Spain), n° 37; vol. XIX; época II
2º semestre, octubre 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®
- ERIH (European Science Foundation)
- FRANCIS (Centre National de la Recherche Scientifique de Francia)
- SOCIOLOGICAL ABSTRACTS (ProQuest-CSA)
- COMMUNICATION & MASS MEDIA COMPLETE
- ERA (Educational Research Abstract)
- IBZ (Internat. Bibliography of Periodical Literature in the Social Sciences)
- IBR (International Bibliography of Book Reviews in the Social Sciences)
- SOCIAL SERVICES ABSTRACTS
- ACADEMIC SEARCH COMPLETE (EBSCO)
- MLA (Modern International Bibliography)
- COMMUNICATION ABSTRACTS (EBSCO)
- EDUCATION INDEX/Abstracts, OmniFile Full Text Megs/Select (Wilson)
- FUENTE ACADÉMICA PREMIER (EBSCO)
- IRESIE (Índice Revistas de Educación Superior e Investigación de México)
- ISOC (CINDOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas)
- ACADEMIC ONEFILE / INFORME ACADÉMICO (Cengage Gale)
- EDUCATOR'S REFERENCE COMPLETE / EXPANDED ACADEMIC ASAP

PLATAFORMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS

- RECYT (Fundación Española de Ciencia y Tecnología)
- CIRC (Clasificación Integrada de Revistas) (Ec3, IEDCYT, UCIII)
- 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)
- ANPED (Associação de Pesquisa em Educação de Brasil)
- CARHUS PLUS+ (AGAUR, Generalitat de Catalunya)
- SCIMAGO Journal & Country Rank (Scopus)

DIRECTORIOS SELECTIVOS

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

CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

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

OTRAS BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS

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

HEMEROTECAS SELECTIVAS

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

PORTALES ESPECIALIZADOS

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

BUSCADORES LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS

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

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

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

• COMUNICAR es miembro de la Asociación de Revistas Culturales de España y socio del Centro Español de Derechos Reprográficos.

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

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

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

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



Centro Español de
Derechos Reprográficos



Asociación de Revistas
Culturales de España

DISTRIBUYEN (Distributed by):

ESPAÑA (SPAIN):

- Centro Andaluz del Libro (Andalucía)
- Almaro de Libros (Madrid y centro)
- Grialibros (Galicia)
- Manuel Cano Distribuciones (Valencia)
- Asturlibros Distribuciones (Asturias)
- Arce: www.revistasculturales.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)
- Pátio de Letras (Portugal)
- 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)

- Dr. Josep María Duart. UOC. Barcelona (Spain)

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
- Dr. Alberto Parola, MED, Università de Torino, Italia
- Dra. Teresa Quiroz, Universidad de Lima, Perú
- Dra. Mar Fontcuberta, Pontificia Universidad Católica, Chile
- Dr. Jacques Piette, Université de Sherbrooke, Québec, Canadá
- Dr. Samy Tayie, University of Cairo, Mentor Association, Egipto
- 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 Boroto, 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
- D^a Yamile Sandoval, Universidad Santiago de Cali, Colombia
- D. Claudio Avendaño, Universidad Diego Portales, Chile
- D. Michel Clarembeaux, Centre Audiovisuel de Liège, Bélgica
- D^a Graça Targino, Universidade UESPI/UFPB, Brasil
- Dr. Jorge Cortés Montalvo, UACH/REDECA, México

CONSEJO DE REDACCIÓN (Editorial Board)

- Dr. J. Manuel Pérez Tomero, 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

37, XIX

- Dr. Agustín García Matilla, Universidad de Valladolid
- Dr. Miguel de Aguilera, Universidad de Málaga
- Dra. M^a Luisa Sevillano García, UNED, Madrid
- Dr. Mariano Cebrán Herreros, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Manuel Ángel Vázquez Medel, Universidad de Sevilla
- Dr. Francisco García García, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Javier Marzal, Universitat Jaume I, Castellón
- Dr. Manuel Lorenzo, Universidad de Granada
- Dr. Manuel Area, Universidad La Laguna, Tenerife
- Dra. Concepción Medrano, Universidad del País Vasco
- Dr. Juan de Pablos Pons, Universidad de Sevilla
- Dr. Félix Angulo Rasco, Universidad de Cádiz
- Dr. Juan Antonio García Galindo, Universidad de Málaga
- Dra. Elea Giménez Toledo, CSIC, Madrid
- Dr. Donaciano Bartolomé, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Ramón Reig, Universidad de Sevilla
- Dr. Ramón Pérez Pérez, Universidad de Oviedo
- Dra. Ana García-Valcárcel, Universidad de Salamanca
- Dr. Domingo Gallego, Universidad Nacional de Distancia, Madrid
- Dr. Manuel Cebrán de la Serna, Universidad de Málaga
- Dr. Felicísimo 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
- D. José Domingo Aliaga, Primeras Noticias, Barcelona

CONSEJO TÉCNICO (The Board of Management)

- D. Rafael Repiso, Universidad de Granada
- Dra. Ana Sedeño Valdellós, Universidad de Málaga
- Dr. Juan Bautista Romero, Universidad de Huelva
- Dra. Jacqueline Sánchez Carrero, Universidad de Huelva
- Dr. Isidro Marín Gutiérrez, Universidad de Huelva
- Dr. Walter Gadea, Universidad de Huelva
- D. Francisco Casado, IES Huelva
- Dr. César Bernal, Universidad de Almería
- D^a Paloma Contreras, Universidad de Huelva
- Dr. Tomás Pedrosa Herrera, IES Pablo Neruda, Huelva

GESTIÓN COMERCIAL (Commercial Manager)

- D. Alejandro Ruiz Trujillo, Comunicar Ediciones

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

S U M A R I O • C O N T E N T S

Comunicar, 37, XIX, 2011

La Universidad Red y en Red

The University Network and on the Net



PRELIMINARES (FOREWORD)

Sumario (Contents)	4/5
Editorial	7/8

J. Ignacio Aguaded

DOSSIER (DOSSIER) / Investigaciones (Research)

• Presentación: La Red en los procesos de enseñanza de la Universidad	10/13
• Flexibilidad en la educación superior: revisión de expectativas	15/25
Flexibility in Higher Education: Revisiting Expectations	
<i>Betty Collis y Jef Moonen. Twente (Holanda)</i>	
• El «design thinking» como estrategia de creatividad en la distancia	27/35
Building Creative Competence in Globally Distributed Courses through Design Thinking	
<i>Reinhold Steinbeck. Stanford (USA) / São Paulo (Brasil)</i>	
• «Alacena»: repositorio de diseños de aprendizaje para la enseñanza universitaria	37/44
«Alacena», An Open Learning Design Repository for University Teaching	
<i>Carlos Marcelo, Carmen Yot y Cristina Mayor. Sevilla</i>	
• El aprendizaje on-line: oportunidades y retos en instituciones politécnicas	45/53
Apprenticeship Students Learning On-line: Opportunities and Challenges for Polytechnic Institutions	
<i>Martha Burkle. Calgary (Canadá)</i>	
• Redes de aprendizaje, aprendizaje en red	55/64
Learning Networks, Networked Learning	
<i>Peter Sloep y Adriana Berlanga. Heerlen (Holanda)</i>	
• Análisis de la interacción en ambientes híbridos de aprendizaje	65/72
Interaction Analysis in Hybrid Learning Environment	
<i>Luz Adriana Osorio y Josep María Duart. Bogotá (Colombia) y Barcelona</i>	
• La educación universitaria on-line en el Periodismo desde la visión del estudiante	73/80
Students' Perspective on On-line College Education in the Field of Journalism	
<i>Gloria Gómez-Escalonilla, Marina Santín y Gladys Mathieu. Madrid</i>	
• Desigualdad digital en la universidad: usos de Internet en Ecuador	81/88
Digital Divide in Universities: Internet Use in Ecuadorian Universities	
<i>Juan Carlos Torres y Alfonso Infante. Loja (Ecuador) y Huelva</i>	
• Mayores Universitarios en la Red	89/95
University Senior Students on the Web	
<i>Roberto Martínez, Rosa Cabecinhas y Felicidad Loscertales. Sevilla y Braga (Portugal)</i>	

S U M A R I O • C O N T E N T S

Comunicar, 37, XIX, 2011

CALEIDOSCOPIO (KALEIDOSCOPE) / Investigaciones (Research)

- **Niños y nuevos medios: estudios de caso en Egipto y en Finlandia** 99/108
Children and New Media: Youth Media Participation. A Case Study of Egypt and Finland
Irma Hirsjärvi y Samy Tayie. Cairo (Egipto) y Jyväskylä (Finland)
- **Hábitos de consumo y usos de la fotografía en la era digital entre estudiantes de comunicación** 109/116
Consumption Patterns and Uses of Photography in Digital Era among Communication Students
Javier Marzal y María Soler. Castellón
- **Valores percibidos en el medio televisivo por adolescentes en contextos transculturales** 117/124
Values Perceived in Television by Adolescents in Different Cross-cultural Contexts
C. Medrano, A. Aierbe y J.I. Martínez-de-Morentin. Donostia
- **Los cibermedios en América Latina y la Web 2.0** 125/131
The Cyber Media in Latin America and web 2.0
Eliás Saïd y Carlos Arcila. Barranquilla (Colombia)
- **Las series televisivas dirigidas juveniles: tramas y conflictos en una «teen series»** 133/140
Television Fiction Series Targeted at Young Audience: Plots and Conflicts Portrayed in a Teen Series
Núria García-Muñoz y Maddalena Fedele. Barcelona
- **Espanoles ante la inmigración: el papel de los medios de comunicación** 141/149
Spaniard's Perspective of Immigration. The Role of the Media
Juan Carlos Checa y Ángeles Arjona. Almería
- **Análisis bibliométrico y de redes sociales en tesis doctorales españolas sobre televisión (1976-07)** 151/159
Bibliometric and Social Network Analysis Applied to Television Dissertations Presented in Spain (1976-07)
Rafael Repiso, Daniel Torres y Emilio Delgado. Granada y Pamplona
- **Riesgo de aparición del efecto boomerang en las comunicaciones contra la violencia** 161/168
The Risk of Emergence of Boomerang Effect in Communication Against Violence
Gaspar Brändle, Miguel Á. Cárdbaba y José A. Ruiz. Murcia y Madrid
- **Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente** 169/175
Classroom 2.0 Experiences and Building on the Use of ICT in Teaching
María Domingo y Pere Marquès. Barcelona
- **La oferta musical de la programación infantil de «TVE» como universo audible** 177/185
The Musical Offers of Children's Programming on «Televisión Española» as its Hearing Universe
Amparo Porta. Castellón
- **Estructuras y contenidos arquetípicos en la comunicación publicitaria** 187/194
Structures and Archetypal Content in Advertising Communication
Francisco García, Miguel Baños y Paloma Fernández. Madrid

BITÁCORA (BINNACLE)

HISTORIAS GRÁFICAS / VISUAL STORIES	196/199
RESEÑAS / REVIEWS	200/233
PRÓXIMOS TÍTULOS (NEXT TITLES)	234
CRITERIOS DE CALIDAD (QUALITY CRITERIA)	235

Política editorial (Aims and scope)

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

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

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

Normas de publicación (Submission guidelines)

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

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

Editorial

Editorial

<http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-01-01>

La educación mediática, un movimiento internacional imparable. La ONU, Europa y España apuestan por la educomunicación

Media Education: An International Unstoppable Phenomenon. UN, Europe and Spain support for Edu-communication

Dr. J. Ignacio Aguaded-Gómez

A pesar de la escasa presencia en los currículos escolares de gran parte de los países del mundo, la educación mediática cada día se hace más necesaria e imprescindible. En un mundo en que la comunicación es –como ya indicaba hace décadas Vallet– el aire que respiramos, no tiene sentido la escasa formación que se oferta a las nuevas generaciones para conocer y comprender, en suma, para educarse y alfabetizarse en estos nuevos lenguajes. Como puede evidenciarse en ya un consagrado corpus científico de estudios e investigaciones se requiere un aprendizaje sistematizado de sus códigos, lenguajes, discursos, y por ende, procesos de enseñanza activos y lúdicos, que necesariamente han de ser asumidos por las administraciones educativas de los Estados.

La educación mediática no es solo una responsabilidad escolar y del sistema educativo, convergen en ella las familias –los padres y madres como primeros educadores de sus hijos–, los propios medios de comunicación –tienen una responsabilidad y unas potenciales edu-comunicativas inigualables– y por qué no, la sociedad civil y la ciudadanía que, en sociedades democráticas, ha de organizarse cada vez más en asociaciones, colectivos y grupos para vertebrar una ciudadanía responsable, crítica y constructora de un futuro donde los medios tienen presencia omnipresente y casi omnipotente.

La importancia de la educación en medios es ya una realidad incuestionable a nivel internacional. Desde la década de los setenta, instituciones supraestatales como la UNESCO han reclamado la importancia de esta formación que, siendo transversal, requiere un tratamiento específico en los programas escolares, en la formación de los maestros y profesores, la educación de las familias e incluso de adultos, personas mayores, amas de casa, desempleados...

Hoy, esta presencia ha adquirido un mayor énfasis con la implicación de otros organismos, además de la UNESCO, como el Parlamento Europeo, la Comisión Europea y la ONU a través de su programa de la Alianza de las Civilizaciones, con un subprograma específico de «media literacy» (UNAOC). Entre las acciones sistemáticas e integrales de este programa de Media Literacy Education (MLE) destaca la puesta en marcha de su «Clearinghouse» (www.aocmedialiteracy.org), portal web con más de 2.500 usuarios mensuales registrados, que suministra cientos de recursos, eventos, materiales e información de todos los países del mundo.

Por otro lado, UNAOC cuenta con un proyecto multicultural de producción videográfica «Plural+», dedicado a la elaboración de productos audiovisuales por jóvenes de todo el mundo en las temáticas de las migraciones, la diversidad y la inclusión social (www.unaoc.org/pluralplus). Además, ha desarrollado una plataforma «Media Literacy» con la colaboración de asesores, profesores e investigadores de los cinco continentes. El diseño final de la misma va a ser presentada en Doha (Qatar) en el seno de la «Global Junior Challenge» (www.gjc.it/2011/en), que se celebra como continuación del «I International Forum on Media and Information Literacy», celebrado en mayo de 2011 en Fez (Marruecos) (www.flis-usmba.ac.ma) y de la «World Summit on Media for Children and Youth» (Karlstad, Suecia), organizada junto con el activo Nordicom.

Editorial

Editorial

Finalmente, hay que destacar el texto «Mapping Media Education in the World» que UNAOC editó en colaboración con el Grupo Comunicar y que ha sido distribuido por todo el mundo con las experiencias más significativas en diferentes países de educación mediática es otro hito importante.

Anivel europeo son múltiples las experiencias que se están desarrollando en diferentes países apoyando las Directrices emanadas del Parlamento que aconsejan a los Estados miembros implementar políticas edu-comunicativas en todos los sistemas educativos. Quisiéramos centrarnos en estas breves notas en cinco países en concreto: Bélgica, Reino Unido, Italia, Portugal y España.

La presidencia del Consejo de la Unión Europea a finales de 2010 por el Gobierno belga permitió reunir en el seno mismo del Parlamento Europeo a más de 300 expertos de 30 países en la conferencia «L'Education aux Médias pour tous», organizado por el «Conseil Supérieur de l'Education aux Médias de la Communauté française de Belgique». La Cumbre supuso un aldabonazo crucial para enfatizar la educación mediática tanto en el contexto belga como en el seno de la Unión. Concluyó con la «Déclaration de Bruxelles pour l'éducation aux Médias tout au long de la vie» (www.declarationdebruxelles.be), documento realista, claro y preciso que puede ser firmado por cualquier ciudadano europeo. Las acciones de Média Animation en Bélgica son claves para el impulso de la educación mediática en este país.

En Reino Unido (UK) tuvo lugar, también a finales de 2010, un importante foro «Media Literacy Conference» (MLC 2010), en Londres, donde se sentaron las bases del futuro trabajo en la educación en medios, especialmente en el ámbito anglosajón. Este evento, que iba a tener continuidad este año en Nottingham ha sido postergado por la crisis económica, pero Media Education Association (MEA), junto con el Centre for the Study of Children, Youth & Media (CSCYMNM) y el prestigiado internacionalmente British Film Institute (BFI) siguen desarrollando múltiples actividades.

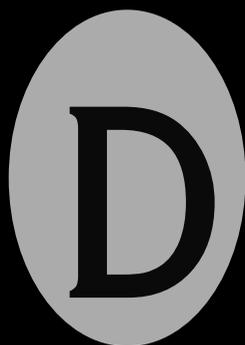
Italia cuenta también con interesantes iniciativas en educación mediática con el impulso de MED (Associazione Italiana per l'Educatione ai Media e alla Comunicazione), que ha comenzado a editar la revista «Revista Education» y realiza múltiples acciones formativas por todo el país.

Portugal organizó también a comienzos de 2011 un importantísimo Congreso nacional «Literacia, Media e Cidadania» con la presencia de los principales actores del país: reguladores, medios de comunicación, administraciones educativas, universidades, centros de investigación, asociaciones profesionales de comunicadores y educadores... A pesar de la crisis, la iniciativa es un punto de inflexión importante en el país vecino para la puesta en marcha de variadas acciones a gran escala.

Finalmente, en España, a nivel general, la educación mediática sigue siendo una tarea pendiente. Los investigadores y profesores que cada día trabajan en educación en medios son más y están mejor cualificados, las investigaciones y trabajos publicados avalan la necesidad de enseñar y aprender el uso de los medios de comunicación, pero nuestros programas escolares, nuestras televisiones educativas, nuestros consejos reguladores... están aun a años luz de lo que se realiza en otros países europeos y americanos. Sin embargo, este año de 2011, que ahora acaba, ha contado también con dos eventos excepcionales que han revitalizado y removido el panorama español para la educación en los medios por parte de profesores, administradores e investigadores. El «I Congreso de Alfabetización Mediática», organizado por el Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, que permitió generar un foro internacional de reflexión con una fuerte presencia del mundo árabe, europeo y americano. Y por otro lado, el «Congreso de Educación Mediática y Culturas Digitales», organizado recientemente en Segovia por la Universidad de Valladolid y múltiples entidades (entre ellas, el Grupo Comunicar), con un formato novedoso, que ha sido un punto clave para relanzar en España la educación mediática como tema tan crucial en la vida cotidiana de la ciudadanía.



Comunicar 37



Dossier
monográfico

Special Topic Issue

La Universidad Red y en Red

The University Network and on the Net

Presentación

Introduction

<http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-02-00>

La Red en los procesos de enseñanza de la Universidad

The Net on Teaching Processes at the University

Dr. Josep Maria Duart

Universitat Oberta de Catalunya



En las últimas décadas hemos vivido importantes cambios en la universidad: se ha democratizado el acceso a la educación superior, se ha avanzado de forma importante en investigación y en la relación con las empresas y la sociedad, se han introducido nuevas metodologías docentes, se han modificado leyes, se han introducido sistemas de garantía de la calidad, se ha realizado el proceso de implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, etc. Todos estos cambios son el resultado del impacto en la universidad de la evolución de una sociedad cada vez más dinámica y abierta: la sociedad de la información y del conocimiento. Y además hemos vivido –y continuamos viviendo– el auge de unas tecnologías a las que empezamos llamando «nuevas» y que posteriormente llamamos «Internet», hasta llegar a lo que ahora ya reconocemos como «red». La red invade nuestra sociedad y la hace más abierta y el fenómeno de las redes sociales está cambiando nuestras formas de comunicación y nuestra manera de valorar el presente. Sin embargo, no son las tecnologías las que han producido estos cambios en la sociedad en general o en la universidad en particular; los cambios estaban ahí, gestándose y produciéndose de forma evidente; Internet lo que ha hecho es acelerar estos cambios, facilitarlos, impulsar nuevas formas de comunicación y de difusión de las ideas. Y esta dinámica genera y está generando un cambio real en la sociedad y en todas sus instituciones, no solamente en la universidad.

La introducción y el uso de internet en la universidad ha transformado sus modelos organizativos, tecnológicos, comunicativos y educativos. Si bien las transformaciones iniciales a partir de la introducción de internet en la universidad se centraban en el ámbito organizativo y comunicativo (web institucional, acceso a las calificaciones, biblioteca online, acceso a la planificación docente, carpetas de documentos virtuales, etc.), hoy en día podemos decir que la gran transformación se centra en el ámbito educativo y es el resultado de un modelo de integración de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según los datos de los que disponemos los docentes conforman uno de los colectivos que, a nivel personal, más utiliza internet, pero a nivel profesional constatamos que tan solo un poco más del 50% de los profesores del sistema educativo español usan internet en la docencia (aunque el uso de la red vuelve a ser generalizado entre los docentes cuando se trata de investigar). Y esos datos también nos muestran que los usos que se dan a internet en el aula se centran en la búsqueda y acceso a la información y en la comunicación a través de correo electrónico. Parece ser, por tanto, que aquello que vale para la vida personal y para la investigación no es de utilidad en la dinámica del aula. Si analizamos al colectivo de estudiantes sucede algo similar, si bien consideramos que no debemos respon-

Presentación

Introduction

sabilizarles a ellos del bajo uso de internet en la docencia universitaria.

Hoy sabemos también que el uso de la red en el aula, por si solo, no mejora los resultados del aprendizaje. Es necesario integrar el uso de internet en la planificación del aprendizaje para poder conseguir resultados positivos. Así, proponemos tener en cuenta los siguientes principios: a) conocer el perfil actual del estudiante universitario; b) definir un modelo de aprendizaje que integre el uso de las tecnologías; c) centrar el modelo educativo en las actividades de aprendizaje; d) evitar confusiones entre información y aprendizaje y, finalmente e) hibridar la acción educativa consiguiendo un continuo comunicativo entre estudiante y profesor. Valoremos cada uno de estos principios en los siguientes párrafos.

Conocer al estudiante es fundamental en cualquier proceso educativo. El aprendizaje es un proceso de adquisición personal, y debemos por ello conocer a los individuos con los que vamos a relacionarnos. Hoy no podemos entender la formación únicamente desde una perspectiva de transmisión de conocimiento bidireccional desde el profesor al discente; el estudiante de hoy es una persona que conoce bien las dinámicas de la red, que tiene su red de conexión social, que tiene su identidad en la red y que además dispone de sistemas personales de búsqueda y de acceso a la información. Se trata, por tanto, de una persona con competencias para el uso de la red. Obviar en las aulas el uso que los estudiantes hacen de la red fuera de ellas no es beneficioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Constatamos, por otro lado, que son escasas las instituciones de educación superior que disponen de un modelo educativo institucional. Lo habitual es que cada profesor sea autónomo en la definición de su modelo educativo en el aula. Sin embargo, resulta necesario hoy, si se quiere disponer de un sistema docente que integre las tecnologías, del suficiente apoyo tecnológico institucional. La universidad debe proveer a los docentes y a los estudiantes de los sistemas tecnológicos que permitan el desarrollo de un modelo educativo que integre las tecnologías. En un inicio lo que debía proveer la institución era el «Campus Virtual» o el Learning Management System (LMS), pero hoy debemos ir más allá, y facilitar institucionalmente el acceso a la información en abierto, la creación de redes de conocimiento, la participación a través de la red, etc. En general, sistemas que permitan el aumento de competencias informacionales y relacionales en la red y que favorezcan la generación de un modelo educativo institucional de integración del uso de las tecnologías.



La actividad de aprendizaje debe ser el centro de cualquier modelo educativo. Esto no es nuevo ni es consecuencia del uso de la red, pero sí que podemos decir que el uso de internet puede facilitar su ubicación en el centro del modelo de aprendizaje. La actividad de aprendizaje parte de los objetivos del aprendizaje para el estudiante –no únicamente de los objetivos docentes– y es el punto desde el cual relacionar e integrar los recursos para el aprendizaje (que podemos encontrar en la red), el acompañamiento del profesor (que se realiza en el aula y de forma online paralelamente), y el trabajo de colaboración entre estudiantes (que también puede ser síncrono o asíncrono y con uso más o menos intensivo de la red).

Conocer no es lo mismo que aprender. Estar conectado o participando en redes sociales no quiere decir, necesariamente, estar aprendiendo. El conectivismo no es, a nuestro entender, una teoría de aprendizaje. Debemos investigar mucho y tener datos para poder observar y analizar el impacto de la conectividad en los procesos de aprendizaje y, a falta de estos datos, consideramos que lo más relevante es la adquisición de competencias para el uso adecuado de la red social. La brecha digital hoy está ahí, en ser competentes en el uso de la red social, y no tanto en el acceso a la tecnología.

El gran reto para la universidad del presente está en la hibridación de su organización y de sus metodologías de enseñanza-aprendizaje. Hibridar es integrar, es decir, compaginar la docencia tradicional con la docencia a través de internet. No se trata simplemente de complementar la enseñanza tradicional dando acceso a información en la red, sino planificando desde el inicio el proceso educativo de forma integrada y el profesorado tiene un papel determinante en este reto. La hibridación conlleva, además, la configuración de un continuo en el proceso de aprendizaje que va más allá de las horas presenciales de clase. Estudiantes y profesores continúan conectados y en proceso de aprendizaje, más allá del horario del aula.

Finalmente debemos destacar que el gran reto hoy se centra en la capacidad del profesorado para adquirir las competencias necesarias para la adecuación de su metodología docente a la realidad actual, con un perfil de estudiante activo en las redes sociales y en la propia sociedad red.

El monográfico que presentamos incluye relevantes aportaciones a cada una de las consideraciones y valoraciones que hemos ido apuntando. Detallaremos a continuación algunas de las aportaciones más relevantes de los artículos seleccionados.

En el artículo de los profesores Martínez, Cabecinhas y Loscertales, a partir de un estudio empírico basado en encuestas, observamos altos niveles de familiaridad de la gente mayor (o la gente de edad avanzada) con la red; se destaca la importancia motivacional del uso de la red para la gente mayor, y se constatan los usos básicos de búsqueda de información y de uso del correo electrónico. Se trata de una aportación relevante para el estudio de la inclusión social de este colectivo en la sociedad red.

Betty Collis y Jef Moonen nos presentan en su artículo una revisión muy interesante de los procesos de flexibilización en la universidad a partir del uso de la red. Valoran la flexibilidad desde la perspectiva institucional, tecnológica y educativa, haciendo especial hincapié en esta última, destacando el papel de los estudiantes y el de los profesores. Los autores también nos aportan unos escenarios de futuro para la universidad.

En la misma línea, el profesor Steinbeck introduce en su artículo la creatividad como elemento importante en los procesos de aprendizaje con uso de la red. Lo hace analizando programas de ámbito global y a partir de los resultados de una investigación realizada en diferentes universidades como Stanford (California) y Javeriana (Colombia). Se trata de una aportación muy interesante, con una nueva propuesta metodológica y de diseño de actividades de aprendizaje.

Los repositorios de contenidos abiertos también son objeto de análisis en nuestro monográfico. Los profesores Marcelo, Yot y Mayor nos muestran el repositorio «Alacena» y hacen un análisis pormenorizado de su uso para la docencia universitaria.

Por otro lado, la profesora Burkle nos muestra en su artículo el análisis de la especificidad de la formación online en las instituciones politécnicas de educación superior. Burkle nos presenta un estudio muy centrado en el uso de las herramientas de la web 2.0 entre docentes y profesores de institutos politécnicos. Una de las conclusiones relevantes del estudio muestra la necesidad de tratar la diversidad de competencias en el uso de herramientas web 2.0 entre estudiantes a través de la generación de entornos que faciliten la nivelación de competencias.

Sloep y Berlanga aportan al monográfico un interesante artículo sobre las redes de aprendizaje y el aprendizaje en red. Se trata de una relevante reflexión, muy bien documentada, sobre la red en la educación, un tema que, sin duda, es de los que más debate generan hoy en día en el mundo universitario cuando se habla del papel de las redes sociales en los procesos de aprendizaje. El artículo de Sloep y Berlanga nos aporta criterios y valoraciones necesarias para el debate.

El análisis de la interacción en los ambientes híbridos de aprendizaje es la aportación de Osorio y Duart. A partir de un estudio realizado con estudiantes y profesores participantes en un máster se observa la importancia del entorno de aprendizaje y se constata como la hibridación de modelos aporta la creación de un continuo formativo-comunicativo entre estudiantes y profesor.

Los profesores Gómez-Escalonilla, Santín y Mathieu aportan, en una línea similar, un estudio de caso sobre la formación online en periodismo desde la perspectiva del estudiante. Los autores ponen de relieve la importancia del perfil de los estudiantes en los programas online y destacan las diferencias (edad, motivación, situación laboral, etc.) respecto a los estudiantes de periodismo en formato presencial.

Finalmente encontramos en el monográfico el artículo de los profesores Torres e Infante que analizan los usos de Internet entre universitarios en Ecuador. Se trata de un estudio de ámbito geográfico que confirma algunas de las evidencias clave de estudios similares realizados en otros países. En concreto, el estudio destaca la existencia de una relación entre el nivel social y el uso de internet, hecho que confirma una desigualdad digital en función del nivel socio-económico de la familia a la que pertenece el estudiante universitario ecuatoriano.

El monográfico nos muestra los elementos de análisis más relevantes actualmente sobre los usos de la red en educación superior. Como ya hemos señalado estamos tan solo al inicio de un proceso de transformación en las metodologías de enseñanza y aprendizaje que esta siendo y será ampliamente beneficioso, pero que también está siendo y será un proceso complejo ya que afecta a las personas en particular y a las instituciones universitarias en general. Como cualquier proceso de cambio necesita de reflexión, de estudio y de análisis. El monográfico que presentamos busca aportar investigaciones, estudios y valoraciones para esta necesaria reflexión.



Enrique Martínez-Salanova 2011 para Comunicar

● Betty Collis y Jef Moonen
Twente (Holanda)

Solicitado: 21-01-2010 / Recibido: 18-02-2011

Aceptado: 22-03-2011 / Publicado: 01-10-2011

<http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-02-01>

Flexibilidad en la educación superior: revisión de expectativas

Flexibility in Higher Education: Revisiting Expectations

RESUMEN

Llevamos bastantes años estudiando la construcción de la flexibilidad en la educación superior, tanto desde la óptica de la investigación como de la práctica. Entendemos por flexibilidad la opción de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de elegir cómo, qué, dónde, cuándo y con quién participan en las actividades de aprendizaje mientras están en una institución de educación superior. En el libro que escribimos sobre esta temática en 2001 identificamos opciones posibles para los estudiantes de educación superior con la finalidad de incrementar la flexibilidad de su participación. Lo estudiamos no solo desde la perspectiva del estudiante sino también desde las implicaciones para los profesores y para las instituciones de educación superior, y examinamos el papel fundamental que desempeñan el cambio pedagógico y la tecnología en el aumento de la flexibilidad. Ahora, diez años después, revisamos los temas clave relacionados con la flexibilidad en la educación superior e identificamos, en términos generales, hasta qué punto se ha ido estableciendo el incremento de la flexibilidad, si todavía está evolucionando o si ha evolucionado de una forma que no pudimos prever hace diez años. Revisamos también nuestros escenarios para el cambio en la educación superior relacionados con la flexibilidad y los contrastamos con un estudio más reciente llevado a cabo en el Reino Unido. Nuestra conclusión principal es que la cuestión de la flexibilidad en la educación superior sigue siendo tan pertinente en 2010 como lo era en 2001.

ABSTRACT

We have studied the construct of flexibility in higher education for many years, as researchers and practitioners. In this context we define flexibility as offering the student choices in how, what, where, when and with whom he or she participates in learning-related activities while enrolled in a higher education institution. In a textbook we wrote on the topic in 2001 we identified options that could be available to students in higher education to increase the flexibility of their participation. We studied these from the perspective not only of the student but also in terms of their implications for instructors and for higher-education institutions and examined the key roles that pedagogical change and technology play in increasing flexibility. Now is it nearly a decade later. We will revisit key issues relating to flexibility in higher education, identify in broad terms the extent to which increased flexibility has become established, is still developing, or has developed in ways we did not anticipate directly a decade earlier. We will also review our scenarios for change in higher education related to flexibility and contrast these with a more-recent set from the UK. Our major conclusion is that flexibility is still as pertinent a theme for higher education in 2011 as it was in 2001.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Flexibilidad, educación superior, tecnología, cambio, pedagogía, implementación, escenarios.
Flexibility, higher education, technology, change, pedagogy, implementation, scenarios.

◆ Dra. Betty Collis es Profesora Emérita de la Facultad de Ciencias del Comportamiento de la Universidad de Twente (Holanda) (bettycollisjefmoonen@gmail.com).

◆ Dr. Jef Moonen es Profesor Emérito de la Facultad de Ciencias del Comportamiento de la Universidad de Twente (Holanda) (bettycollisjefmoonen@gmail.com).

1. Introducción

Son muchos los motivos (políticos, sociales, filosóficos, económicos y también educativos) por los que hace tiempo que existe un interés por incrementar la flexibilidad de la participación en la educación superior. La rapidez con la que ha evolucionado la tecnología informática y de redes, en especial la intensificación del uso de Internet durante las últimas décadas del siglo XX y la aparición del World Wide Web a mediados de la década de los noventa, por un lado intensificó la motivación de instituciones y gobiernos por ofrecer formas más flexibles de participación en la educación superior, y por otro lado impulsó una serie de experimentos con nuevos métodos pedagógicos y nuevas formas de interacción y recursos para el aprendizaje digital; en este contexto, escribimos un libro sobre el aprendizaje flexible en la educación superior (Collis & Moonen, 2001). El objetivo de la presente reflexión consiste en revisar el concepto de aprendizaje flexible en la educación superior diez años después de la publicación de nuestro libro y evaluar hasta qué punto se han materializado o debemos modificar nuestras conceptualizaciones y expectativas. En este artículo trataremos las cuestiones siguientes:

- Desde el punto de vista conceptual: ¿Ha evolucionado el concepto de flexibilidad en la educación superior desde el año 2000? Y, en caso afirmativo, ¿de qué manera?, ¿sigue siendo el aumento de la flexibilidad una característica de cambio importante en la educación superior?, ¿cuáles son los escenarios clave para describir la posición de una universidad por lo que respecta a la flexibilidad?
- Desde el punto de vista de su materialización: ¿Hasta qué punto se han materializado nuestras expectativas relativas a la flexibilidad?, ¿qué cambios realizaríamos en nuestras expectativas en el contexto del año 2010?, ¿qué factores restringen los potenciales de flexibilidad en la educación superior?

2. Nuevo análisis del aprendizaje flexible en la educación superior

En el libro de 2001, conceptualizamos el aprendizaje flexible en torno a cuatro perspectivas fundamentales: marco institucional, implementación, pedagogía y tecnología, así como combinaciones de estas perspectivas. En este apartado, compararemos el peso de la flexibilidad en 2001 y 2010 desde estas perspectivas, y lo que éstas actualmente arrojan en 2010. Asimismo, contrastaremos los escenarios de flexibilización para las universidades recogidos en nuestro libro de 2001 con otros escenarios sugeridos que han ido apareciendo desde aquel año.

2.1. Flexibilidad desde la perspectiva institucional

Durante los años 1999 y 2000, los órganos de decisión de las universidades tuvieron que hacer frente a una oleada de ideas que suponían un riesgo para su negocio y su identidad principalmente. Era frecuente encontrar en los periódicos y revistas comentarios como: «A las universidades y demás centros de estudios superiores tradicionales les espera un futuro nada halagüeño a no ser que cambien radicalmente sus métodos pedagógicos para mantener el ritmo de los desarrollos impulsados por Internet» (Financial Times, 2000), y «Los estudiantes universitarios otorgan la misma importancia a los recursos de Internet de una universidad que a los planes de estudios que ofrece» (Bernstein, 2000: 114). Se esperaba un cambio espectacular en el panorama demográfico del alumnado, que se alejaría del estudiante tradicional que inicia sus estudios universitarios directamente tras finalizar la secundaria, para acercarse a un número desconocido de estudiantes que acceden a la universidad más tarde, como aquellos que, por su situación laboral, necesitan reciclarse o prepararse para nuevos enfoques profesionales. La posibilidad de que los estudiantes, gracias a la tecnología, participaran en módulos o programas de instituciones de educación superior en los que su presencia física fuera escasa o nula suponía una amenaza para los modelos tradicionales de matriculación. Se consideraba que el incremento de la flexibilidad era fundamental para el funcionamiento (e incluso la supervivencia) de las instituciones de educación superior, y esa flexibilidad exigía que se invirtiera en tecnología. El término «universidad virtual» comenzó a utilizarse a mediados de la década de los noventa para describir una institución en la que una parte de los servicios y las interacciones se llevaban a cabo en línea, mediante tecnologías de redes y aplicaciones de software relacionadas (Schreurs, 2009). En 2001, a partir de consultas con órganos de decisión de una serie de universidades europeas, norteamericanas, australianas y asiáticas, llegamos a la conclusión de que «nadie podía dejar pasar el tren»: las instituciones tenían que realizar grandes inversiones en tecnología y explorar estrategias de cambio en sus modos de funcionamiento para incrementar la flexibilidad de la participación.

Hasta el año 2010 las instituciones han invertido grandes sumas en tecnologías de redes (véase el apartado 2.2). Sin embargo, no queda claro hasta qué punto se han convertido en universidades virtuales con un nuevo panorama demográfico del alumnado, aunque lo cierto es que sí hay mucha más actividad en línea. En un análisis de las universidades virtuales a escala mundial llevado a cabo por el Proyecto Re.ViCa,

con el apoyo de la Unión Europea (Schreurs, 2009: 15-16), se llegó a la conclusión de que «el concepto de campus virtual ha cambiado desde que se acuñó el término, ya que ahora son cada vez más las universidades que se dan cuenta de las posibilidades que supone ofrecer cursos no presenciales. Observamos un número creciente de universidades que ofrecen cursos a través de un campus virtual. Aunque algunas instituciones ofrecen cursos que se realizan totalmente en línea, lo más habitual en estos momentos es que los cursos sean «mixtos» y combinen ambos métodos. Parece que en los últimos años se ha reducido el uso del término «campus virtual» y, sin embargo, se ha producido un crecimiento continuo del fenómeno. Todos los campus se han convertido en campus virtuales. No obstante, aumenta el interés por los ‘modelos mixtos’, que están captando cada vez más atención».

Esta realidad queda reflejada en un estudio realizado en EE UU en más de 2.500 instituciones de educación superior (Allen & Seaman, 2007). Ese estudio definía los cursos en línea como aquellos en los que como mínimo un 80% del contenido se impartía en línea, de modo que incluía las variaciones mixtas. Con esta definición, más de 3,4 millones de estudiantes, casi un 20% de todos los estudiantes de educación superior, realizó como mínimo un curso en línea durante el año académico de 2006, un incremento de aproximadamente el 10% frente al año académico anterior. Esta tasa de crecimiento del 9,7% en la matriculación en cursos en línea es muy superior a la tasa de crecimiento del 1,5% de la población total de estudiantes (Allen & Seaman, 2007).

No obstante, pese a la disponibilidad de varios programas o cursos en línea (mixtos), una conclusión de un análisis británico (Jameson, 2002: 32) ofrece una visión más matizada del cambio general registrado en la educación superior: es habitual que las instituciones expresen su compromiso de adoptar las nuevas tecnologías en sus documentos de estrategia pero, en realidad, están observando qué sucede, con la esperanza de ser capaces de «conectarse» con rapidez si es

necesario y solo cuando lo sea. En un sistema de aprendizaje muy orientado al enfoque persona a persona (por ejemplo, Oxford o Cambridge), la tecnología tiene una escasa repercusión en la docencia y el aprendizaje, pero pone los recursos a su disposición.

Por consiguiente, la tendencia que tantos especialistas habían pronosticado, a saber, que las instituciones de educación superior incrementarían la flexibilidad ofreciendo todos o parte de sus cursos o programas en línea, solo se ha materializado de una forma modesta. Pero el hecho de que muchos de esos cursos sean mixtos y se ofrezcan combinados con algún elemento de presencia física obligatoria implica que siguen existiendo limitaciones del grado de flexibilidad

Los avances tecnológicos que se han producido desde 2001, en especial las herramientas y las aplicaciones Web 2.0, las tecnologías móviles, las redes WiFi, la forma de los diferentes sistemas de apoyo al trabajo en grupo e individual y los entornos digitales personalizables para apoyar de forma simultánea las actividades de aprendizaje, de trabajo y personales, han transformado el panorama de cómo se comunican y comparten los estudiantes (y los docentes) fuera del contexto de la educación formal. Todavía no sabemos en qué medida estas nuevas flexibilidades acabarán utilizándose en situaciones formales de aprendizaje.

de ubicación ofrecido por las instituciones tradicionales de educación superior. Este hecho está relacionado con una tendencia institucional asociada a la flexibilidad que no anticipamos en 2001, y que ha surgido con fuerza durante la última década: un interés y un nivel de gasto cada vez mayores en los espacios de aprendizaje físicos en el campus. Tanto en el Reino Unido como en Australia se ha llevado a cabo un rediseño considerable de los espacios físicos de aprendizaje en numerosas universidades. En un resumen elaborado por el Consejo de Financiación de la Educación Superior en Inglaterra (HEFCE, 2006: 2) se señala que «la mayor inversión en bienes inmuebles y tecno-

logías de aprendizaje, combinada con la necesidad de utilizar el espacio de forma más rentable, hacen que sea cada vez más importante que los ejecutivos y los órganos de decisión se mantengan al día de las nuevas ideas sobre el diseño de espacios de aprendizaje (físicos) bien dotados tecnológicamente».

Es necesario diseñar los edificios físicos de modo que sus espacios individuales sean flexibles, para alojar tanto los métodos pedagógicos actuales y en evolución como las necesidades que van surgiendo con el tiempo (HEFCE, 2006: 3-5). Las tecnologías que sean, dentro de lo posible, móviles e inalámbricas permitirán readaptar los espacios de una forma más sencilla. Además del valor práctico de contar con espacios de aprendizaje físicos flexibles respaldados por tecnolo-

quieran al tiempo que mantienen el contacto en línea. Esta iniciativa, la primera en educación superior que ha logrado introducir de forma satisfactoria y a gran escala ordenadores ultraportátiles de autoservicio en préstamo para uso de los estudiantes, también conlleva la instalación de software de localización y seguimiento en los portátiles que proporciona datos continuos sobre la cantidad de equipos en uso, la hora, el lugar y la duración de cada conexión. Los datos de seguimiento, contrastados con otras fuentes de información como entrevistas, estudios y observaciones, proporcionaron datos empíricos acerca de las distintas interacciones de aprendizaje que tienen lugar en los centros de aprendizaje físicos fuera de la biblioteca y las aulas de la universidad (Collis, 2010; Steadman, 2010). Al mismo tiempo, en USA se constata que los «campus deberían desarrollar una estrategia interrelacionada que tenga en consideración varios tipos de espacios de aprendizaje, incluidos los espacios virtuales, y todo un abanico de servicios de apoyo» (Brown & Lippincott, 2003: 16).

Por consiguiente, en lugar de tender hacia una universidad cada vez más virtual, como constatamos en 2001, observamos ahora que la mayoría de los órganos de decisión de las universidades dedica mayor atención a proporcionar espacios de aprendizaje físicos flexi-

bles bien dotados tecnológicamente. Gran parte o la totalidad del aprendizaje puede que ya se realice en línea pero hoy, por lo menos en países como el Reino Unido, Australia y EEUU, se ha convertido en una gran prioridad potenciar la flexibilidad, y el atractivo, de los espacios de aprendizaje de los campus.

2.2. Flexibilidad desde la perspectiva tecnológica

En nuestro análisis de 2001, indicamos que la tecnología podía mejorar la flexibilidad de aprendizaje en la educación superior de varias maneras: unas relacionadas con la logística que supone participar en una institución de educación superior –incluido el acceso a los materiales de los cursos y la información organizativa en línea, la presentación de trabajos y la recepción de correcciones en línea– y otras relacionadas con nuevas formas de aprendizaje. Creíamos que la aparición de los sistemas de gestión de cursos –denomina-

Para que la flexibilidad pase de estar anclada en las opciones de uso logístico y personal a formar parte de aspectos más fundamentales de la educación superior, seguirá siendo necesario aplicar incentivos estratégicos y dar el apoyo adecuado al cambio participativo y pedagógico. En una época de dificultades económicas como la actual, cada vez resultará más difícil asignar los recursos necesarios para obtener el apoyo adecuado.

gía, varias universidades han obtenido resultados positivos de los espacios de aprendizaje físicos rediseñados en materia de aprendizaje. En la Universidad de Brighton, «la principal conclusión hasta la fecha ha sido la opinión casi unánime, tanto de docentes como de estudiantes por igual, de que la flexibilidad del espacio ha favorecido en gran medida el proceso de aprendizaje» (Martin, 2008). En la Universidad de Christ Church, en Canterbury, también en el Reino Unido, se ha realizado una investigación exhaustiva sobre qué hacen los estudiantes y adónde van sus «huellas de aprendizaje» (Collis, 2010) en un centro de aprendizaje físico bien dotado tecnológicamente en el que la flexibilidad de aprendizaje es mayor, ya que a los «estudiantes les resulta tan sencillo pedir portátiles en préstamo con total conectividad de red WiFi como coger un libro de un estante» (Steadman, 2010: 2) y, por lo tanto, pueden moverse por el centro como

dos de diferentes formas en distintos contextos como entornos de campus virtuales, entornos de aprendizaje virtuales [VLE, por sus siglas en inglés] o entornos de aprendizaje electrónicos [ELO, por sus siglas en inglés]— ofrecía muchas posibilidades para incrementar la flexibilidad. En una investigación más reciente (De Boer, 2004), nos dimos cuenta de que estaban potenciándose los aspectos logísticos de la flexibilidad, pero no sucedía lo mismo con los aspectos pedagógicos.

Y así sigue siendo en 2010: ahora están muy extendidos los sistemas de gestión de cursos basados en Web (VLE) en la mayoría de las universidades, pero suelen utilizarse fundamentalmente para ganar flexibilidad en la logística. Por lo que respecta a los sistemas tecnológicos con los que interactúan los estudiantes, las universidades están dejando atrás progresivamente la actual generación de sistemas propios de gestión de cursos para abrazar los sistemas de código abierto, o incluso entornos de escritorio digital más personalizables, haciendo uso de portales, interfaces personalizables y combinaciones de herramientas y aplicaciones seleccionadas por los usuarios (en general, relacionadas con la denominada Web 2.0; Hermans y Verjans, 2008). Esas combinaciones incluyen opciones para crear y compartir contenido de forma individual o en colaboración (mediante blogs, marcadores, fotografías y otros recursos), para apoyar redes sociales tanto dentro del contexto de aprendizaje como fuera, para ofrecer servicios relacionados con la presencia física que tengan en cuenta dónde se encuentran los usuarios y a quién permitirán entrar en su espacio virtual, y para utilizar agregadores de noticias y herramientas de combinación de recursos (mash up) que permitan a los usuarios conocer nuevas fuentes de información y organizarlas para satisfacer sus necesidades personales. Aunque están comenzando a aparecer prototipos de este tipo de entornos de aprendizaje personal (PLE, por sus siglas en inglés) en proyectos de investigación relacionados con la tecnología en la educación superior, las funciones adaptables al usuario ya son habituales en los entornos digitales personales de muchos estudiantes de educación superior (Atwell, 2007). Los estudiantes señalan que «las tecnologías utilizadas en sus cursos (universitarios) son mucho menos adecuadas que sus tecnologías personales» (Heo, 2009: 295).

Las aplicaciones Web 2.0 que han aparecido en los últimos años van más allá de lo que presentamos en nuestro libro de 2001. El uso de los wikis (véase, por ejemplo, cómo describe Anzai el uso de los wikis en la educación superior en Japón, 2009) y las redes sociales (Anderson, 2009) son ejemplos de lo que en USA se anuncia como las tecnologías emergentes clave para

el aprendizaje en la educación superior (New Media Consortium, 2008). El Consortium, que cada año publica un informe sobre tecnologías emergentes clave para la educación superior, señala que las «webs colaborativas» actuales evolucionarán para convertirse en «inteligencia colectiva» y «sistemas operativos sociales», que podrían tener una gran repercusión en el aprendizaje en la educación superior alrededor de 2013.

¿Seguro? En nuestro libro de 2001 señalábamos que el potencial de la tecnología para mejorar la experiencia del aprendizaje en educación superior dependía de si se utilizaba como tecnología de base o complementaria. Una tecnología de base tiene en cuenta los aspectos principales alrededor de los cuales se articula un curso, que son inherentes a cada institución. En gran parte de la educación superior, las tecnologías de base siguen siendo las que existían antes de 2001: clases, aulas, exámenes escritos en situaciones físicas supervisadas y libros de texto. Una de las novedades introducidas es el sistema de gestión de cursos, que se utiliza para proporcionar recursos e información y para gestionar algunas formas de interacción (por regla general, la presentación de trabajos y la entrega de correcciones y notas). Otros tipos de tecnologías, como las aplicaciones Web 2.0, son lo que consideramos tecnologías complementarias: algunos docentes deciden utilizarlas como complementos o mejoras, pero no son ni mayoritarias ni esenciales para el progreso académico general del estudiante. En conjunto, todavía estamos lejos de la idea de la «web de aprendizaje» en relación con el uso de la tecnología en la educación superior, donde «el papel que desempeñan las tecnologías de la información es el de proporcionar sistemas de apoyo al conocimiento que aceleren los procesos de formación y difusión del conocimiento» (Gaines, Norrie y Shaw, 1996) o lo que denominamos «tecnología como entorno integrado de apoyo al aprendizaje» (Collis y Moonen, 2005).

2.3. Flexibilidad desde la perspectiva de la docencia y el aprendizaje

En la docencia y el aprendizaje se tienen en consideración los profesores, los estudiantes y la pedagogía de la enseñanza, en especial las actividades de aprendizaje. Esta perspectiva también incluye al personal que ayuda a los docentes y estudiantes en las instituciones de educación superior.

2.3.1. Pedagogía y actividades de aprendizaje

En nuestro libro de 2001 elaboramos un modelo pedagógico para el diseño de cursos y actividades de

aprendizaje que se basaba en dos principios fundamentales: las situaciones de aprendizaje deberían diseñarse para ofrecer flexibilidad y, por tanto, opciones para el estudiante; y las situaciones de aprendizaje deberían incluir tanto la adquisición de aptitudes y conceptos como oportunidades para participar y contribuir en una comunidad de aprendizaje. Este enfoque pedagógico de «estudiante-contribuyente» encaja bien con las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la Web 2.0 que han aparecido desde 2001, y se refleja de forma indirecta en muchos de los estudios y proyectos sobre las tecnologías de la Web 2.0 y la forma de las nuevas actividades de aprendizaje que han aparecido en la literatura especializada en los últimos diez años. Hall y Conboy (2009: 232), por ejemplo, describen proyectos piloto en los que se utilizan los blogs como actividad de aprendizaje reflexivo, el desarrollo de wikis del curso por parte de los estudiantes como creación de conocimiento social, y el uso de una red social que los estudiantes pueden personalizar y utilizar para gestionar sus actividades de aprendizaje en grupo. Concluyen que «se puede emplazar al estudiante para que tome decisiones eficaces sobre su aprendizaje en aquellos entornos en los que se utilizan herramientas web de lectura y escritura para catalizar la innovación pedagógica». En la Universidad Tecnológica de Nanyang, en Singapur, se ha implantado un modelo pedagógico y organizativo llamado University 2.0 que pone el acento en la implicación del estudiante («enseñar menos, aprender más», Tan, Lee, Chan & Lu, 2009: 517) y en hacer que los estudiantes asuman la tarea de modelar sus propias experiencias de aprendizaje. Las actividades de aprendizaje como la autoevaluación o la evaluación de compañeros, la gestión del trabajo en proyectos, la formulación de preguntas por los estudiantes para el aprendizaje entre compañeros, y la creación de portafolios digitales son ejemplos del acento en la implicación de los estudiantes. Incluso durante el autoestudio, se anima a los estudiantes a estar en contacto con otros compañeros de clase para apoyarse mutuamente durante el aprendizaje utilizando una aplicación creada por la misma universidad (aNTUUna Connect) para dar apoyo a las comunidades de aprendizaje virtuales. Además se da algo que todavía no es muy habitual en la educación superior: «se implica y consulta a los estudiantes en el proceso de toma de decisiones sobre las prioridades de aprendizaje y los resultados de las evaluaciones». Desde una perspectiva conceptual, Conole, Dyke, Oliver y Seale (2004) demuestran cómo pueden flexibilizarse distintas actividades de aprendizaje (lluvias de ideas, recopilación de recursos para una tarea concre-

ta, y autoevaluación del nivel de competencia) ofreciendo a los estudiantes opciones relacionadas con su participación individual o social, orientaciones hacia la reflexión o las aptitudes, y enfoques basados en la información frente a enfoques basados en la experiencia.

Por consiguiente, con el apoyo de avances tecnológicos del tipo Web 2.0, el potencial para ofrecer flexibilidad pedagógica en la educación superior es incluso mayor de lo que era en 2001. Sin embargo, en nuestros análisis más recientes (Collis & Moonen, 2008) hemos identificado numerosos escollos que impiden que ese potencial se materialice. Gran parte de esos escollos están relacionados con la disposición de los profesores de educación superior a cambiar sus prácticas docentes.

2.3.2. Profesores y personal no docente

No existe una evidencia generalizada de que, entre 2001 y 2010, hayan aumentado las probabilidades de que los docentes de educación superior incorporen pedagogías innovadoras en el diseño de sus cursos. Como siempre, el docente es la figura clave en el cambio pedagógico. Y, como siempre, los docentes no tienen tiempo, motivación ni apoyo suficientes para ir más allá de su nivel de tolerancia a la innovación ni al uso de tecnologías en la enseñanza. Tal como afirmaron Collis y Messing en 2001, los docentes toman decisiones personales sobre cuánto tiempo y esfuerzo pueden dedicar a los elementos importantes de las pedagogías orientadas a la interacción, como las correcciones y la individualización, y por ende establecen sus propios límites en cuanto al compromiso de tiempo. En 2005, Gervedink Nijhuis analizó cuánto suponía para los docentes, en tiempo y trabajo, ofrecer más flexibilidad a los estudiantes en las actividades de aprendizaje, y llegó a la conclusión de que la carga de tiempo que representa para los docentes gestionar la flexibilidad en las actividades de aprendizaje es exagerada en muchos casos si se compara con muchas otras cargas a las que dedican tiempo y esfuerzo. Simons (2002) considera que parte del problema es que a los docentes les falta conocimiento sobre la «didáctica digital», por lo que son reacios o muestran resistencia al cambio pedagógico mediante una falta de comprensión de lo que puede ofrecerles o cómo pueden implementarse.

Al igual que ha sucedido con generaciones anteriores de tecnologías y su potencial para el aprendizaje, se sigue admitiendo que es necesario que los docentes se desarrollen profesionalmente de una forma más eficaz y eficiente, mientras que la importancia del

personal no docente de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje continúa siendo elevada. Entre el personal no docente se encuentran todas aquellas personas de los centros universitarios que se dedican a la innovación curricular y pedagógica en la enseñanza, el personal técnico que ayuda a los docentes y los estudiantes a usar la tecnología, y también otro personal como los bibliotecarios, que pueden ayudar a los docentes, por ejemplo, en cuestiones relacionadas con el acceso a la información digital y su gestión que pueden ser pertinentes para sus actividades de enseñanza. El apoyo ofrecido a petición de los docentes, por lo tanto mucho más flexible y contextualizado, fue uno de los principales componentes para mejorar el aprendizaje y reducir los costes en una serie de estudios de caso para rediseñar cursos en USA (Twigg, 2004). Simons (2002) aboga por aplicar nuevos métodos de desarrollo y orientación profesional para los docentes, lo que a su vez supone nuevos métodos y aptitudes para el personal de apoyo. Un nuevo método de desarrollo del personal, basado en la flexibilidad y la contextualización, que promete buenos resultados es el de la Universidad de Christ Church, en Canterbury, en el Reino Unido (Westerman & Barry, 2009). Los docentes pueden elegir entre más de 20 tipos con qué tecnología desean familiarizarse, y se han desarrollado diferentes métodos de aprendizaje mediante autoestudio para cada uno de dichos tipos. Aunque todos los docentes tenían su propio punto de vista personal que priorizaba la alfabetización técnica antes de intentar realizar cambios pedagógicos, la interacción social entre los docentes y el personal de apoyo también fue una importante forma de cambio en el aprendizaje y las actitudes.

A pesar de su trascendencia, los servicios de apoyo son especialmente vulnerables a las reorganizaciones internas y los recortes presupuestarios cuando las universidades afrontan dificultades económicas. Jameson (2002: 33) indica que «en el Reino Unido, varias universidades se han visto obligadas a reorganizar sus servicios de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje. En algunos casos, esos servicios se han desmantelado y se

han destinado a otras secciones de la administración. Es una estrategia peligrosa, ya que esos servicios de apoyo desempeñan un papel especial en la enseñanza y el aprendizaje, y tienen que competir por los recursos con servicios encargados de satisfacer necesidades institucionales de carácter más general».

Por desgracia, está sucediendo en muchas universidades y constituye una gran limitación para la potenciación de la flexibilidad pedagógica.

2.3.3. Estudiantes

En nuestro libro de 2001 no incluimos ningún capítulo específico que tratara la perspectiva de los estudiantes sobre la flexibilidad. Este hecho se debe a que considerábamos que todo el análisis se basaba en el estudiante y en el deseo de poner a su disposición más

En lugar de tender hacia una universidad cada vez más virtual, como constatamos en 2001, observamos ahora que la mayoría de los órganos de decisión de las universidades dedica mayor atención a proporcionar espacios de aprendizaje físicos flexibles bien dotados tecnológicamente. Gran parte o la totalidad del aprendizaje puede que ya se realice en línea pero hoy, por lo menos en países como el Reino Unido, Australia y EEUU, se ha convertido en una gran prioridad potenciar la flexibilidad, y el atractivo, de los espacios de aprendizaje de los campus.

opciones de participación en las actividades de aprendizaje. Sin embargo, en los diez años siguientes a su publicación se ha desarrollado un nuevo interés en la experiencia del estudiante como componente fundamental de la transformación de las prácticas institucionales. Sharpe (2009: 178) indica que se está produciendo un cambio de rumbo en la investigación sobre la experiencia del estudiante; dicha investigación es «más holística, incluida la que examina la repercusión que tiene el uso omnipresente de la tecnología sobre la vida de los estudiantes [...] con intentos de conceptualizar la diversidad observada en la experiencia de los estudiantes». Hoy, la investigación sobre la experiencia de los estudiantes no se limita a la oferta tecnológi-

ca institucional, sino que tiene en cuenta la influencia del aumento de la tecnología en propiedad del estudiante y del uso de herramientas y aplicaciones en línea. Por ejemplo, en la Universidad de Bradford, en el Reino Unido, la conciencia del gran uso que hacen los estudiantes de las redes sociales en línea se ha traducido en nuevos enfoques muy flexibles sobre el apoyo en línea para ayudar a los estudiantes durante su periodo de transición a la educación superior (la herramienta está disponible en www.brad.ac.uk/developme). En la Universidad Brookes de Oxford se está desarrollando y adaptando para cada plan de estudios un modelo de educación bien dotada tecnológicamente, personalizado y centrado en el estudiante, y que se basa en la idea de que los estudiantes deben estar capacitados para manipular la información, gestionar las interacciones humanas y crear conocimiento usando herramientas digitales (Benfield, Ramanao & Sharpe, 2009). El hecho de que los estudiantes sean usuarios competentes de las tecnologías no implica necesariamente que sean usuarios críticos y posean los niveles de alfabetización informativa necesarios para alcanzar los objetivos de aprendizaje de la educación superior. Comrie, Smyth y Mayes (2009: 210) señalan que tres de las universidades escocesas que participaron en el proyecto TICEP (Transformación y mejora de la experiencia del estudiante a través de la pedagogía, véase www2.napier.ac.uk/transform) conceden mayor prioridad a «cimentar la autorregulación de los estudiantes y lo que ahora se denomina la alfabetización académica [...] y las instituciones [...] dedican sus recursos a preparar a sus estudiantes para responder a la flexibilidad en lugar de ofrecerles flexibilidad». Éste y otros estudios sobre la experiencia de los estudiantes sugieren que la experiencia personal de los estudiantes con la tecnología y, lo que es más relevante, su madurez crítica frente a la información y las diversas opiniones humanas son componentes importantes de su respuesta a una mayor flexibilidad en relación con el aprendizaje en la educación superior. Eso nos lleva a concluir que preparar a los estudiantes para que respondan de manera eficaz a la flexibilidad es tan importante como proporcionarles dicha flexibilidad.

En resumen, pues, se ha producido un avance dispar en cuanto al incremento de la flexibilidad en el aprendizaje y la enseñanza en los diez años que han transcurrido desde nuestro análisis de 2001. Las tecnologías orientadas al ámbito personal y social están muy difundidas en la vida personal de muchos estudiantes de educación superior, y existen experimentos con pedagogías que se construyen sobre la base de compartir, colaborar y contribuir al aprendizaje de los

compañeros. No obstante, aparte de los proyectos piloto, no parece que se hayan producido cambios generalizados en los métodos pedagógicos. Los motivos siguen siendo los mismos que en todos los casos en los que se ha pretendido aplicar innovaciones en las prácticas de la enseñanza: los docentes no disponen del tiempo, las aptitudes o los incentivos para realizar cambios de gran calado en los métodos de enseñanza con los que se sienten cómodos. Al mismo tiempo, el personal de apoyo que podría estimular esa innovación está sumido en restricciones de recursos.

2.4. Escenarios para la universidad

En 2001 identificamos cuatro escenarios para la educación superior y el aprendizaje flexible de cara a «2005 y después». Esos escenarios aparecieron a partir de la combinación de dos dimensiones clave, una primera relacionada con la ubicación de la oferta de aprendizaje (con dos extremos, uno que da un gran valor a las transacciones locales cara a cara y otro en el que el aprendizaje se concibe alrededor de transacciones a través de la red), y una segunda asociada al control de calidad (también con dos extremos, uno en el que el experto de la universidad es responsable del control de calidad de la experiencia del estudiante, y otro en el que es el estudiante el que asume cada vez más responsabilidad sobre la calidad de sus propias decisiones de aprendizaje). Todo ello dio lugar a cuatro escenarios:

- Vuelta a los orígenes: se otorga un gran valor a las transacciones locales cara a cara, y la institución determina sus planes y programas de estudios y garantiza su calidad.
- Campus global: la universidad mantiene el control de calidad, pero cada vez hay más programas y aprendizajes disponibles a través de la tecnología de redes en lugar de un campus físico.
- Ampliación del molde: el estudiante todavía se centra en el campus local y las transacciones cara a cara, pero va tomando de forma progresiva más decisiones personales y, por tanto, asume más responsabilidad sobre la calidad de su propia experiencia.
- Nueva economía: cada persona elige sus propias combinaciones de aprendizaje, por medio de transacciones globales a través de la red y a partir de una serie de fuentes de recursos de aprendizaje.

Tal como predijimos en 2001, la opción de la Nueva Economía se ha circunscrito al aprendizaje informal. Las universidades tradicionales continúan posicionadas, en su mayoría, en el escenario de la vuelta a los orígenes, pero cuentan con opciones, respaldadas a escala institucional, de algunos cursos que siguen el

modelo de campus global y van aumentando gradualmente su presencia en un escenario de ampliación del molde. Lo que resulta interesante es que, en general, esto último se está dando al margen de una estrategia institucional específica; la ampliación del molde se produce de forma orgánica a medida que van poniéndose a disposición de los estudiantes más opciones de participación flexible.

En los diez años transcurridos se han propuesto otros escenarios. A raíz de un estudio de 2008 encargado por Universities UK, una asociación de altos cargos de todas las instituciones universitarias del Reino Unido y de otros centros de educación superior, apareció un conjunto de escenarios particularmente interesantes (www.universitiesuk.ac.uk/AboutUs/WhoWeAre/Pages/default.aspx). El estudio se centró en el tamaño y la forma del sector de la educación superior en el Reino Unido durante un período de 20 años (Brown & al., 2008). A partir de un análisis de las incertidumbres y los motores clave de la demanda, y del convencimiento de que es posible que los recortes en la financiación definan el contexto de cualquier escenario futuro, se desarrollaron tres escenarios:

- Adaptación lenta al cambio: se esperan pocas fuentes nuevas y significativas de demanda de los estudiantes; solo se realizarán inversiones modestas en e-learning, por lo que seguirá representando una parte relativamente pequeña de la experiencia total de aprendizaje para la mayoría de los estudiantes. Algunas instituciones se fusionarán o cerrarán por el recorte de la financiación.

- Entorno competitivo impulsado por el mercado: incremento de la competitividad en todos los mercados de estudiantes entre las instituciones de educación superior tradicionales y los nuevos proveedores; inversión más generalizada en e-learning, en especial por parte de instituciones de mayor tamaño en asociación con el sector privado; y una importante reconfiguración del sector, con menos instituciones grandes con oferta múltiple y una mayor cantidad de pequeñas instituciones de educación superior especializadas.

- Aprendizaje flexible impulsado por las empresas: demanda por parte de las empresas de acreditación de experiencias relacionadas con el mundo laboral y cofinanciación de programas por parte de grupos de empresas y sus cadenas de suministro; la mayoría de los estudiantes estudian a media jornada de forma virtual mientras siguen trabajando, lo que da lugar a un sector de educación superior muy estratificado con unas pocas instituciones de elite, algunos centros regionales grandes, algunas instituciones fundamentalmente virtuales, algunas universidades locales tradicio-

nales para estudiantes de grado, y algunas instituciones con una oferta de programas adscritos a centros regionales (Brown & al., 2008: 5-13)

En los escenarios segundo y tercero, la flexibilidad lograda gracias a la tecnología desempeñará un papel fundamental. Resulta interesante que este ejercicio de posibles escenarios en el Reino Unido no parezca hacer referencia explícita a la experiencia de la Open University del Reino Unido. Esta institución, al igual que otras grandes instituciones de educación a distancia (incluida la Open Universiteit de los Países Bajos y la Universitat Oberta de Catalunya), lleva mucho tiempo ofreciendo formas flexibles de participación en sus cursos, en especial a los estudiantes que no proceden de secundaria, y son numerosos los estudiantes que optan por este modelo de educación superior. Sin embargo, dados los cambios en el panorama del sector de la educación superior que anticipa el estudio de Universities UK, es posible que los grandes centros de educación a distancia se vean obligados a ofrecer a sus estudiantes nuevas opciones con propuestas mixtas de aprendizaje cara a cara y en línea en lugar de ceñirse únicamente al modelo de enseñanza a distancia con el fin de competir con las nuevas situaciones que sugieren los escenarios segundo y tercero del análisis del futuro educativo en el Reino Unido.

3. Conclusión

Creemos que la cuestión de la flexibilidad en la educación superior sigue siendo tan pertinente en 2010 como lo era en 2001. Reafirmamos nuestra posición de 2001 en cuanto a que la flexibilidad está relacionada con poner a disposición de los estudiantes diversas opciones que estos deben ser capaces de utilizar y que deben usar de forma inteligente. Observamos un cambio en el dinamismo de la flexibilidad en las universidades tradicionales en 2010 en comparación con 2001: menos énfasis en las oportunidades de participación en el «campus global» (además de las ya establecidas), y más atención a mejorar la flexibilidad de los espacios de aprendizaje, en forma de combinación mixta de espacios físicos y tecnológicos y el apoyo que los estudiantes pueden precisar a medida que utilizan esos espacios flexibles. La motivación para esta atención nace en parte como incentivo para los estudiantes nuevos y los que ya cursan estudios, y en parte para que puedan materializarse las nuevas oportunidades de aprendizaje, pero también existen motivos económicos (para hacer un uso más flexible, es decir, rentable, de las instalaciones físicas). Los avances tecnológicos que se han producido desde 2001, en especial las herramientas y las aplicaciones Web 2.0, las tecno-

logías móviles, las redes WiFi, la forma de los diferentes sistemas de apoyo al trabajo en grupo e individual y los entornos digitales personalizables para apoyar de forma simultánea las actividades de aprendizaje, de trabajo y personales, han transformado el panorama de cómo se comunican y comparten los estudiantes (y los docentes) fuera del contexto de la educación formal. Todavía no sabemos en qué medida estas nuevas flexibilidades acabarán utilizándose en situaciones formales de aprendizaje. Siempre existe el riesgo de que se establezca un «mínimo común denominador» de uso para estas nuevas tecnologías durante la próxima década, como sucedió durante los diez años anteriores con los sistemas de gestión de cursos basados en web. Para que la flexibilidad pase de estar anclada en las opciones de uso logístico y personal a formar parte de aspectos más fundamentales de la educación superior, seguirá siendo necesario aplicar incentivos estratégicos y dar el apoyo adecuado al cambio participativo y pedagógico. En una época de dificultades económicas como la actual, cada vez resultará más difícil asignar los recursos necesarios para obtener el apoyo adecuado.

Referencias

- ALLEN, I.E. & SEAMAN, J. (2007). *Online Nation: Five Years of Growth in Online Learning*. Needham (MA, USA): Sloan-Consortium. (http://sloanconsortium.org/publications/survey/pdf/online_nation.pdf) (01-08-2010).
- ANDERSON, T. (2009). *Social Networking in Education. Draft chapter STRIDE Handbook, Indira Gandhi National Open University*. (<http://terrya.edublogs.org/2009/04/28/social-networking-chapter>) (01-08-2010).
- ANZAI, Y. (2009). Digital Trends among Japanese University Students: Podcasting and Wikis as Tools for Learning. *International Journal on E-Learning*, 8, 4; 453-468.
- ATTWELL, G. (2007). The Personal Learning Environments. The Future of eLearning? *eLearning Papers 2, 1*. (www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf) (01-08-2010).
- BENFIELD, G.; RAMANAU, R. & SHARPE, R. (2009). Student learning Technology Use: Preferences for Study and Contact. *Brookes eJournal of Learning and Teaching*, 2, 4. (http://bejlt.brookes.ac.uk/article/student_learning_technology_use_preferences_for_study_and_contact) (01-08-2010).
- BERNSTEIN, R. (2000). America's 100 most wired collages. *Yahoo! Internet Life*; 114-119.
- BOLOGNA WORKING GROUP ON QUALIFICATIONS FRAMEWORKS (2004). A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bruselas: Comisión Europea. Sócrates. Dirección General de Educación y Cultura. ([http://info.uu.se/uadm/dokument.nsf/enhet/8bfc63d6148defc4c1256ee0003d63c1/\\$file/QF%20of%20EHEA2.pdf](http://info.uu.se/uadm/dokument.nsf/enhet/8bfc63d6148defc4c1256ee0003d63c1/$file/QF%20of%20EHEA2.pdf)) (01-08-2010).
- BROWN, M.B. & LIPPINCOTT, J.K. (2003). Learning Spaces: More than Meets the Eye. *EDUCAUSE Quarterly*, 1; 14-16.
- BROWN, N.; BEKHRADNIA, B.; BOORMAN, S.; BRICKWOOD, A.; CLARK, T. & RAMSDEN, B. (2008). *The Future Size and Shape of the Higher Education Sector in the UK: Threats and Opportunities*. London: Report prepared for Universities UK. (www.universities-suk.ac.uk/Publications/Documents/Size_and_shape2.pdf) (01-08-2010).
- COLLIS, B. (2010). *Studying Learning Spaces in the Iborrow Context. Project Report. iBorrow, Canterbury Christ Church University*. Canterbury (UK): University of Christ Church. (www.canterbury.ac.uk/projects/iborrow/documents/iBorrow-Pedagogic-Research-Reflections.pdf) (01-08-2010).
- COLLIS, B. & MESSING, J. (2001). Usage, attitudes and Workload Implications for a Web-Based Learning Environment. *Journal of Advanced Learning Technologies*, 9, 1; 17-25.
- COLLIS, B. & MOONEN, J. (2001). *Flexible Learning in a Digital World: Experiences and Expectations*. London: Routledge.
- COLLIS, B. & MOONEN, J. (2005). *An On-going journey: Technology as a Learning Workbench*. University of Twente: Enschede; 96. (www.BettyCollisJefMoonen.nl/rb.htm) (01-08-2010).
- COLLIS, B. & MOONEN, J. (2008). Web 2.0 Tools and Processes in Higher Education: Quality Perspectives. *Educational Media International*, 45, 2; 93-106.
- COMRIE, A.; SMYTH, K. & MAYES, T. (2009). Learners in Control: The TESEP Approach. In: MAYES, T.; MORRISON, D.; MELLAR, H.; BULLAN, P. & OLIVER, M. (Eds.). *Transforming higher education through technology-enhanced learning*. York (UK): The Higher Education Academy; 208-219.
- CONOLE, G.; DYKE, M.; OLIVER, M. & SEALE, J. (2004). Mapping Pedagogy and Tools for Effective Learning Design. *Computers & Education*, 43; 17-33.
- DE BOER, W.F. (2004). *Flexibility Support for a Changing University. Phd dissertation, Faculty of Behavioural Sciences*. University of Twente: Enschede; 208-219. (<http://doc.utwente.nl/41410/1/DissertatieWdeBoerITBE.pdf>) (01-08-2010).
- Financial Times (Ed.) (2000) Business education». *Financial Times*; 13; 03-04-2000.
- GAINES, B.R.; NORRIE, D.H. & SHAW, M.L. (1996). *Foundations for the Learning Web*. (<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.33.4846>) (01-08-2010).
- GERVEDINK NIJHUIS, G. (2005). *Academics in Control: Supporting Personal Performance for Teaching-Related Managerial Activities*. Phd dissertation, Faculty of Behavioural Sciences. University of Twente: Enschede.
- HALL, R. & CONBOY, H. (2009). Scoping the Connections between Emergent Technologies and Pedagogies for Learner Empowerment. In: MAYES, T.; MORRISON, D.; MELLAR, H.; BULLAN, H. & OLIVER, H. (Eds.). *Transforming Higher Education through Technology-enhanced Learning*. York (UK): The Higher Education Academy; 220-234.
- HEFCE (2006). *Designing Spaces for Effective Learning*. Bristol (UK): Higher Education Funding Council for England. (www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearninginnovation/learningspaces.aspx) (01-08-2010).
- HEO, M. (2009). Design considerations for today's online learners: A study of personalized, relationship-based social awareness information. *International Journal of E-Learning*, 8, 3; 293-311.
- HERMANS, H. & VERJANS, S. (2008). Van www naar een persoonlijk kennisweb [De la www a una web personal del conocimiento]. *Onderwijsinnovatie*, 10, 2; 37-39.
- JAMESON, D.G. (2002). *Impact of Educational Technology on Higher Education. Internal Report*. London: Multimedia Support and Communications Centre, University College London.
- MARTIN, P. (2008). Learning and Learning Spaces for the 21st Century. *Educational Developments*, 9, 4. London: SEDA (Staff and Educational Development Association). (www.seda.ac.uk)

- uk/?p=5_4_1&pID=9.4) (01-08-2010).
- NEW MEDIA CONSORTIUM (2008). *The Horizon Report: 2008 edition. Report by The New Media Consortium and the Educause Learning Initiative*. Boulder (USA): Educause. (<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/CSD5320.pdf>) (01-08-2010).
- SCHREURS, B. (Ed.). (2009). *Reviewing the Virtual Campus Phenomenon. The Rise of Large-scale E-learning Initiatives Worldwide. Re.ViCa Project, Reviewing (traces) of European Virtual Campuses*. EuroPACE. Heverlee (Belgium). (<http://revica.europace.org/Re.ViCa%20Online%20Handbook.pdf>) (01-08-2010).
- SHARPE, R. (2009). The Impact Of Learner Experience Research On Transforming Educational Practices. In: MAYES, T.; MORRISON, D.; MELLAR, H.; BULLAN, P. & OLIVER, M. (Eds.). *Transforming Higher Education Through Technology-Enhanced Learning*. York (UK): The Higher Education Academy; 178-190.
- SIMONS, P.R. (2002). *Digitale Didactiek: Hoe (Kunnen) Academici Leren ICT Te Gebruiken in Hun Onderwijs [Didáctica digital: cómo pueden aprender los académicos a usar las TIC en su labor]*. University of Utrecht (home.tiscali.nl/robertjansimons/.../Digitale%20didactiek%20thema.doc) (01-08-2010).
- STEADMAN, S. (2010). *iBorrow laptop borrowing scheme. Easier than borrowing a book: External evaluation-final report. Report submitted to JISC at the completion of the iBorrow Project*. Canterbury (UK): Universidad de Christ Church. (www.canterbury.ac.uk/projects/iborrow/documents/iBorrow-External-Evaluation-Report.pdf) (01-08-2010).
- TAN, D.T.; LEE, C.S.; CHAN, L. K. & LU, A.D. (2009). University 2.0: A View from Singapore. *International Journal on E-Learning*, 8, 4; 511-526.
- TWIGG, C.A. (2004). *Improving Learning and Reducing Costs: Lessons Learned from Round II of the Pew Grant Program in Course Redesign*. Troy (USA): Center for Academic Transformation, Rensselaer Polytechnic Institute. (www.thencat.org/PCR/RdII/Lessons.pdf) (01-08-2010).
- WESTERMAN, S. & BARRY, W. (2009). Mind the Gap: Staff Empowerment through Digital Literacy. In: MAYES, T.; MORRISON, D.; MELLAR, H.; BULLAN, P. & OLIVER, M. (Ed.). *Transforming Higher Education through Technology-Enhanced Learning*. York (UK): The Higher Education Academy; 122-133.



● Reinhold Steinbeck
Stanford (USA) / São Paulo (Brasil)

Solicitado: 21-01-2010 / Recibido: 17-02-2011

Aceptado: 22-03-2011 / Publicado: 01-10-2011

<http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-02-02>

El «design thinking» como estrategia de creatividad en la distancia

Building Creative Competence in Globally Distributed Courses
through Design Thinking

RESUMEN

Ayudar a los estudiantes a pensar de forma creativa suele considerarse uno de los objetivos clave de la educación. Sin embargo, muchas universidades de todo el mundo muestran cierta preocupación al respecto que sugiere que los estudiantes no están preparados para un mundo en el que necesitarán resolver problemas desordenados y desestructurados que no tienen fácil solución. Este artículo presenta el «design thinking» como una metodología para la innovación centrada en las personas, que se ha implementado en un programa para la innovación en el diseño de la Universidad de Stanford, así como en una de las consultoras de diseño más exitosas. Después de un breve resumen del concepto de design thinking, se ilustran los elementos clave de esta pedagogía para la innovación a través de su aplicación en una universidad en Colombia. Rendida cuenta del elevado potencial de esta metodología para la construcción de confianza y capacidad creativa en los estudiantes de todas las disciplinas, y del evidente poder de la próxima generación de tecnologías de la información y la colaboración, así como de los medios sociales, el autor propone nuevos proyectos de investigación y desarrollo que aportarán más creatividad a los programas de educación a distancia y semipresenciales gracias a la aplicación del «design thinking».

ABSTRACT

Helping students think creatively is consistently cited as one of the key goals of education. Yet, across universities around the world, alarms have been sounding off suggesting that students are not prepared for a world where they are expected to solve messy, unstructured problems that don't have easy answers. This paper introduces design thinking, a human-centered innovation methodology that has been implemented in a design innovation program at Stanford University as well as at one of the most successful design consultancies. After a brief overview of design thinking, the author illustrates the key elements of this innovation pedagogy through its implementation at a university in Colombia. Realizing the potential of this methodology for building creative competence and confidence among students from all disciplines, and recognizing the power of the next generation of information and collaboration technologies and social media, the author proposes new research and development projects that will bring more creativity to traditional distance and blended learning programs through an infusion of design thinking.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Design thinking, educación a distancia, educación internacional, aprendizaje basado en proyectos, creatividad.
Design thinking, distance education, international education, project based learning, creativity.

◆ Reinhold Steinbeck es Codirector del Laboratorio de Diseño, Innovación y Creatividad (d-USPL) de la Universidad de São Paulo (Brasil) e investigador del Centro de Investigación del Diseño (CDR) de la Universidad de Stanford en California (USA) (steinbeck@stanford.edu).

1. La necesidad de recuperar la creatividad y el pensamiento innovador en la educación

Profesionales de la educación de todos los niveles del sistema educativo coinciden en que cada vez es más importante ayudar a los estudiantes a pensar de manera creativa y a comprender lo que hace falta para que las ideas innovadoras puedan hacerse realidad. Sin embargo, la investigación muestra que los niños entran en el sistema educativo con una capacidad natural para ser creativos e innovadores, pero que van perdiendo esa capacidad conforme avanzan en el sistema.

Land y Jarman (1993) lo ejemplifican con un estudio longitudinal realizado entre 1968 y 1985. Land y su colega sometieron a 1.600 niños de cinco años a un test sobre su capacidad para pensar de manera divergente (generando ideas mediante la exploración de las más diversas soluciones posibles, que es una de las claves de la creatividad y la innovación), y lo repitieron con los mismos niños, una primera vez cuando tenían 10 años, y una segunda vez cuando tenían 15 años. Los investigadores también sometieron al mismo test a 280.000 adultos. El test que utilizaron estaba basado en un test de la NASA para medir el pensamiento divergente de los ingenieros y científicos.

Edad del grupo	Número	Año	«Muy creativos»
5 años	1.600 niños	1968	98%
10 años	1.600 niños	1973	30%
15 años	1.600 niños	1978	12%
25 años o más	280.000 adultos	1985	2%

Resultados del test del estudio de Land y Jarman.

Cuando se les hizo el test a los niños por primera vez a la edad de cinco años, el 98% alcanzó el «nivel de genio», lo que significa que se encontraban en el rango más creativo. Diez años después, solo el 12% de esos mismos niños alcanzó el «nivel de genio». De los adultos que se sometieron al mismo test, solo un 2% alcanzó ese mismo nivel.

Aunque provienen de un estudio publicado hace casi 20 años, no podrían ser más relevantes en la actualidad sus alarmantes resultados y su invocación a diseñar nuevos entornos y opciones de aprendizaje que den a nuestros estudiantes el conocimiento, las habilidades y las herramientas para generar nuevas ideas y soluciones innovadoras ante retos complejos.

Sir Ken Robinson, un investigador, educador y experto en creatividad del Reino Unido, defendió con firmeza «la creación de un sistema educativo que alimente la creatividad (en lugar de socavarla)» en la

conferencia anual TED celebrada en California en 2006 (Robinson, 2006). En su intervención, Robinson lamenta que «estamos educando personas al margen de sus capacidades creativas», y sostiene «que la creatividad resulta hoy tan importante para la educación como la alfabetización, y deberíamos concederle el mismo estatus».

El rector de la Universidad de Stanford, John Hennessy ha colaborado estrechamente con IDEO, una consultora de diseño con sede en Palo Alto, y con un núcleo cada vez más nutrido de investigadores y profesores de Stanford, para lograr que «la confianza creativa sea un requisito en Stanford, como si se tratara de un idioma extranjero» (Tischler, 2009).

2. Innovación y la creatividad mediante el «design thinking»: IDEO

IDEO no es una consultora de diseño al uso. Es una de las empresas más innovadoras del mundo. La empresa mantiene vínculos muy estrechos con la Universidad de Stanford, e incluso hay quien asegura que IDEO es uno de sus proyectos derivados (spin-off); constituye, sin embargo, otro gran ejemplo del papel único que la universidad ha desempeñado en el ecosistema de la innovación que conocemos por Silicon Valley.

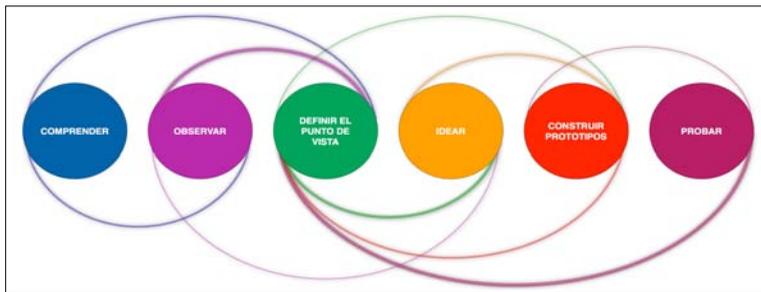
La clave del éxito de IDEO es un método de innovación denominado «design thinking» (traducido a veces como «pensamiento de diseño»). En pocas palabras, el «design thinking» es una lente a través de la cual se pueden observar los retos y solucionar los problemas. Tim Brown, director ejecutivo de IDEO, define el «design thinking» como «un enfoque que utiliza la sensibilidad del diseñador y sus métodos de resolución de problemas para satisfacer las necesidades de las personas de un modo tecnológicamente factible y comercialmente viable. En otras palabras, el «design thinking» es una innovación centrada en la persona» (Brown, 2010).

El «design thinking» se concentra en el proceso de diseño, más que en el producto final, e integra conocimientos técnicos del diseño, las ciencias sociales, la empresa y la ingeniería. Forma sólidos equipos multidisciplinarios para:

- Adquirir conocimientos básicos sobre los usuarios y sobre la situación o el problema general (Comprender).
- Lograr empatía con los usuarios mirándoles de cerca (Observar).

- Crear un usuario típico para el cual se está diseñando una solución o un producto (Definir el punto de vista).
- Generar todas las ideas posibles (Idear).
- Construir prototipos reales de algunas de las ideas más prometedoras (Construir prototipos).
- Aprender a partir de las reacciones de los usuarios a los distintos prototipos (Probar).

Mediante ese proceso iterativo, los equipos pueden adquirir una nueva percepción a partir de la observación continua y la elaboración de prototipos, y en ocasiones pueden llegar a replantearse el problema de una manera completamente nueva.



El proceso del «design thinking» (H.P.I., 2009).

Con el paso de los años, los equipos multidisciplinares de IDEO, integrados por psicólogos cognitivos, antropólogos, ingenieros, masters en administración de empresa, doctores, sociólogos y otros expertos, se han unido a sus clientes para diseñar algunos de los productos más innovadores, como el primer ratón de ordenador (Apple Inc.), la Palm V Personal Digital Assistant/PDA (Palm Inc.) o el LifePort Kidney Transporter (Organ Recovery Systems Inc.).

Tras ir más allá de los productos y tras haber aplicado la metodología a los servicios y los procesos organizativos, como la modernización de los turnos de enfermería en los hospitales Kaiser Permanente, los diseñadores de IDEO están aplicando el «design thinking» para abordar algunos de los retos más destacados y complejos del mundo, como la pobreza, la salud pública, el agua potable, la potenciación de la economía, la reforma de la educación, el acceso a los servicios financieros y la necesidad de servicios básicos. Por ejemplo, el Acumen Fund e IDEO, con el respaldo de la Bill and Melinda Gates Foundation, aunaron fuerzas para solucionar los problemas del transporte y el almacenamiento de agua en India. Dicha colaboración ya ha dado como resultado nuevos modelos de distribución, máquinas de venta de agua automatizadas y mejores recipientes para los negocios existentes.

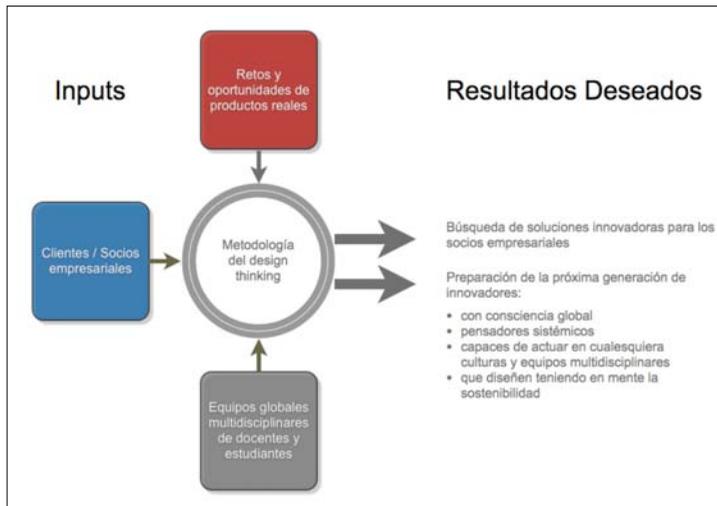
3. El «design thinking» como pedagogía para la innovación y la creatividad

El ME310 es el curso de diseño insignia de la Universidad de Stanford y es impartido por el grupo de diseño de productos de la Escuela de Ingeniería. Se trata de un curso de posgrado de un año de duración en el que unos 35-40 estudiantes de Stanford participan en proyectos de diseño en el mundo real patrocinados por empresas. Equipos de tres o cuatro estudiantes abordan el problema o la oportunidad que tiene ante sí una empresa, y recorren todo el proceso de ingeniería del diseño, contando con un gran apoyo y orientación por parte de los contactos del sector industrial, el profesorado y los «coaches» de los equipos. Algunos de los socios empresariales son SAP, Autodesk, Panasonic, Telefónica, General Motors y Volkswagen.

ME310 nace del empeño de la escuela, ya en las décadas de 1960 y 1970, por ofrecer a sus estudiantes una experiencia práctica en materia de diseño que integre las habilidades analíticas con las creativas (Carleton

& Leifer, 2009). También se ha nutrido del creciente corpus documental de investigación sobre el aprendizaje basado en proyectos y en problemas, y la colaboración en pequeños grupos de estudiantes. Los resultados generales de estas metodologías indican que éstas pueden alentar una serie de consecuencias corporativas relevantes, como por ejemplo: actitudes más favorables hacia el aprendizaje y una mayor motivación (Springer, Donovan & al. 1999), niveles más altos de consecución (Slavin, 1996), pensamiento de orden superior (Cohen 1994), mejor comunicación y mejor gestión de los conflictos (Johnson & Johnson, 1993), y habilidades estratégicas de resolución de problemas (Barron, 2000).

Larry Leifer, profesor de Diseño de Ingeniería Mecánica y director fundador del Center for Design Research (CDR) de la Universidad de Stanford, que ha dirigido el curso ME310 desde finales de la década de 1980, lo describe como un «curso radical» y una «combinación de curso final de estudios, un laboratorio de prototipos y el microcosmos de Silicon Valley. El curso combina lo mejor de la enseñanza interdisciplinar y el aprendizaje basado en problemas para la ingeniería del diseño. El curso ME310 también ofrece una fórmula de éxito para la innovación en red a escala mundial y proporciona un banco de pruebas docu-



Marco de trabajo del curso ME310.

mentado sobre educación en la ingeniería» (Carleton y Leifer, 2009).

Aunque el curso ME310 brinda a los socios empresariales una oportunidad única para explorar nuevas «innovaciones» en un entorno seguro fuera de sus propias estructuras empresariales, el objetivo principal del ME310 consiste en aplicar el proceso del «design thinking» y el marco de trabajo único del curso ME310 como pedagogía para la innovación del diseño con el objetivo de preparar a la próxima generación de «innovadores». Se persigue que esos innovadores sean pensadores sistémicos con conciencia global, capaces de actuar en cualesquiera culturas y equipos multidisciplinares, y que cada vez diseñarán más teniendo en mente la sostenibilidad.

4. La expansión mundial del ME310: colaboración con Colombia

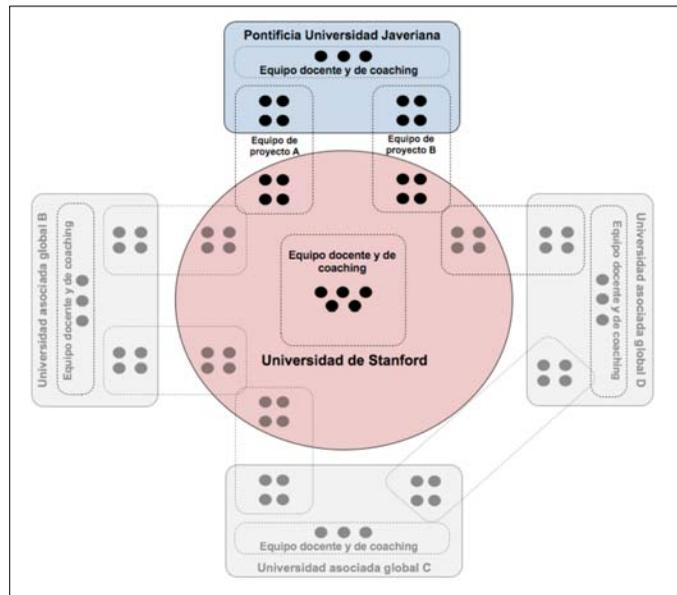
En los últimos años, los equipos de proyectos de Stanford han colaborado cada vez más con socios académicos globales, lo cual refleja la necesidad de preparar a los estudiantes para un mundo de equipos diseminados por todo el planeta, y en 2005 el ME310 ya se había convertido en un curso completamente semipresencial y distribuido a escala mundial. Todos los proyectos están integrados actualmente por equipos globales de seis a ocho estudiantes distribuidos por todo el mundo, a saber, tres o cuatro estudiantes en Stanford, y la misma cantidad de estudiantes de la universidad asociada global. En los cursos académicos 2007-08 y

2008-09, algunas de las universidades asociadas globales fueron: Hasso Plattner Institute, Universidad de Potsdam (Alemania); Universidad de Tecnología de Helsinki (Finlandia); Universidad de St. Gallen (Suiza); Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) (Cali, Colombia); Universidad Técnica de Munich (Alemania).

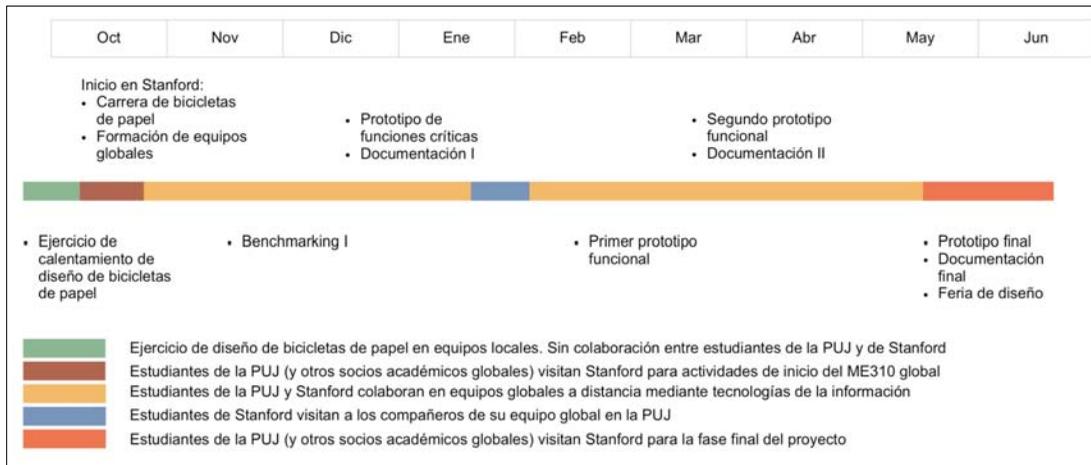
Una serie de hitos, revisiones de prototipos y presentaciones a los socios empresariales estructurados y secuenciados ayudan a guiar a los estudiantes a lo largo del proceso de aprendizaje y diseño, desde el inicio del proyecto, cuando todos los equipos globales participantes se reúnen

en la Universidad de Stanford para definir los requisitos de diseño para la construcción de prototipos funcionales, destinados a las pruebas de los usuarios y a la amplia documentación y evaluación técnica. El curso concluye con una «Feria de diseño» final en la que todos los equipos de proyectos se congregan en Stanford y presentan las soluciones finales a sus socios empresariales.

Un elemento clave de la secuencia del curso ME310 es un ejercicio de diseño de «precalentamiento» de dos semanas al comienzo del curso. Esta actividad se fundamenta en la idea de que los estudiantes mejo-



Red de Innovación en el Diseño ME310 por todo el mundo (ME310, 2010).



Colaboración PUJ Stanford: secuencia de eventos y actividades clave del curso ME310.

ran su comprensión entre la teoría y la práctica mediante múltiples repeticiones de la experiencia (Leifer, 1998). Durante esta divertida actividad, los equipos de estudiantes diseñan y construyen una bicicleta de papel que funciona como una bicicleta normal, y después compiten entre ellos en el acto de inicio del curso en Stanford. El ejercicio les permite trabajar en equipo y experimentar todos los elementos del proceso del «design thinking», que posteriormente irán aplicando de manera gradual durante la fase principal del proyecto empresarial.

Además de la secuencia estructurada de eventos y actividades clave a lo largo del curso, el ME310 y su pedagogía para la innovación ponen el acento en los elementos generales siguientes:

- Diversidad y múltiples canales para la interacción: un principio fundamental del curso de Innovación en el Diseño ME310 de Stanford es que la diversidad puede influir significativamente en los resultados de la innovación (Carrillo, 2003). Los equipos del ME310 se caracterizan por un alto nivel de interacción e intercambio abierto de ideas diversas desde numerosos puntos de vista, así como orientaciones y propuestas de expertos externos al mundo académico.

- Equipos de estudiantes: los estudiantes del ME310 tienen nivel de máster y aportan una amplia gama de conocimientos técnicos de múltiples disciplinas a sus respectivos equipos, como ingeniería, diseño industrial, economía y empresa. Cada universidad asociada global tiene un mínimo de dos equipos de estudiantes que trabajan en el mismo espacio abierto. De este modo, los estudiantes están expuestos a más perspectivas todavía, al tiempo que se crea una sensación de competición.

- Equipos docentes: los equipos docentes son tan

diversos como los equipos de estudiantes, y están integrados por profesores, instructores y profesores ayudantes, tanto de Stanford como de todas las universidades asociadas globales que participan en el curso.

- Contactos del sector industrial y «coaches»: dado que el ME310 es un curso basado en proyectos, la interacción entre los estudiantes y los socios del sector industrial son una parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los contactos son miembros de los socios del sector industrial e interactúan con los estudiantes mediante teleconferencias o reuniones que se programan regularmente. Los «coaches» suelen ser exalumnos con una experiencia profesional relevante en el área del proyecto. Los «coaches» actúan como expertos en el proceso, asesoran a los estudiantes sobre la base de sus conocimientos técnicos y contribuyen en la gestión general del equipo y del proyecto.

- Ricos entornos virtuales y físicos de innovación y aprendizaje: dado que los entornos de trabajo y aprendizaje influyen en la creatividad y la innovación, cada universidad pone a disposición de sus equipos un espacio físico exclusivo que éstos dirigen y pueden diseñar de manera que se adapte al estilo de trabajar de cada equipo. Dichos espacios están equipados con mobiliario flexible, así como con herramientas y tecnologías para la colaboración cara a cara y virtual, la visualización y la elaboración rápida de prototipos.

En 2007, gracias al International Outreach Program (IOP) de Stanford, el ME310 colaboró por primera vez con una universidad de Sudamérica, la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) de Cali (Colombia). Fundada en Bogotá en 1623, la PUJ es la universidad más antigua de Colombia. El campus de la PUJ en Cali se abrió en 1970, y actualmente tiene unos 5.200 estudiantes universitarios y de posgrado

repartidos en cinco escuelas (Ingeniería, Administración de Empresas, Ciencias de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales). El hecho de que la PUJ de Cali sea una universidad pequeña y privada ha resultado una ventaja para poner en marcha un programa muy poco tradicional, ya que ese tipo de universidades tiende a ser más flexible. Además, el instructor principal de la PUJ responsable de la colaboración en el curso ME310 fue miembro del departamento de Diseño de Productos de la PUJ, conocía IDEO y ya estaba familiarizado con la metodología del «design thinking».

El proceso de selección de estudiantes de la PUJ para participar en el programa ME310 fue muy competitivo y riguroso. Solo se seleccionaron seis estudiantes cada año de un total de 50 candidatos a unirse a los equipos globales; cada equipo estaba integrado por tres estudiantes de la PUJ y tres estudiantes de Stanford. Los candidatos de la PUJ representaban cuatro disciplinas de ingeniería: informática, civil, industrial y electrónica. Todos los candidatos tenían que presentar un ensayo y participar en una entrevista en grupo con el Decano de la Escuela de Ingeniería y el instructor principal del ME310. Todos debían ser estudiantes de quinto año de ingeniería, con una nota media elevada, debían hablar inglés con fluidez y tenían que mostrar gran interés por el diseño de productos.

Durante los dos primeros años de colaboración entre la PUJ y Stanford, cuatro equipos globales de estudiantes de la PUJ y de Stanford abordaron los siguientes retos de diseño del mundo real:

- 2007-08: «EveryoneIn». Sistema de cámara digital que puede controlarse con un teléfono móvil. Socio empresarial: Kodak; «IdeaSpace». Pizarra digital compartida dinámicamente que crea la experiencia de encontrarse ante la misma pizarra física que un compañero remoto. Socio empresarial: Autodesk.

- 2008-09: «TeleCardea». Servicio de atención sanitaria que combina el control remoto de la presión sanguínea con la telefonía móvil para transmitir, almacenar y analizar datos que se utilizarán para evaluar y supervisar el estado de un paciente desde su propia casa. Socio empresarial: Telefónica; «EmBracelet». Accesorio inalámbrico que permite a los amigos compartir gestos sencillos como un abrazo y un apretón de manos. Socio empresarial: Panasonic.

En 2009, el autor pasó un trimestre en el campus de la Pontificia Universidad Javeriana en Cali. El objetivo de la visita era valorar el impacto que el ME310 estaba teniendo en los estudiantes, pero también tener una primera impresión de cómo un programa de diseño innovador como el ME310 podía implementarse en una universidad sudamericana.

Once estudiantes de la PUJ de ambos años participaron en una revisión informal del programa mediante entrevistas semiestructuradas individuales de 60 minutos de duración. Las entrevistas se centraban en cómo la experiencia del ME310 influía en su propio aprendizaje y en sus resultados en materia de innovación. También se preguntaba a los estudiantes sobre elementos específicos del programa ME310, y cómo dichos elementos influían en su experiencia total (estructura del curso, configuración del equipo, reuniones del equipo, infraestructura, equipos docentes, contactos del sector industrial y «coaches», etc.).

En general, todos los estudiantes valoraron muy positivamente su experiencia con el ME310. Un estudiante lo resumió diciendo: «Ha sido la experiencia más espectacular y formidable de mi vida. No he venido solo a aprender cuestiones académicas; también estoy aprendiendo mucho sobre relaciones, experiencias vitales, procesos, la universidad, otros países... Es algo que influye en tu vida a todos los niveles».

La sensación general de éxito de la implementación del ME310 en Colombia también se vio respaldada por el hecho de que el equipo docente situó los proyectos Stanford-PUJ de los dos años entre los más destacados de todos los equipos. Y uno de los equipos logró la tercera posición en la feria de software de Stanford.

Una de las cuestiones más repetidas en todas las entrevistas fue la idea de que los estudiantes debían asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Un estudiante lo expresó claramente diciendo que «aquí, en Colombia, las Escuelas de Ingeniería son tan rígidas y estructuradas [...]. [El ME310] se basa en una gran libertad y tan solo un par de orientaciones, y cada cual debe encargarse de alcanzar los resultados que se persiguen». Otro estudiante explicaba que «me gusta aprender de diversas formas [...]. En el ME310 tienes problemas, tienes que entender esos problemas, tienes que encontrar respuestas a esos problemas, todo se basa en ti, tienes que preguntarte por qué esto funciona con eso o qué prefiere el usuario».

Todos los estudiantes comentaron que el ME310 les había hecho ser más innovadores, y les había ayudado a captar perspectivas diferentes y a conectar su aprendizaje con el «mundo real». «En el ME310, tenía que] compartir mi experiencia con diferentes tipos de personas con distintos puntos de vista... [Eso es] importante porque cuando te dedicas a la ingeniería, en ocasiones te sumerges por completo en el conocimiento y puedes llegar a pensar que siempre tienes razón, pero a veces eso no es cierto y necesitas que otras personas te abran la mente». Otros dijeron que «no existe

innovación sin diversidad» y señalaron que «tu cerebro genera más soluciones cuando tienes prototipos».

Varios estudiantes reconocieron la importancia que tenía la conexión de la teoría con la práctica. Como dijo un alumno, «estamos trabajando con problemas reales, y estamos trabajando con soluciones que no se circunscriben al ámbito académico [...]. Creo que esa es la mejor forma de crear una vinculación más estrecha entre el mundo académico y el profesional».

Las personas y las interacciones son elementos fundamentales del programa ME310. Un estudiante ilustró de un modo muy creativo el valor de la orientación y la formación aportadas por los «coaches» y los contactos del sector industrial cuando dijo que, como estudiante del ME310, «empiezas con los ojos cerrados, y cuando sales puedes ver el brillo del sol. Pero en ocasiones ese brillo te ciega porque es demasiado fuerte, pero sigues mirando y no puedes ver todo lo que debes ver. Y justo en ese momento aparecen ellos y te prestan unas gafas de sol. Entonces puedes observarlo todo mejor».

5. Direcciones futuras para I+D

Conforme el ME310 evolucionó con los años pasando por su propio proceso iterativo, sus distintos componentes fundamentales pasaron a constituir la base de la metodología del «design thinking», que no solo se convirtió en la pedagogía dominante para enseñar diseño en la Escuela de Ingeniería de Stanford, sino que el modelo también sirvió como semilla de lo que se convertiría en la consultora de diseño IDEO. No es ninguna coincidencia que David Kelley, fundador de IDEO y profesor de Ingeniería Mecánica, se graduara en el programa original de diseño de productos de Stanford.

En 2004, con el apoyo del rector de la Universidad de Stanford, Hennessy, Kelley y otros miembros del profesorado impulsaron la creación del Instituto de Diseño Hasso Plattner en Stanford, también conocido como la d.school, y llevaron así la metodología del «design thinking» más allá del ME310 y la Escuela de Ingeniería al ofrecer cursos de diseño a estudiantes de todas las disciplinas (<http://dschool.stanford.edu>). La

d.school se ha convertido en uno de los programas más populares del campus, en el que el profesorado y los estudiantes de Ingeniería, Medicina, Ciencias Empresariales, Humanidades y Educación aprenden «design thinking» y trabajan juntos para crear soluciones innovadoras a problemas complejos.

Uno de esos cursos conecta a los estudiantes de la d.school de Stanford con sus homólogos en la Universidad de Nairobi, en Kenia. El curso, titulado «Designing Liberation» Technologies (diseño de tecnologías de liberación), explora la utilización de los teléfonos móviles como tecnología para resolver algunos de los retos que afrontan los sectores más desfavorecidos del mundo. Los equipos de estudiantes internacionales trabajan en estrecha colaboración con organizaciones

Profesionales de la educación de todos los niveles del sistema educativo coinciden en que cada vez es más importante ayudar a los estudiantes a pensar de manera creativa y a comprender lo que hace falta para que las ideas innovadoras puedan hacerse realidad. Sin embargo, la investigación muestra que los niños entran en el sistema educativo con una capacidad natural para ser creativos e innovadores, pero que van perdiendo esa capacidad conforme avanzan en el sistema.

sanitarias comunitarias en la barriada más grande de Nairobi, así como con empresas locales de telefonía móvil, para buscar mejores soluciones y recabar información sobre los pacientes o para localizar cursos de agua limpia, al tiempo que aplican la metodología del «design thinking» de la d.school (Driscoll, 2010).

Además de difundir la metodología del «design thinking» más allá de las disciplinas de ingeniería, e implicar a los estudiantes en proyectos con una gran repercusión social, los programas aprovechan cada vez más el potencial de Internet y las plataformas de los medios sociales para apoyar los procesos de innovación abierta a una mayor escala. La d.school de Stanford ofrece una guía online gratuita que describe el proceso del «design thinking» utilizado en la Universidad de Stanford. IDEO desarrolló «OpenIDEO»,

una plataforma online que se guía por el proceso del «design thinking» y congrega a pensadores creativos para buscar soluciones a retos globales (<http://openideo.com>). Otro esfuerzo realizado por IDEO para integrar el «design thinking» en el trabajo de las ONG y las empresas sociales que trabajan con comunidades desfavorecidas de África, Asia y Latinoamérica consiste en un completo conjunto de herramientas de diseño centrado en las personas, que puede descargarse gratuitamente en formato PDF desde el sitio web de IDEO (www.ideo.com/work/human-centered-design-toolkit). El «Global Challenge» del Massachusetts Institute

metodología del «design thinking» y la pedagogía para la innovación en el diseño tal como se han implementado en la Universidad de Stanford pueden fomentar la confianza y la capacidad creativa de los estudiantes, e impulsar la innovación en otras disciplinas, otros entornos y otras culturas. El Center for Design Research de Stanford lleva muchos años investigando el concepto y la difusión de la educación y la práctica de la innovación en el diseño aplicada a la ingeniería. Y la lista de emprendedores de éxito que se han graduado en el programa ME310 o han participado en cursos del proyecto en la d.school de Stanford está creciendo rápidamente.

¿Cómo pueden enseñarse mejor las características clave (concentración en la persona, enfoque hacia la acción, colaboración radical, cultura de creación de prototipos, una imagen vale más que mil palabras, proceso consciente) y las técnicas y herramientas centrales (comprender, observar, definir, idear, crear prototipos, probar) del «design thinking» fuera de la disciplina de la ingeniería?

A pesar de todo, conforme la metodología del «design thinking» se expande más allá de las disciplinas de ingeniería y es adoptada por un número creciente de programas en todo el mundo, surge la oportunidad y la necesidad de una mayor investigación rigurosa que aborde cómo pueden implementarse esas metodologías en nuevos contextos culturales, institucionales y tecnológicos, y cómo éstas pueden construir confianza y capacidad creativa en los estudiantes.

of Technology (MIT) es una competición que utiliza una plataforma en línea para poner en contacto al profesorado y a los estudiantes del MIT con sus exalumnos, mentores locales y organizaciones comunitarias de todo el mundo para que apliquen sus habilidades creativas de resolución de problemas con el fin de crear soluciones a problemas globales (<http://globalchallenge.mit.edu>).

Resulta alentador ver cómo esos nuevos programas tratan de recuperar la creatividad y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje a lo largo de toda la trayectoria educativa, y cómo varios de ellos brindan a los estudiantes una oportunidad única para adquirir una comprensión optimista y práctica de sus funciones para abordar algunos de los retos más desafiantes que afectan a las comunidades en desarrollo de todo el mundo. Es emocionante pensar cómo la próxima generación de tecnologías de la información y la colaboración puede desempeñar un papel crucial para lograr que más personas redescubran su confianza creativa y se conviertan en participantes curiosos y activos que puedan diseñar mejores soluciones en aras del bienestar social. Hay varios indicadores que sugieren que la

La Escuela de Artes, Ciencias y Humanidades (EACH) de la Universidad de São Paulo (USP), en Brasil, está poniendo en marcha un nuevo proyecto que se centrará exactamente en dicho proyecto de investigación. El nuevo Laboratorio de Diseño, Innovación y Creatividad, también conocido como «d-USPLeste», está introduciendo el «design thinking» en los cursos de PBL (aprendizaje basado en proyectos y en problemas, del inglés «project-based and problem-based learning») en los cuales estudiantes de diversas disciplinas trabajan con organizaciones comunitarias en el barrio de Zona Leste de São Paulo, una de las áreas urbanas más subdesarrolladas de Brasil. Además, el «d-USPLeste» está trabajando con la Universidad Virtual del Estado de São Paulo (UNIVESP) para crear un programa piloto que explorará cómo la metodología del «design thinking» puede integrarse de una manera más formal en los programas de educación a distancia.

Por lo que respecta a la prometedora sinergia entre el PBL y el «design thinking» en el contexto del diseño con repercusión social, algunas de las cuestiones de investigación que d-USPLeste está explorando son:

- ¿Cómo pueden enseñarse mejor las características clave (concentración en la persona, enfoque hacia la acción, colaboración radical, cultura de creación de prototipos, una imagen vale más que mil palabras, proceso consciente) y las técnicas y herramientas centrales (comprender, observar, definir, idear, crear prototipos, probar) del «design thinking» fuera de la disciplina de la ingeniería?

- ¿Cómo puede desarrollarse un marco pedagógico para el «design thinking» con el objetivo de dar apoyo a equipos de aprendizaje colocalizados y distribuidos en el tiempo y el espacio?

- ¿Cuál es la mejor proporción de problemas, proyectos, trabajo en equipo, equipos de estudiantes y socios, y tecnología?

- ¿Qué características presentan los proyectos de innovación en el diseño más exitoso con repercusión social?

- ¿Cómo pueden gestionarse los equipos multidisciplinares de aprendizaje del diseño?

- ¿Cómo puede desarrollarse un sistema completo de evaluación del «design thinking» que incluya nuevos métodos para medir su efecto en el proceso de aprendizaje y los resultados del aprendizaje de estudiantes de distintas disciplinas?

Referencias

BARRON, B. (2000). Achieving Coordination in Collaborative Problem-Solving Groups. *The Journal of the Learning Sciences*, 9, 4; 403-436.

BROWN, T. (2010). *IDEO «design thinking» Approach*. (www.ideo.com/thinking/approach) (27-12-2010).

ideo.com/thinking/approach) (27-12-2010).

CARLETON, T. & LEIFER, L. (2009). *Stanford's ME310 Course as an Evolution of Engineering Design*. Proceedings of the 19th CIRP Design Conference-Competitive Design, Cranfield University.

CARRILLO, A. (2003). *Engineering Design Team Performance: Quantitative Evidence that Membership Diversity Effects are Time Dependent*. Stanford: Escuela de Ingeniería, Universidad de Stanford.

COHEN, E. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 6, 1; 1-35.

DRISCOLL, S. (2010). *Designing Liberation Technologies*. (<http://stanfordlawyer.law.stanford.edu/2010/11/designing-liberation-technologies>) (21-012011).

H.P.I. (2009). *Design thinking Process*. University of Potsdam (Germany). (www.hpi.uni-potsdam.de/d_school/home.html) (08-01-2011).

JOHNSON, D. & JOHNSON, R. (1993). What we Know about Cooperative Learning at the College Level. *Cooperative Learning*, 13, 3.

LAND, G. & JARMAN, B. (1993). *Breakpoint and Beyond*. New York: Harper Business.

LEIFER, L. (1998). Design Team Performance: Metrics and the Impact of Technology. Evaluating Corporate Training: Models and Issues. In BROWN, S.M. & SEIDNER, C.J. (Ed.). Boston: Kluwer Academic Publishers.

ME310 (2010). *Design Innovation at Stanford University*. (www.stanford.edu/group/me310) (27-10-2010).

ROBINSON, K. (2006). *Do Schools Kill Creativity?* (www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html) (27-09-2010).

SLAVIN, R.E. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement: What we Know, What we Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21; 43-69.

SPRINGER, L.; DONOVAN, S. & AL. (1999). Effects of Small-Group Learning on Undergraduates in Science, Mathematics, Engineering, and Technology: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 69, 1; 21-51.

TISCHLER, L. (2009). *Ideo's David Kelley on Design Thinking*. Fast Company.



● Carlos Marcelo, Carmen Yot y Cristina Mayor
Sevilla (España)

Solicitado: 13-01-2011 / Recibido: 27-02-2011

Aceptado: 28-03-2011 / Publicado: 01-10-2011

<http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-02-03>

«Alacena»: repositorio de diseños de aprendizaje para la enseñanza universitaria

«Alacena», An Open Learning Design Repository for University Teaching

RESUMEN

Ser docente significa estar implicado en el diseño de actividades de aprendizaje. La profesión docente se ha transformado en una «profesión del conocimiento» no ya porque el conocimiento haya sido o sea el componente legitimador de la profesión, sino porque el docente es el diseñador de ambientes de aprendizaje y tiene la capacidad de rentabilizar los espacios donde se produce el conocimiento. Ahora bien, estos ambientes de aprendizaje durante mucho tiempo han quedado regulados en el ámbito de privacidad del aula y a la complicidad con el alumnado. Uno de los aspectos positivos que ha tenido la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior ha sido aportar una mayor transparencia a los procesos de diseño del aprendizaje de los alumnos. Nuestro objetivo en este estudio consistió en identificar, representar y documentar una amplia variedad de diseños de aprendizaje realizados por docentes con amplia experiencia innovadora y que pudieran estar disponibles y accesibles a través de Internet. El profesorado que ha participado en este estudio lo han conformado un total de cincuenta y ocho docentes principalmente de las diferentes universidades andaluzas y de las cinco ramas de conocimiento. A partir de entrevistas procedimos a representar el total de secuencias de aprendizaje que están disponibles en el repositorio de secuencias que hemos denominado «Alacena». Este repositorio está accesible en la página web de nuestro grupo de investigación <http://prometeo.us.es/idea>. Como conclusiones del estudio se constata que existen diseños del aprendizaje innovadores y universitarios que pretenden promover en el alumnado una alta comprensión de lo aprendido a través de su implicación en procesos de indagación y/o colaboración y que son representación de buenas prácticas de enseñanza.

ABSTRACT

Being a teacher means being involved in the design of learning activities. The teaching profession has become a «profession of knowledge», not because knowledge was or is the legitimate component of the profession, but because the teacher is the designer of learning environments and has the ability to design the spaces where knowledge is being produced. But these learning environments have long been regulated to the privacy of the classroom environment with student complicity. One positive aspect of the launch of the European Higher Education Area has been to bring greater transparency to the process of designing teaching and student learning. Our objective in this study was to identify, represent and document a wide variety of learning designs made by experienced and innovative teachers. We hope this repository will be available and accessible to every teacher through the Internet. The participants in this study were 58 teachers mainly from universities in Andalusia and the five branches of knowledge. From interviews we proceeded to represent all the learning sequences, available in the repository of sequences that we named «Alacena». This repository is accessible on our research group's website (<http://prometeo.us.es/idea>). The conclusions of our study were that there are innovative learning designs aimed at promoting a greater understanding of what students learn through their involvement in processes of inquiry and/or collaboration, and they are representative of good teaching practices in universities.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Diseño del aprendizaje, repositorio, actividades de aprendizaje, secuencias de aprendizaje, patrones, enseñanza. Learning design, repository, learning activities, sequences of learning, patterns, higher education.

- ◆ Dr. Carlos Marcelo es Catedrático de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (marcelo@us.es).
- ◆ Carmen Yot Domínguez es Becaria FPU de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla (carmenyot@us.es).
- ◆ Dra. Cristina Mayor es Profesora Titular de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (crismayr@us.es).

1. Introducción

Una de las consecuencias más evidentes de la progresiva implantación del Espacio Europeo de Educación Superior está teniendo lugar en el cambio en los procesos de planificación o diseño de la enseñanza que realiza el profesorado universitario. La preocupación por asegurar la calidad de las enseñanzas y de los aprendizajes de los alumnos está requiriendo a los docentes un esfuerzo por anticipar los procesos de aprendizaje en los que los alumnos se verán implicados. Los sistemas de garantía de calidad de los nuevos títulos universitarios, así como los procedimientos para su verificación y futura acreditación requieren del profesorado una gran transparencia respecto de los procesos de enseñanza-aprendizaje en que se involucran los alumnos.

Para fomentar un aprendizaje autónomo, hemos de promover y diseñar acciones formativas que impliquen en los alumnos un aprendizaje activo. Desde esta perspectiva, es el alumnado quien construye su conocimiento a partir de actividades de aprendizaje, que para maximizar la calidad de los resultados de aprendizaje, según Meyers y Nulty (2009), deberían ser auténticas, reales y relevantes; constructivas, secuenciadas y relacionadas entre sí; requerir que los estudiantes utilicen y participen progresivamente en procesos cognitivos de orden superior; estar alineadas con los resultados de aprendizaje deseados, y potenciar el interés y motivación por aprender. Herrington, Reeves, Oliver y Woo (2004), influidos por la teoría constructivista de la educación y los avances en tecnología, las denominarán como actividades auténticas.

Ser docente significa estar implicado en el diseño de tareas de aprendizaje. Pero si en la actualidad el aprendizaje no se entiende como consumo sino como producción de conocimiento y, por ende, la enseñanza no es transmisión sino liderazgo facilitador; el docente debe dejar, pues, de ser el actor principal para convertirse en el diseñador de la escena (Murillo, 2006). Lo que hace que reafirmemos, como Bain (2007) señala, que los profesores universitarios deben concebir la enseñanza como fomento del aprendizaje y deben crear un entorno de aprendizaje crítico natural donde las personas aprendan enfrentándose a problemas importantes, atractivos o intrigantes, a tareas auténticas que les plantearán un desafío a la hora de tratar con ideas nuevas, recapacitar sus supuestos y examinar sus modelos mentales de la realidad. Hannafin, Oliver y Land (1999) sugieren, en la misma línea, que las formas adecuadas de entornos de aprendizaje se caracterizan por el fomento de la participación del alumnado en actividades de aprendizaje cog-

nitivas complejas que implican actividades de resolución de problemas, pensamiento crítico, colaboración y/o autorregulación.

Consecuentemente la planificación didáctica de una materia o asignatura no puede limitarse a distribuir los contenidos a lo largo de un cronograma utilizando como sistema de cómputo de la actividad docente, el llamado crédito europeo, sino que el elemento central de dicha planificación debe llevar a exponer secuencialmente todo el conjunto de actividades y tareas a realizar para orientar las experiencias que habrán de recorrer los estudiantes a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje (De Miguel, 2006: 17).

Nuestra función como profesores está consistiendo en pasar largas horas de diseño y preparación de actividades de aprendizaje y de situaciones o escenarios para el aprendizaje activo y cooperativo, donde tenga lugar el desarrollo o ejecución de las acciones complejas que constituyen cada competencia, más que preparar e impartir los contenidos disciplinares de nuestra especialidad (De la Cruz Tomé, 2003; Kiss & Castro, 2005), sin olvidar que al adoptar un enfoque de enseñanza que guía a los estudiantes en su aprendizaje, asumimos el rol de un facilitador que debe responder a las necesidades del grupo y los alumnos en particular (Borthwick, Bennett, Lefoe & Huber, 2007).

En definitiva, la profesión docente se transforma en una «profesión del conocimiento» no ya porque el conocimiento haya sido o sea el componente legitimador de la profesión, sino porque el docente es el diseñador de ambientes de aprendizaje y tiene la capacidad de rentabilizar los espacios donde se produce el conocimiento (Marcelo, 2001; Marcelo & Vaillant, 2010). Ahora bien, estos ambientes de aprendizaje durante mucho tiempo han quedado regulados al ámbito de privacidad del aula y a la complicidad con el alumnado (Guerra, González & García, 2010). Uno de los aspectos positivos que ha tenido la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior ha sido el hecho de aportar una mayor transparencia a los procesos de diseño de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos en la medida en que se demanda al profesorado que, quizás con excesiva antelación, informe de cómo va a asegurar la adquisición de competencias en sus alumnos desarrollando lo que se han denominado «Guías docentes» (Marcelo & Yot, 2010).

1.1. Diseñar el aprendizaje de los alumnos

Una tarea crítica característica de la función docente es la de diseño. Como argumentara Donal

Schön, (1990), los profesionales diseñan situaciones en las que aplican su conocimiento tácito, a la vez que improvisan. El diseño del aprendizaje, es la actividad humana en la que las personas bosquejan y planifican las actividades de aprendizaje, unidades de aprendizaje que una persona ha de realizar para aprender (Koper & Tattersall, 2005). El diseño supone, según Horton (2006), seleccionar, organizar y especificar las experiencias de aprendizaje necesarias para enseñar a alguien algo.

Como recoge Cameron (2007), el término diseño del aprendizaje se refiere a un método general y comprensivo de descripción del proceso de enseñanza-aprendizaje. «Learning design» es una representación de la práctica de enseñanza-aprendizaje descrita adecuadamente de modo que pueda ser compartida entre los docentes, adaptada por un nuevo profesor o que puede servir como fundamento en el proceso de creación de nuevas actividades de aprendizaje (Conole, 2008). Esta forma de representación es definida por Conole (2008) como «artefactos de mediación», enfatizando así su rol de mediador. De esta forma ayudan a la realización de nuevas actividades de aprendizaje o/y ayudan a otros docentes a tomar decisiones informadas respecto al diseño del aprendizaje.

La idea de utilización de los diseños del aprendizaje como medio para compartir las buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje está ganando interés. Beetham & Sharpe (2007) proporcionan una descripción valiosa del actual desarrollo en esta línea de investigación revisando los aspectos relativos al diseño del aprendizaje, a su intercambio y reutilización. Sin embargo, como señalan Falconer & Littlejohn (2006) un diseño del aprendizaje solo puede ser compartido si se trata de una representación que facilita toda la información que los profesores necesitan para llegar a entenderla, a menudo proporcionando detalles de los elementos constituyentes de toda actividad de aprendizaje como las tareas de aprendizaje, recursos y apoyos que son necesarios (Conole, 2008; Oliver, Herrington, Herrington & Reeves, 2007). Por último, Koper (2005) proporciona el medio de ilustrar el diseño subyacente inherente a cada prác-

tica de aprendizaje y que es más genérico que la práctica en sí misma.

2. La creación de una Alacena de Secuencias de Aprendizaje para el profesorado universitario

Una vez que hemos establecido y destacado la importancia del diseño del aprendizaje de los alumnos en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, vamos a describir la investigación que hemos desarrollado y que nos ha permitido diseñar una «Alacena» o «Repositorio de Secuencias de Aprendizaje». Nuestro objetivo en esta investigación consistió en identificar, representar y documentar una amplia variedad de diseños de aprendizaje realizados por

La planificación didáctica de una materia o asignatura no puede limitarse a distribuir los contenidos a lo largo de un cronograma utilizando como sistema de cómputo de la actividad docente el llamado crédito europeo, sino que el elemento central de dicha planificación debe llevar a exponer secuencialmente todo el conjunto de actividades y tareas a realizar para orientar las experiencias que habrán de recorrer los estudiantes a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

docentes con amplia experiencia innovadora y que pudieran estar disponibles y accesibles a través de Internet.

2.1. A la búsqueda de profesores y diseños innovadores

El profesorado que ha participado en este estudio lo ha conformado un total de cincuenta y ocho docentes de las diferentes universidades andaluzas, así como de la Universidad de Chile, específicamente de la Facultad de Medicina. Mayoritariamente los docentes pertenecen a la Universidad de Sevilla (23) y a la Universidad de Huelva (12).

Del total de profesorado participante, veinticuatro corresponden a la rama de Ciencias de la Salud, fundamentalmente de las titulaciones de Medicina y Enfermería. En segundo lugar se sitúan los docentes de

Arquitectura e Ingeniería con un total de quince docentes participantes en el estudio. Con una menor presencia aparecen los docentes correspondientes a Ciencias Sociales (Pedagogía, Psicología, Económicas...), así como a Ciencias (Biología, Matemáticas, Química...).

Como ya hemos comentado, la selección de los docentes que han participado ha sido intencionada ya que nos interesaba acceder a docentes con una trayectoria consolidada en la universidad, así como con capacidad innovadora contrastada. Para la elección utilizamos diferentes vías, entre ellas el profesorado participante en proyectos de innovación docente en universidades andaluzas, así como docentes premiados por su actividad innovadora.

2.2. ¿Cómo hemos obtenido la información?

La recogida de datos se ha llevado a cabo mediante entrevistas individuales semiestructuradas con cada docente participante. Una vez identificado un docente por su trayectoria destacada en innovación docente, concertábamos una entrevista. La finalidad de la entrevista consistía en que los profesores describieran una secuencia de aprendizaje que habitualmente planificaran e implementaran, incidiendo en las actividades que realiza el alumnado, el rol que asumen estos y el propio docente y los recursos que se emplean para apoyar el aprendizaje de los alumnos. A lo largo de la entrevista se pretendía conocer e identificar al menos los siguientes elementos del diseño de aprendizaje:

En primer lugar el contexto: competencias a desarrollar en los alumnos a través de la secuencia de aprendizaje, resultados de aprendizaje esperados, prerrequisitos para desarrollarla, contenido de estudio que aborda, tiempo de ejecución y grado de dificultad.

En segundo lugar, las actividades que realizan los alumnos y docentes: tareas que las constituyen (asimilativa, manejo de información, adaptativa, comunicativa, productiva, experiencial, evaluativa), tipo de interacción requerida (individual o en grupos), roles adoptados (alumno individual, alumno en grupo, asesor, mentor, facilitador, moderador...), recursos necesarios (simulaciones, textos, audiovisual, páginas web, correo-e...) y sistema de evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa).

Los entrevistadores disponíamos de un guión de entrevista, a modo de orientaciones sobre las preguntas a realizar. Todas las entrevistas se grabaron en audio y tuvieron una duración media de 90

minutos aproximadamente, dependiendo de la complejidad de cada una de las secuencias.

Una vez reelaborada cada una de las secuencias de aprendizaje, en informes independientes, se remitieron a los profesores para que revisaran y validaran el trabajo realizado. Posteriormente se incorporaron todas aquellas aportaciones que los docentes fueron realizando sobre las representaciones de sus secuencias de aprendizaje. Tras ello, todos los diseños del aprendizaje fueron editados en formato HTML para ser publicados en la web y desarrollados con la herramienta LAMS. Se procedió, seguidamente, a la creación del repositorio en la propia página web del grupo de investigación <http://prometeo.us.es/idea>.

Aun cuando no es objeto del presente artículo cabe decir que el estudio prosiguió con un complejo proceso de análisis de los datos. Tras devolver los informes a los profesores, y con ello validados, realizamos un primer análisis para describir las diferentes actividades de aprendizaje y clasificar las tareas que las constituían. Para ello desarrollamos un sistema de categorías.

Posteriormente, para especificar las relaciones entre las actividades de aprendizaje descritas y conocer qué patrones de actividades de aprendizaje eran frecuentes en la totalidad de las secuencias, se desarrolló una segunda codificación de los datos. Los resultados nos mostraron que existen patrones de actividades de aprendizaje basados en la mínima combinación o estructuración de actividades.

3. El resultado: Alacena de secuencias de aprendizaje

El total de las cincuenta y ocho secuencias de aprendizaje están disponibles en el repositorio de secuencias que hemos denominado «Alacena». Este



Web y el repositorio «Alacena»: <http://prometeo.us.es/idea>.

repositorio está disponible en la página web del grupo de investigación.

La «Alacena» se constituye desde el momento de su creación como un recurso abierto y al servicio del profesorado universitario con la única finalidad de que puedan localizar en ella la representación de diferentes secuencias de aprendizaje altamente innovadoras que ayuden a un diseño eficaz de sus propias materias. Asimismo, se ha concebido como recurso en permanente construcción y ampliación, a partir de la recepción de las aportaciones de los docentes que opten por difundir sus propias experiencias, aún cuando sabemos que en educación no hay tradición de hacer anotaciones formales y, por lo general, el diseño es un aspecto muy local y aun individual (Koper, 2005; Oliver & al, 2007). Éste es el motivo por el que se ha facilitado una detallada descripción del sistema de notación seguido del diseño del aprendizaje que hemos desarrollado y habilitado una herramienta de envío.

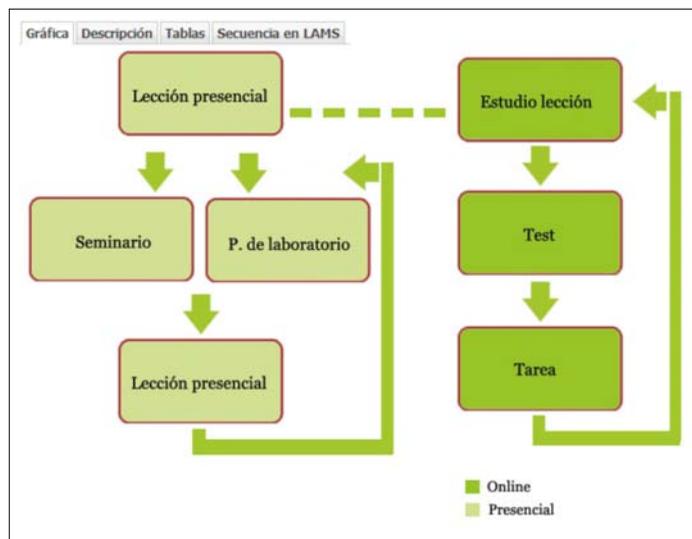
Para desarrollar las representaciones de las secuencias de aprendizaje se requiere de un lenguaje de diseño estandarizado, esto es, una notación que describa el diseño del aprendizaje de un modo interpretable (Koper & Bennett, 2008). Entiéndase por notación, según define la Real Academia Española, el sistema de signos convencionales que se adopta para expresar conceptos. Están emergiendo actualmente un cierto número de iniciativas para documentar los diseños de aprendizaje, de forma que actualmente hay muchos tipos de representación que pueden servir a una amplia gama de objetivos diferentes. Por citar algunas iniciativas referenciamos las destacadas por Agostinho (2008), a saber: E2ML, IMS Learning Design, Learning Design Visual Sequence, LDLite, Learning Activity Management System y los patrones de diseño como los desarrollados por McAndrew, Goodyear y Dalziel (2006), Cameron (2007) y Falconer y otros (2007), entre otros, también han proporcionado su revisión de las representaciones existentes.

Nuestro diseño del aprendizaje facilita toda la información que los profesores necesitan conocer para llegar a entender y reproducir cualquiera de las secuencias de aprendizaje, proveyendo detalles de los elementos constituyentes de toda actividad de aprendizaje como son las tareas de aprendizaje, recursos y apoyos que son necesarios (Conole, 2008; Oliver,

Herrington, Herrington & Reeves, 2007), representada como:

1) Relación de datos generales y de identificación que puedan servir para contextualizar la secuencia tales como la titulación, la asignatura y la ratio de alumnado. En aquellos casos en que el docente que la implementa, y que nos ha dado a conocer la secuencia, ha decidido no mantener el anonimato se han facilitado sus datos personales y ampliado los datos de contexto, señalando el departamento, facultad y universidad.

2) Gráfica que resume los momentos más destacados de la secuencia, las diferentes tareas que el alumnado lleva a cabo. Se trata de una representación sencilla donde solo se ilustran las tareas a realizar por el alumnado ordenadas según la dirección de unas fle-



Representación gráfica de una secuencia de aprendizaje.

chas que indican cuál le precede o continúa.

3) Descripción pormenorizada de la secuencia indicando, con detalle y con explicaciones adecuadas, cuáles son las fases por las que atraviesa. El texto nos sirve para conocer qué actividades (asimilativas, de manejo de información, comunicativas, productivas, de aplicación, experiencial) constituyen la secuencia de aprendizaje y nos ayuda a entender las tareas que desarrolla el alumnado. Son las actividades y tareas de aprendizaje las que trazan el hilo argumental de la información recogida. Se incide para cada una de ellas en los recursos que se necesitan y emplean, el rol que ejercen los docentes y el alumnado, el tipo de interacción y agrupamiento, etc. No obstante, no es una información extensa para no cansar la lectura.

4) Tabla focalizada en tres aspectos importantes para comprender cada secuencia, a saber: recursos que se utilizan, tareas concretas que desarrollan los docentes y los alumnos, y en las que utilizan los recursos anteriores, y roles que asumen tanto el profesorado como los alumnos en el desarrollo de cada una de las tareas. El eje central de esta tabla lo configuran las tareas a desarrollar en el aula o fuera de ella. Las tareas son muy variadas y responden a muy diferentes objetivos. Las tareas las desarrollan tanto el profesorado como el alumnado. Cada una de estas tareas, para su desarrollo requiere la utilización de unos determinados recursos, que pueden ser documentos audiovisuales, informáticos, telemáticos, humanos, etc. Por otra parte, en cada tarea el profesorado y el alumnado asume algunos roles que pueden ser: presentador, evaluador, supervisor, promotor participación, orientador, moderador, etc.

La tabla amplía, de este modo, la información recogida en la gráfica y sintetiza la detallada en la descripción. Las tres representaciones, en cambio, contribuyen a la total comprensión de la secuencia.

5) Secuencia en LAMS, imagen que representa el desarrollo de la secuencia en la herramienta LAMS,

tomada en el propio entorno. En breve estará disponible la posibilidad de descarga del diseño desarrollado y exportado desde LAMS para poder ser reutilizado. Cabe indicarse que «Learning Activity Management System» (LAMS), es un software «open Source», que permite a un docente tanto diseñar como poner en práctica actividades de aprendizaje en línea y que representa una secuencia de actividades visualmente ilustradas en forma de un diagrama fácilmente interpretable (Agostinho, 2008).

Los diferentes diseños del aprendizaje están organizados, para su fácil localización, en función de las diferentes ramas de conocimiento, por orientación pedagógica, así como por modalidades formativas:

- Por rama del conocimiento. Tomando en consideración las cinco áreas del conocimiento, los diseños han sido categorizados en: Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Humanas y Arte, Ciencias de la Salud y Ciencias Tecnológicas, Ingeniería y Arquitectura.

- Por orientación pedagógica. Aunque la mayoría de las secuencias de aprendizaje incorporan una variedad de actividades a realizar por el alumnado, observamos que tiende a predominar algún tipo de ellas en

las diferentes secuencias. Así, hemos diferenciado entre: basadas en la práctica, basadas en problemas, basadas en proyectos, basadas en casos y basadas en grupos.

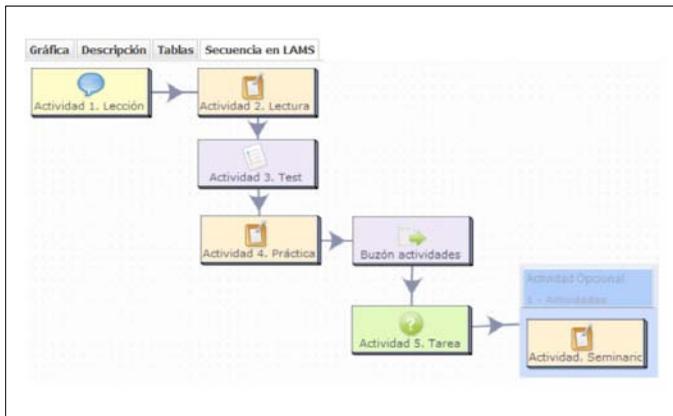
- Genéricas. Por modalidad formativa. Hemos diferenciado tres modalidades de secuencias: presencial, online y semi-presencial.

4. Conclusión

Con motivo del proceso de análisis desarrollado en el estudio, posterior a la constitución del repositorio «Alacena», pudimos constatar que existen diseños del apren-

RECURSOS	TAREAS	ROLES
Se facilitan guiones temáticos	Impartición de seminario introductorio	El docente explica en qué consiste la actividad
	Composición de grupos y asignación de conservas	El docente utilizando diferentes criterios compone los grupos de alumnos y distribuye las conservas que han de elaborar
Documento previamente elaborado similar a las existentes en el Colegio Profesional de Químicos	Firma de hoja de encargo o contrato	Profesor y alumnos se comprometen formalmente estampando su firma en un documento de pedido de trabajo
Apoyo informático Apoyo bibliográfico	Búsqueda de información	Cada grupo de alumnos empieza a investigar sobre su temática. El docente resuelve en tutorías las dudas que se plantean.
	Diseño del proyecto	Los alumnos diseñan su propio proyecto de trabajo.
Se facilitan los ingredientes necesarios para la elaboración de cada conserva según los solicite el alumno	Defensa de proyectos	Cada grupo de alumnos defiende su proyecto en una sesión plenaria a la que asisten todos. El profesor pregunta, indaga y hace reflexionar sobre las cuestiones planteadas
Laboratorio: Ollas, balanzas, morteros, cuchillos, ralladores, exprimidores, pHmetros, refractómetros,...	Procesado alimentario	Los alumnos elaboran sus productos en el laboratorio. El docente simplemente vigila el proceso, pero NO interviene
	Inspección sanitaria	El docente supervisa el producto obtenido
Hoja de encargo previamente firmada	Contraste con la hoja de encargo	Docente y alumnos contrastan el producto obtenido con el previsto
	Evaluación final	El docente procede a evaluar a cada grupo. Si la nota no resulta satisfactoria para los alumnos éstos pueden repetir el procesado

Tareas, recursos utilizados y roles.



Representación gráfica LAMS de una secuencia de aprendizaje.

dizaje innovadores universitarios que pretenden promover en el alumnado una alta comprensión de lo aprendido a través de su implicación en procesos de indagación y/o colaboración que bien son representación de buenas prácticas de enseñanza en la universidad.

Sabemos, por otra parte, que los profesores tenemos que facilitar el aprendizaje de las competencias recogidas en nuestros programas y guías docentes y que las actividades de aprendizaje son el vehículo necesario para ello por lo que nuestra función como profesores va a pasar por largas horas de diseño de actividades de aprendizaje auténticas.

La «Alacena» que hemos construido puede llegar a ser una herramienta útil de ayuda en la planificación de secuencias de aprendizaje al exponer públicamente qué hacen otros docentes y favorecer el conocimiento de la variedad de tipos de actividades que podemos diseñar y, con ello, los recursos y apoyos que podríamos llegar a necesitar, los roles a ejercer, etc. para su posterior desarrollo.

Al tratarse de una herramienta que nos aproxima a la realidad del aula, que nos descubre diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje, por ende, es una herramienta de promoción de procesos de desarrollo profesional docentes.

Los datos que se derivan de nuestra investigación nos muestran que el profesorado universitario utiliza una amplia variedad de actividades y tareas de aprendizaje. Las diferentes tareas, englobadas dentro de actividades de aprendizaje van dirigidas a conseguir determinados objetivos de aprendizaje de los alumnos. Pero partiendo de esta variedad de tareas, sí constatamos que son las actividades asimilativas las que con mayor frecuencia se encuentran, así como las tareas asociadas a ella. Podemos entender que es a partir de que el alumnado tiene conocimiento del contenido o

temática del programa, bien mediante su lectura bien por su escucha, que practica con él generalmente mediante tareas de bajo nivel cognoscitivo como pueden ser las de aplicación o gestión de información.

En unos momentos en los que la docencia universitaria está cambiando gracias al enorme esfuerzo que el profesorado está haciendo, nos parecía que hacían falta casos que mostraran ejemplos de buenas prácticas desarrolladas por docentes. Pero lo fundamental de este proyecto es que los profesores entiendan la «Alacena» como un recurso útil y valioso para acompañarles en sus procesos de planificación y diseño del aprendizaje de sus alumnos.

Apoyos

Esta investigación ha sido financiada por la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía, en su convocatoria 2006 de Proyectos de Excelencia.

Referencias

- AGOSTINHO, S. (2008). Learning Design Representations to Document, Model and Share Teaching Practice. In LOCKYER, L.; BENNETT, S.; AGOSTINHO, S. & HARPER, B. (Eds.). *Handbook of Research on Learning Design and Learning Objects: Issues, Applications and Technologies, 1*. Hersey: IGI Global; 1-19.
- BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Valencia: PUV.
- BEETHAM, H. & SHARPE, R. (2007). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing and Delivering E-learning*. Oxon: Routledge.
- BORTHWICK, F.; BENNETT, S.; LEFOE, G. & HUBER, E. (2007). Applying Authentic Learning to Social Science: A Learning Design for an Inter-disciplinary Sociology Subject. *Journal of Learning Design, 2* (1); 14-24.
- CAMERON, L. (2007). *Documenting Learning Environments and Experiences. ICT: Providing choices for Learners and Learning*. Singapore: ASCILITE. (www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/cameron.pdf) (19-04-2011).
- CONOLE, G. (2008). Capturing Practice: The Role of Mediating Artefacts in Learning Design. In LOCKYER, L.; BENNETT, S.; AGOSTINHO, S. & HARPER, B. (Eds.). *Handbook of Research on Learning Design and Learning Objects: Issues, Applications and Technologies*. Hersey: IGI Global; 187-207.
- DE LA CRUZ TOMÉ, M.A. (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta, 82*; 191-216.
- DE MIGUEL, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- FALCONER, I.; BEETHAM, H.; OLIVER, R.; LOCKYER, L. & LITTLEJOHN, A. (2007). Mod4L Final Report: Representing Learning Designs (http://mod4l.com/tiki-download_file.php?fileId=7) (12-01-2011).

- FALCONER, I. & LITTLEJOHN, A. (2006). *Mod4L Report: Case Studies, Exemplars and Learning Designs*.
- GUERRA, S.; GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, N. & GARCÍA-RUIZ, R. (2010). Utilización de las TIC por el profesorado universitario como recurso didáctico. *Comunicar*, 35; 141-148.
- HANNAFIN, M.; OLIVER, K. & LAND, S. (1999). Open Learning Environments: Foundations, Methods and Models. In REIGELUTH, C. (Ed.). *Instructional-Design Theories and Models. A New Paradigm of Instructional Theory, II*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; 115-240.
- HERRINGTON, J.; REEVES, T.C.; OLIVER, R. & WOO, Y. (2004). Designing Authentic Activities in Web-based Courses. *Journal of Computing in Higher Education*, 16 (1); 3-29.
- HORTON, W. (2006). *E-learning by Design*. San Francisco: Pfeiffer.
- KISS, D. & CASTRO, E. (2005). Interacción comunicativa con la tecnología informática. *Comunicar*, 24; 143-149.
- KOPER, R. (2005). An Introduction to Learning Design. In KOPER, R. & TATTERSALL, C. (Eds.). *Learning Design. A Handbook on Modelling and Delivering Networked Education and Training*. New York: Springer; 3-20.
- KOPER, R. & BENNETT, S. (2008). Learning Design: Concepts. In ADELSBERGER, H.H.; PAWLOWSKI, J.M.; KINSHUK & SAMPSON, D. (Eds.). *Handbook on Information Technologies for Education and Training*. Heidelberg: Springer.
- KOPER, R. & TATTERSALL, C. (2005). *Learning Design. A Handbook on Modelling and Delivering Networked Education and Training*. New York: Springer.
- MARCELO, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2); 531-593.
- MARCELO, C. & VAILLANT, D. (2010). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- MARCELO, C. & YOT, C. (2010). *Diseños del aprendizaje y enseñanza universitaria. Patrones de secuencias de tareas de aprendizaje. VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*. Lima (Perú): Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria.
- MCANDREW, P.; GOODYEAR, P. & DALZIEL, J. (2006). Patterns, Designs and Activities: Unifying Descriptions of Learning Structures. *International Journal of Learning Technology*, 2 (2-3); 216-242.
- MEYERS, N.M. & NULTY, D.D. (2009). How to Use (five) Curriculum Design principles to Align Authentic Learning Environments, Assessment, Students' Approaches to Thinking, and Learning Outcomes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34 (5); 565-577.
- MURILLO, P. (2006). La profesión docente en la sociedad actual. In LARROSA, F. & JIMÉNEZ, M.D. (Eds.). *Análisis de la profesión docente*. Alicante: Ediciones CAM. CEE Limencop; 45-62.
- OLIVER, R.; HERRINGTON, A.; HERRINGTON, J. & REEVES, T. (2007). Representing Authentic Learning Designs Supporting the Development of Online Communities of Learners. *Journal of Learning Design*, 2 (2); 1-21.
- SCHÖN, D.A. (1990). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

● Martha Burkle
Calgary (Canadá)

Solicitado: 21-01-2010 / Recibido: 04-03-2011

Aceptado: 23-03-2011 / Publicado: 01-10-2011

<http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-02-04>

El aprendizaje on-line: oportunidades y retos en instituciones politécnicas

Apprenticeship Students Learning On-line: Opportunities and Challenges for Polytechnic Institutions

RESUMEN

Este artículo presenta los retos y las oportunidades actuales respecto a la distribución de contenidos virtuales y on-line en el marco de la institución de educación superior politécnica. Debido a la recesión económica actual, se está produciendo un retorno de estudiantes aprendices al mundo académico con el fin de actualizar habilidades y conocimientos. Sin embargo, a menudo los estudiantes con este perfil no están dispuestos a dejar de lado el trabajo o su vida personal para volver al estudio. En este contexto, el aprendizaje on-line representa una magnífica oportunidad para acceder a contenidos académicos sin tener que dejar de lado el trabajo. No obstante, para garantizar el éxito en la provisión de materiales on-line para estudiantes aprendices, las instituciones politécnicas de todo el mundo deben enfrentar dos retos: la transformación de contenidos de aprendizaje práctico en objetos educativos en línea, y la creación de ambientes educativos en los que los estudiantes se sientan involucrados y participativos. Más aún, en un ambiente de aprendizaje en el que el uso de tecnologías Web 2.0 es primordial, es importante considerar también el nuevo rol del profesor, que se ha convertido en facilitador del aprendizaje. Con el fin de analizar la experiencia educativa on-line de estos estudiantes, se distribuyeron 57 encuestas entre los estudiantes registrados en programas de formación on-line. El artículo presenta las conclusiones de la investigación y las compara con las aportaciones que se han hecho en lo relativo a la nueva generación de estudiantes y su uso de las tecnologías, así como el comportamiento registrado por la muestra de la investigación (preferencias y estilos de aprendizaje, su uso de las nuevas tecnologías). Se plantean igualmente oportunidades innovadoras para conectar aprendizaje y contexto laboral y recomendaciones para futuras investigaciones.

ABSTRACT

This paper presents the ongoing research on the challenges and opportunities of delivering on-line and virtual content to apprentices in a Polytechnic institution. Due to the current financial recession, apprentices are going back to academia in order to update their skills, but these potential students are not willing to leave their workplace or their personal lives behind to study. In this context on-line delivery represents an opportunity to provide access to content without leaving the work environment. However, in order to be successful in providing on-line materials for apprentices, polytechnics around the world are facing two challenges: How to transform hands-on Learning skills to on-line Learning material, and how to provide a rich-engaging environment for this group of learners. But not only the learner expectations should be taken when designing on-line learning. Instructors play also a crucial role in this endeavor, as Web 2.0 technologies offer the instructor an entirely new role in teaching: that of a facilitator. In order to analyze apprenticeship students' on-line learning, 57 on-line surveys were distributed among a group of students registered for on-line apprenticeship programs. The paper presents research findings and a comparison of these with what the literature states regarding the new generation of learners and their use of technologies, and the behavior (learning preferences, learning styles, use of IT) presented by the research sample. Innovative opportunities for learning at the workplace (such as recommendations and future areas of research) are suggested.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Nativos digitales, generación net, aprendizaje on-line, aprendizaje significativo, tecnologías Web 2.0, interactividad. Digital natives, Net Gen, on-line learning, student-centered environments, Web 2.0, hands-on learning.

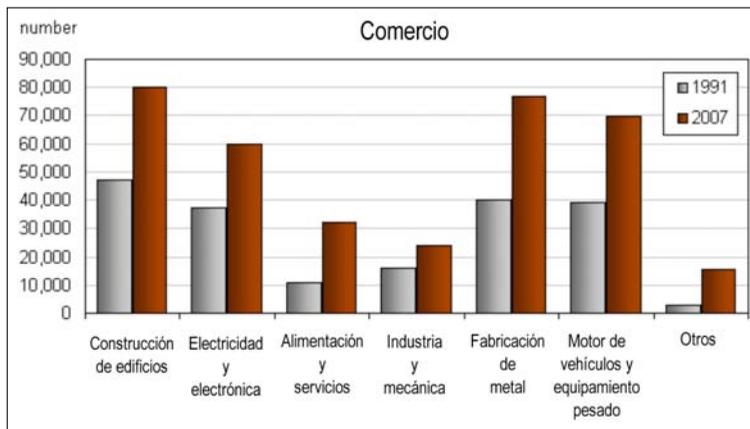
◆ Dra. Martha Burkle es la Directora de la Cátedra de Investigación CISCO en e-learning en el Instituto Politécnico de Alberta del Sur, en Calgary (Canadá) (martha.burkle@sait.ca).

Traducción al español: M^a Amor Aguaded Pérez

1. Introducción

Educadores de todo el mundo se plantean si las instituciones educativas están preparadas para responder a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI que llegan a institutos y universidades. Esta incertidumbre está motivada por la existencia de nuevos enfoques en la educación, el ocio y la vida en general. La mayoría de los estudiantes de hoy en día forma parte de la primera generación arropada por un amplio despliegue de tecnologías de la información, ordenadores, videojuegos, reproductores de música, cámaras de vídeo, teléfonos móviles y otros artilugios y herramientas de la era digital. Como tal, a esta generación se la conoce como Generación Net (Net Generation).

En la línea de estos nuevos desafíos, y teniendo en cuenta la situación laboral actual, algunos estudiantes de oficios (aprendices) están volviendo a centros de formación superior para actualizar sus conocimientos. Sin embargo, estos posibles estudiantes no quieren sacrificar sus trabajos o su vida privada. Por ello, la formación on-line representa una oportunidad de conectar los contenidos con el contexto laboral, aunque para obtener resultados satisfactorios, esta conexión debería realizarse en un contexto participativo, en el que los estudiantes puedan interactuar con otros estudiantes en un medio virtual enriquecedor.



Registro de áreas de aprendizaje, por grupos principales, 1991 y 1997 (Fuente: Statistics Canada, 2010). N. del T.: De izquierda a derecha, en la gráfica: edificación y construcción, electricidad y electrónica, hostelería y servicios, industria y mecánica, metalurgia, vehículos motorizados y maquinaria pesada, otros.

La tabla representa el número creciente de estudiantes aprendices en Canadá que se reincorporan para continuar su formación. Esta evolución, sumada al hecho de que estos estudiantes esperan de alguna forma que los contenidos sean 'móviles' (mobile contents), ha impulsado la creación de diferentes formas

de acceso a estos contenidos en los centros de formación superior de todo el país.

Este trabajo presenta las necesidades y oportunidades que estudiantes aprendices (de la generación Net) traen consigo cuando deciden regresar a instituciones de educación superior para continuar sus estudios. Las diversas posibilidades de acceso a contenidos en línea son analizadas en este trabajo y datos de la investigación sobre aprendices on-line en Canadá son discutidos.

2. Nativos digitales: La nueva generación de estudiantes del siglo XXI

Según algunos autores norteamericanos, el universitario medio hoy en día dedica menos de 5.000 horas de su vida a la lectura y más de 10.000 horas a los videojuegos. Los juegos de ordenador, el correo electrónico, Internet, los teléfonos móviles y la mensajería instantánea son parte integral de sus vidas (Gibson et al, 2008; Prensky 2001; Wesch, 2007). Como resultado de esta omnipresencia tecnológica, numerosos sociólogos sostienen que los estudiantes de hoy en día piensan y procesan la información de forma diferente a las generaciones anteriores. Añaden además que su sistema de creencias y valores es diferente, y estas divergencias a menudo van más allá de lo que la mayoría de los educadores contempla. Por esto, Marc Prensky

se refiere a esta nueva generación de estudiantes como «nativos digitales». Los nativos digitales son individuos que han estado siempre en contacto con Internet y el entorno digital. Otros autores se refieren a esta generación como la Generación Net. Ambos términos definen a esta nueva generación nacida en un momento en que los ordenadores eran parte consustancial de la dinámica doméstica, y donde Internet se ha convertido en parte integral de las actividades cotidianas.

Algunos autores señalan que incluso si entre los nativos digitales existen algunas diferencias en el lenguaje y las interacciones

sociales, se caracterizan por desenvolverse con soltura en las diversas formas de comunicación digital (Jukes & Dosaj, 2004; Toledo, 2007). Oblinger (2005) define a la generación de los «millennials» (término que acuña para referirse a la generación de estudiantes nacidos después de 1982) como aquella «encaminada

hacia actividades en grupo y redes sociales; identificada con los valores de los padres y cercana a ellos; preocupada por las tareas del hogar y el trabajo en casa, menos consumidora de televisión; consideran que se lleva el ser inteligente, se sienten atraídos por las nuevas tecnologías, se caracterizan por ser racial y étnicamente diversos» (2005: 2).

Varios académicos han comenzado a plantearse si las experiencias de los estudiantes se repiten en diferentes partes del mundo. Por ejemplo, Oliver y Goerke (2007) llevaron a cabo una investigación en Australia con estudiantes universitarios para comprobar si se confirmaban estas afirmaciones. Concluyeron que «proliferaba en este grupo el uso de portátiles, teléfonos móviles y dispositivos de música, así como el uso de aplicaciones propias de estos, como la mensajería instantánea, los blogs y podcasts» (Oliver & Goerke, 2007). El trabajo de Creanor (2006) es otro buen ejemplo de esto. Publicado como un informe con el título «Lex» (en inglés: Learner Experience of E-learning), el reporte presenta un total de veintidós entrevistas dirigidas a seis grupos para evaluar las experiencias de los estudiantes frente al aprendizaje on-line en el Reino Unido. Entre los resultados de este informe, se incluye el hecho de que los estudiantes implicados en la investigación tienden a estar ligeramente más capacitados y utilizan a menudo la tecnología como método de apoyo.

Los cambios que los estudiantes de hoy en día traen consigo al aula –algunos de estos cambios (Tapscott, 2008) son apreciables incluso en la estructura del cerebro–, son decisivos para lograr descifrar las diferentes formas de aprendizaje. Estos factores reclaman un cambio en las oportunidades educativas que ofrecen las instituciones. Es el momento de cambiar radicalmente la forma de enseñanza, y de rediseñar el programa curricular, los métodos de evaluación, las infraestructuras necesarias, etc.

3. Tecnologías web 2.0 y el papel del docente

Las tecnologías web 2.0 son la base del nuevo modelo pedagógico, donde el docente deja de ser la fuente de conocimiento para convertirse en facilitador de este (Anderson, 2007; Evans and Nation, 2000; Deal, 2007; Daniels, 1998; Mason, 1998). Laurillard (2002) analiza la transformación del docente al tiempo que éste proporciona un marco conversacional para la evolución del aprendizaje. Para hacer posible la evaluación de la eficacia en el aprendizaje, Laurillard identifica los elementos clave del proceso: debate, interacción, adaptación y reflexión (de la actuación del estudiante por parte del docente y del estudiante).

Laurillard considera que este marco puede ser aplicado a la evaluación de las tecnologías en el aprendizaje. De hecho, uno de los principales objetivos del uso de las tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje debería consistir en proporcionar situaciones orientadas al estudiante, en las que los educadores faciliten el acceso a los contenidos de forma horizontal, en un contexto de interacción e intercambio.

Sfard (1998) examinó la evolución del papel del docente a través del uso de las tecnologías de la información, identificando dos modelos de enseñanza y aprendizaje: el «modelo de asimilación» y el «modelo de participación». En el modelo de asimilación, el papel del docente es proporcionar, sugerir y aclarar conocimiento y conceptos. El enfoque de los objetivos de aprendizaje se centra en la adquisición de conocimientos preestablecidos y en el desarrollo de la comprensión de determinados conceptos.

En el modelo de participación, el docente es un facilitador, un tutor y el enfoque de actividades de aprendizaje consiste en formar parte de una comunidad de práctica, recibiendo y contribuyendo al mismo tiempo en el proceso de aprendizaje.

Este marco de colaboración (transformación), pone en relieve el desarrollo del pensamiento individual y la construcción del significado. La enseñanza se vuelve así más flexible y experimental, y se centra de forma más explícita en el estudiante. En este contexto, los estudiantes progresan a través de la interacción (Burkle, 2003; Perry, 2003).

Collis y Moonen (2001) y Sloman (2001) concluyen su comparación de los dos modelos afirmando que las teorías pedagógicas no se desarrollan correctamente sin la aplicación docente, y que los recursos tecnológicos adquieren su valor potencial solo si se les da uso. De hecho, los autores señalan que el número de docentes que apuestan por la innovación tecnológica y pedagógica es escaso.

Sloman (2001) sostiene que el modelo de asimilación puede asociarse a la teoría behaviorista, mientras que el modelo de participación está más en la línea del enfoque constructivista. Esta afirmación se basa en el hecho de que en el modelo de transmisión, el docente puede transmitir contenidos fijos de información y «el alumno interactúa con contenido preestablecido» (Sloman, 2001: 114), mientras el marco de transformación implica el pensamiento individual y la construcción del significado.

Holley & Haynes (2003: 4) sugieren que «estos cambios son más visibles en el desgaste actual de la enseñanza individual o en pequeños grupos, y en los intentos de modificar el tiempo de contacto con los

alumnos, tratando de ir más allá del proceso de transmisión de información hacia una participación más activa». El desarrollo y la puesta en práctica de tecnologías de la información y comunicación más accesibles ha sido decisivo para la adopción del constructivismo social como un principio orientativo en Instituciones de Educación Superior (HEIs) (Laurillard, 2002). Este cambio ha resultado en un cambio en el papel del docente hacia un nuevo contexto más orientado hacia el alumno¹ (Harasim, 1990).

Construcción y Transporte). La estrategia del Programa Portátil condensaba la apuesta de la institución por la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la introducción de un enfoque semipresencial en la enseñanza.

En 2009, la mayor parte de las escuelas de SAIT contaban con varios cursos adaptados al Programa Portátil, o usaban otro tipo de tecnologías como videos para iPods, videos de YouTube, o espacios virtuales para impartir los cursos y realizar prácticas. La escuela SAIT dispone de más de 90 aulas con conexión, y el número de ordenadores conectados a Internet pasó de 2.000 en 1997 a más de 15.000 en 2008. En 2004, con el apoyo económico de CISCO Systems, la escuela creó un puesto de director de Investigación y nombró al Dr. Tony Bates; más tarde SAIT lograría el reconocimiento internacional por el uso de tecnologías educativas. El Dr. Tony Bates revisó tras su nombramiento las estrategias de e-learning del campus y creó un plan estratégico. A finales de ese mismo año, presentó la propuesta con el nombre «SAIT Strategic e-Learning Plan», donde se incluían 82 recomendaciones para lograr involucrar a los estudiantes en el uso de las tecnologías del e-learning (Bates, 2007)².

Educadores de todo el mundo se plantean si las instituciones educativas están preparadas para responder a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI que llegan a institutos y universidades. Esta incertidumbre está motivada por la existencia de nuevos enfoques en la educación, el ocio y la vida en general. La mayoría de los estudiantes de hoy en día forma parte de la primera generación arropada por un amplio despliegue de tecnologías de la información, ordenadores, videojuegos, reproductores de música, cámaras de vídeo, teléfonos móviles y otros artilugios y herramientas de la era digital. Como tal, a esta generación se la conoce como Generación Net (Net Generation).

4. Tecnologías web 2.0 y el proceso de aprendizaje en el Southern Alberta Institute of Technology

SAIT Polytechnic es una institución politécnica pública en Alberta (Canadá) que cuenta con aproximadamente 52.000 estudiantes distribuidos en programas educativos a tiempo completo, programas de formación práctica, educación permanente, y formación corporativa en empresas. Su presupuesto anual es de 200 millones de dólares canadienses, aproximadamente 140 millones de euros (Bates, 2007).

SAIT introdujo el uso de tecnologías en sus programas educativos en 1997, cuando comenzó a ofrecer cursos a través del llamado «Laptop Program» (Programa Portátil). Desde entonces, estos programas han estado en marcha en cuatro de las siete escuelas o Academic Schools (Administración de empresas, Tecnologías de la Información y la Comunicación,

5. Proyecto de Investigación

En febrero de 2010, con el apoyo de AIT (Apprenticeship and Industry Training), en SAIT decidieron explorar las posibilidades de uso de la tecnología móvil y el aprendizaje on-line para estudiantes aprendices que querían combinar su trabajo con el estudio. Esta decisión se basaba en las siguientes necesidades y expectativas:

- Facilitar un ambiente flexible en el que los alumnos matriculados pudieran aprender a su ritmo.
 - Facilitar la combinación entre lugar de trabajo y aprendizaje en un ambiente participativo.
 - Facilitar el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes, promoviendo el pensamiento crítico en un ambiente estimulante.
 - Reducir el tiempo en las aulas.
- Se acordó crear un equipo formado por los coor-

dinadores académicos para los programas de Electricidad y Soldadura, un coordinador del proyecto, un diseñador instruccional, un experto en multimedia, profesores expertos del área y la directora de la Cátedra CISCO de E-learning, con el objetivo de diseñar un plan de trabajo, rediseñar los cursos impartidos en el aula y definir el diseño pedagógico.

Una vez diseñados estos cambios, se crearon los cuestionarios y la metodología para el «Proyecto Piloto de Investigación», a desarrollar entre septiembre de 2010 y enero de 2011, con los siguientes objetivos:

- Analizar las expectativas de los estudiantes en torno al aprendizaje on-line.
- Explorar el impacto de los contenidos móviles.
- Descubrir la eficacia de los cursos on-line y la capacidad de involucrar a los estudiantes.

El curso on-line combinaría el acceso a materiales pedagógicos (a través de un LMS o Learning Management System), con horas de talleres para que los estudiantes pudieran evaluar los conocimientos teóricos adquiridos.

La muestra para la fase piloto del proyecto incluía a todos los estudiantes matriculados en el módulo de Electricidad (17) y en el de Soldadura (7). Los instrumentos utilizados y las conclusiones se detallan a continuación. Después de la finalización del curso, fue necesario determinar el impacto de los materiales on-line y los contenidos móviles sobre la capacidad de aprendizaje. Para ello se desarrollaron herramientas para obtener información procedente de los formadores y alumnos involucrados en la experiencia.

5.1 Metodología del proyecto

La metodología del proyecto incluía un cuestionario, un «focus group» y una entrevista a estudiantes y profesores. La primera herramienta utilizada fue el cuestionario. Para reflejar los asuntos más importantes relacionados con el aprendizaje on-line y las opiniones de los estudiantes, se analizaron y compararon diversos cuestionarios, como el SIR (Student Instructional Report, diseñado por el Educational Testing Service (ETS). El cuestionario era anónimo, y contaba con un total de 23 preguntas (la mayoría con escala de clasificación Likert). Para distribuir eficazmente el cuestionario se utilizó el software SurveyMonkey.

Se distribuyeron un total de 23 cuestionarios, completados por los estudiantes entre noviembre y diciembre de 2010. El cuestionario contaba con cinco secciones diferentes. La primera sección iba dirigida a obtener información demográfica sobre los estudiantes y sus experiencias previas en el aprendizaje on-line. La segunda sección estaba orientada a reunir opiniones

de los estudiantes sobre los objetivos de aprendizaje y la utilidad del curso. La tercera parte buscaba obtener información sobre la experiencia de aprendizaje on-line y su gestión de los procesos de aprendizaje. La sección cuarta se centraba en la interacción entre formador-alumno y alumno-alumno a través del uso de correo electrónico o los foros de discusión on-line disponibles en el curso. Al final del cuestionario, los estudiantes tenían espacio para escribir sus comentarios personales.

Después de esta fase de cuestionarios se creó un grupo focal con estudiantes. La participación en este grupo era voluntaria. La información obtenida se comparó con la obtenida en el cuestionario.

Finalmente, se llevó a cabo una serie de entrevistas con los formadores coincidiendo con la finalización del curso. Para esto, se diseñó un guión con preguntas, aunque el investigador daba la opción de expresar libremente comentarios sobre la experiencia.

5.2 Resultados de la investigación

Para clasificar los resultados, se han ordenado atendiendo a cada una de las secciones del cuestionario. A continuación se detalla el análisis de las mismas.

5.2.1. Experiencia de los alumnos con el aprendizaje on-line

Las primeras preguntas del cuestionario iban dirigidas a analizar las experiencias previas de los estudiantes en contextos de aprendizaje on-line. Aunque la mayoría (41,4%) declaró tener experiencia en el uso de Internet, solo uno de los estudiantes del grupo de Electricidad y otro en el de Soldadura afirmaron haber realizado con anterioridad cursos on-line.

El análisis cuantitativo de las entrevistas demostró que, incluso si los estudiantes no estaban familiarizados con el uso de los ordenadores para fines pedagógicos, mostraron una gran motivación, y, alguno declaró: «Teniendo la posibilidad de acceder a los materiales en cualquier momento y en cualquier lugar, pude aprender a mi ritmo, sin tener que esperar instrucciones del profesor».

Otro dato interesante es que la motivación fue decisiva durante el empleo del sistema LMS (Learning Management System) para acceder a los contenidos del curso e hizo posible que los estudiantes se involucraran en el autoaprendizaje. Los participantes opinaron que los profesores motivaron el aprendizaje tras pasando los límites del aula. Las conclusiones arrojadas tras la investigación son similares a las obtenidas en el Reino Unido en 2007, en un estudio publicado por la agencia BECTA (British Educational Communica-

tions and Technology Agency), donde la motivación de los estudiantes fue un factor determinante para el éxito de la implantación de las tecnologías Web 2.0.

5.2.2. Objetivos pedagógicos y utilidad del curso

La finalidad de la siguiente sección de la entrevista consistía en proporcionar feedback al equipo de desarrollo (formadores, editores, expertos multimedia, etc.) teniendo en cuenta los objetivos y aplicaciones del curso. Utilizando la escala Likert, se realizaron a los estudiantes cuatro preguntas cerradas y una abierta, de donde podían extraerse comentarios más detallados.

Las respuestas muestran que los estudiantes consideraron los objetivos correctamente definidos en el LMS. El 28% de los estudiantes afirmó que el objetivo estaba muy claro, el 43% respondió que estaba claro, y el 29% percibió que estaba moderadamente claro. En el uso de herramientas on-line para el aprendizaje, es necesario determinar apropiadamente los objetivos del curso. Las respuestas han de proporcionar feedback para mejorar la precisión en propuestas futuras.

En cuanto a la navegación, hubo una distribución equilibrada entre estudiantes que encontraron el curso muy fácil a la hora de navegar por los contenidos (el 29%), fácil (29%) y moderadamente fácil (29%). Solo un estudiante dijo que el curso «no resultó tan fácil».

Otra cuestión importante fue la del feedback relativo al funcionamiento de los enlaces a sitios webs, vídeos, documentos PDF, etc. Solo un estudiante respondió que todos los enlaces funcionaron «perfectamente»; otro estudiante afirmó que funcionaron bien; cinco estudiantes respondieron que funcionaron «bien la mayor parte del tiempo». Un estudiante afirmó que los «quizzes» (exámenes rápidos) no funcionaron correctamente, y otro afirmó que precisaba de más información de la que había disponible en el sistema LMS. Todas estas observaciones han de ser tomadas en consideración para el desarrollo de los próximos cursos on-line.

Las cuestiones relacionadas con la claridad y precisión de los objetivos del curso deberían ser consideradas previamente por el formador y el diseñador pedagógico antes de lanzar el curso.

5.2.3. Gestión del proceso de aprendizaje

El siguiente apartado está orientado a la obtención de información relativa a la experiencia de los estudiantes como destinatarios del curso, y a sus estrategias de gestión del tiempo. Para evaluar este criterio se realizaron seis preguntas utilizando la escala Likert.

La primera pregunta era para determinar la dificultad del curso on-line. Ninguno estimó que fuera muy

difícil, y seis indicaron que era ligeramente difícil. Cinco estudiantes consideraron adecuado el nivel de dificultad, y uno declaró que lo consideraba en cierto modo elemental.

En cuanto a la gestión temporal de los estudiantes y el volumen de trabajo, la mitad de los entrevistados afirmó que la naturaleza on-line del curso les ayudó a gestionar el tiempo de forma más efectiva «la mayor parte del tiempo». Cinco de los estudiantes consideró eficaz la gestión del tiempo a veces; uno de ellos afirmó haber logrado la máxima eficacia siempre.

Además, durante la entrevista se llevó a cabo un seguimiento cualitativo de la cuestión. Dos de los estudiantes estuvieron de acuerdo en afirmar que el aprendizaje on-line no es igualmente beneficioso para todos los estudiantes, sino especialmente para aquellos que saben gestionar su tiempo adecuadamente y pueden combinar eficazmente trabajo y estudio.

Para otro estudiante, el acceso a los contenidos on-line hizo posible que finalizara el curso antes de lo previsto en el calendario académico.

En relación con el volumen de trabajo, solo dos estudiantes afirmaron que era mayor que el propuesto en las aulas. La mayoría de la muestra (el 42%) indicó que era más ligero, y el 17% que era más denso que el impartido en los cursos presenciales.

Teniendo en cuenta las dificultades económicas del momento, resultaba interesante analizar si los estudiantes podían combinar adecuadamente estudio y trabajo. El 42% afirmó que les era posible realizar las dos actividades al mismo tiempo; el 25% afirmó que combinaban las dos actividades la mayor parte del tiempo, y el otro 25% admitió combinar las dos actividades solo algunas veces; uno de los entrevistados declaró que no combinaba estudio y trabajo.

Las dos últimas preguntas de esta sección recopilaron información sobre la experiencia on-line de los alumnos y su disposición para realizar otros cursos en línea en el futuro. Con la escala Likert, las respuestas se situaron hacia la mitad, con la afirmación generalizada de que la experiencia on-line fue positiva «la mayoría de las veces» (58%) o «algunas veces» (25%). Dos estudiantes encontraron que la experiencia on-line no fue positiva en ningún caso.

El análisis cualitativo de esta cuestión demostró que el tiempo que los estudiantes pasaron en el taller o el laboratorio fue muy positivo. Se mostraron muy agradecidos con el hecho de que el formador estuviera disponible para responder preguntas de forma presencial, así como por contar con tiempo para poner en práctica los contenidos adquiridos con los materiales on-line. A continuación se muestra la foto de un estu-



Estudiante del módulo de Soldadura en SAIT.

dante del programa de Soldadura con su formador mientras aprende a utilizar la maquinaria.

5.2.4. Interacción profesor-alumno

Un factor importante a tener en cuenta durante la investigación fue el impacto del contexto on-line en la interacción entre el profesor y los alumnos dentro y fuera del laboratorio. Según Collis y Moonen (2001), para el uso de tecnologías aplicadas a la educación, las universidades han de afrontar ciertos cambios en varios aspectos, como la interacción entre estudiantes y docentes o la forma en que los estudiantes acceden a los contenidos.

Para el 57% de los estudiantes participantes en este proyecto, el curso on-line les proporcionó oportunidades de interacción con el instructor. La mayoría de los estudiantes (86%) declaró que las instrucciones para contactar con el instructor fueron siempre, o la mayor parte de tiempo, claras y concisas.

Durante la entrevista se interrogó a los estudiantes por la interacción y todos coincidieron en que el conocimiento previo que tenían sobre el funcionamiento de los talleres hizo posible reducir el número de dudas una vez allí, por lo que los instructores pudieron centrarse más en aquellos estudiantes con dificultades en el proceso de aprendizaje. Un estudiante declara: «gracias a los materiales on-line nos fue posible solucionar dudas y reducir así las preguntas al instructor en el laboratorio».

Estos hallazgos coinciden con las afirmaciones recogidas en estudios previos sobre el potencial de las tecnologías de la información para facilitar la interacción con instructores (Hiltz, 1990; Moller, 1998; Holley & Haynes, 2003). Por ejemplo, Moller (1998) señala que, cuando la tecnología media en la interacción entre alumno e instructor, los estudiantes sienten que están más involucrados y han aprendido más.

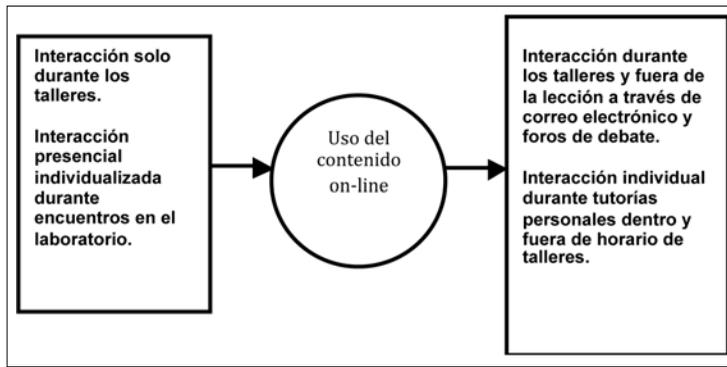
Los instructores desempeñan un papel determinante en el refuerzo de la interacción. Durante las entrevistas, afirmaron que motivaron a los estudiantes para ser críticos y analíticos con lo que habían aprendido. La motivación también ha sido contemplada en diversos estudios en relación con el hecho de que las tecnologías «per se» no modifican el entorno, la interacción, el acceso al conocimiento, etc. El empleo de las tecnologías como impulso para mejorar la interacción depende del input de los instructores y de su actitud hacia los estudiantes, así como de la predisposición de los estudiantes y sus habilidades tecnológicas. Como observan Holley y Hanes (2003), los estudiantes que contactan de forma activa con sus instructores y participan en actividades colaborativas suelen estar más motivados y familiarizados con la tecnología móvil. Si estos estudiantes encuentran dificultades, acuden al instructor para buscar soluciones.

5.2.5. Percepción de los instructores en torno a la transformación de sus funciones

Durante la investigación ha quedado en evidencia la importancia del papel de los instructores en la experiencia docente. Los entrevistados en este proyecto señalaron el hecho de que los cambios en el aprendi-



Estudiante del módulo de Electricidad en SAIT.



Modelo 1. Antes de la introducción del contenido on-line.
Modelo 2. Después de la introducción del contenido on-line.

zaje no estuvieron únicamente determinados por el uso de los materiales on-line, sino también por el uso de distintas técnicas de aprendizaje. El hecho de que los profesores sabían que los estudiantes estaban familiarizados con los contenidos aprendidos en el laboratorio contribuyó a que los profesores facilitaran sesiones marcadas por la colaboración y la ayuda mutua entre los alumnos.

En lugar de impartir la clase, los instructores desarrollaron un enfoque basado en la resolución de dudas y problemas concretos que los estudiantes podían presentar si no eran capaces de resolverlos por sí solos. Las aproximaciones pedagógicas de los instructores son decisivas en el empleo de las nuevas tecnologías en la educación. Por ejemplo, Bates (2000) subraya que las nuevas tecnologías precisan enfoques pedagógicos distintos y la comprensión del proceso pedagógico en sí. La aplicación de nuevos modelos pedagógicos ha resultado en un cambio ideológico en la relación entre instructores y alumnos (Collis & Moonen, 2001; Laurillard, 2002; Sloman, 2001). En este proyecto, la aplicación de un nuevo marco pedagógico fue esencial para los resultados que se obtuvieron dentro y fuera del laboratorio.

Durante la entrevista, un instructor subrayó que su esfuerzo por usar nuevas técnicas pedagógicas le motivó para usar los materiales en línea. Con la aplicación de nuevas técnicas pedagógicas logró un buen uso de los contenidos para preparar a los alumnos para los talleres, y afirmó que el verdadero reto estaba en lograr innovar las prácticas pedagógicas.

6. Conclusiones, limitaciones, recomendaciones y futuras líneas de investigación

El proyecto presentado solo es un ejemplo de cómo el aprendizaje on-line puede contribuir a las prácticas pedagógicas en centros de formación y universidades y una evidencia de cómo están respondiendo

estas instituciones a las expectativas de aprendizaje de la llamada Generación Net. La muestra que participó en la investigación no era muy amplia, y por ello los investigadores son conscientes de que en los próximos trabajos deberá seleccionarse una muestra mayor que abarque las opiniones de un mayor número de estudiantes. A partir de los hallazgos arrojados por esta investigación, pueden concluirse las siguientes recomendaciones:

- Al pasar de un contexto de enseñanza diseñado para el aula a

un contexto on-line, tanto instructores como estudiantes deberían contar con las herramientas adecuadas y recibir la formación precisa para aprovechar las ventajas del nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje.

- Los instructores han de ser conscientes del hecho de que la enseñanza en contextos on-line requiere que interactúen con los estudiantes a través del uso de la tecnología web 2.0, así como las redes sociales o el correo electrónico. Esta interacción es decisiva para lograr resultados satisfactorios en los cursos y programas.

- Durante el proceso de enseñanza on-line, es importante considerar que no todos los estudiantes tienen las mismas habilidades y aptitudes ni estilos de aprendizaje. Por lo tanto, han de diseñarse contextos adecuados a estas diferencias.

¿Qué pueden esperar instituciones, formadores y estudiantes de la evolución de las tecnologías de aprendizaje on-line en el contexto educativo? Aunque no existe una respuesta cierta a esta cuestión, consideramos que se producirán cambios en todas las áreas relacionadas con el aprendizaje, incluyendo prácticas pedagógicas, estilos de aprendizaje, profesorado, uso y distribución de tecnologías móviles.

Otras líneas de investigación en el futuro deberán incluir:

- Prácticas de formación efectivas para instructores y estudiantes de programas on-line.

- Análisis y evaluación de la motivación de los alumnos en relación con la introducción de las tecnologías de aprendizaje on-line.

- Exploración de las diferencias individuales entre estudiantes: edad, género, experiencias educativas previas y estilos de aprendizaje.

Agradecimientos

Este proyecto de investigación ha sido posible gracias a la eficiencia y el liderazgo innovador del Dr. Gordon Nixon, Vicepresidente Aca-

démico de SAIT, y a la valiosa aportación de los directores académicos de los programas de Electricidad y Soldadura, el Dr. Lionel Shewchuk y Prof. George Rhodes. Mi agradecimiento también para los instructores que han participado en la investigación y a los alumnos de las Escuelas de Construcción, y de Fabricación y Automoción.

Notas

¹ Young (1998) sostiene que existen tres modelos que determinan las prioridades en políticas educativas. Estos modelos pueden compararse con el debate sobre la transmisión versus el modelo participativo detallado en este artículo. Los tres modelos definidos por Young son el «schooling model», el «credentialist model» y el «access model». El primer modelo prioriza el marco de transmisión de contenidos, y se espera que los alumnos registren un alto nivel de participación de la escolarización post-obligatoria. En el segundo modelo se establece como objetivo la consecución de títulos o cualificaciones que los estudiantes necesitan para su futuro. El tercer modelo representa una visión de la sociedad en la que los alumnos aprenden libremente en cualquier contexto.

² En 2006 el autor de este artículo fue nombrado jefe de CISCO e-learning. El Dr. Burkle continuó el trabajo iniciado por el Dr. Bates.

Referencias

- ANDERSON, P. (2007). What is Web 2.0? Ideas, Technologies and Implications for Education. *JISC Technology and Standards Watch*. (www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf) (01-02-2011).
- BATES, A. (2000). *Managing Technological Change; Strategies for Colleges and University Leaders*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- BATES, A. (2007). Strategic Planning for E-learning in a Polytechnic. In BULLEN, M. & JANES, D. (Eds.). *Making the transition into E-Learning Strategies and Issues*. Hershey, PA: Information Science Publishing.
- BURKLE, M. (2003). *The Impact of Information and Communication Technologies on Higher Education Systems*. University of Sussex (UK): Unpublished doctoral dissertation.
- BURKLE, M. (2010). E-learning Challenges for Polytechnic Institutions: Bringing mobility to hands-on learning. In EBNER & SCHIEFFNER (Eds.). *Looking towards the Future of Technology enhanced Education*. IGI Global.
- COLLIS, B. & MOONEN, J. (2001). *Flexible Learning in a Digital World*. London: Kogan Page.
- CREANOR, L. & AL. (2006). *LEX The Learner Experience of e-learning. Final Report*. Glasgow Caledonian University, August 2006. (www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/LEX%20Final%20Report_August06.pdf) (01-02-2011).
- DANIELS, J.S. (1998). *Mega Universities and Knowledge Media: Technology strategies for Higher Education*. London: Routledge.
- DEAL, A. (2007). *Podcasting. A Teaching with Technology White Paper*. Office of Technology for Education & Eberly Center for Teaching Excellence. Carnegie Mellon University. (http://connect.educase.edu/files/CMU_Podcasting_Jun07.pdf) (01-02-2011).
- EVANS, T. & NATION, D. (2000). *Changing University Teaching. Reflection on Creating Educational Technologies*. London: Routledge.
- GIBSON, T.; KOONTZ, D. & VAN DEN HENDE, M. (2008). *The Digital Generation: Teaching to a Population that Speaks an Entirely New Language*. Chair Academy, April 1-4. Denver (USA). (http://david.koontz.name/digital/Presentation_files/the_digital_generation.pdf) (01-02-2011).
- HARASIM, L. (1990). *On-line Education: Perspectives on a New Environment*. Ontario: Praeger Publishers.
- HILTZ, S.R. (1990). Evaluating the Virtual Classroom. In HARASIM, L. (Ed.). *On-line Education: Perspectives on a New Environment*. New York: Praeger Publishers.
- HOLLEY, D. & HAYNES, R. (2003). The INcoterm Challenge: Using Multimedia to Engage Learners. *Education and Training*, 45 (7); 392-401.
- JUKES, I. & DOSAJ, A. (2004). *Understanding Digital Kids: Teaching and Learning in the New Digital Landscape*. The InfoSavvy Group.
- JUNIU, S. (2002). Implementing Handheld Computing Technology in Education. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 73.
- LAURILLARD, D. (2002). *Rethinking University Teaching*. London: Routledge.
- MASON, R. (1998). *Using Communications Media in Open and Flexible learning*. London: Kogan Page.
- MOLLER, L. (1998). Designing Communities of Learners for Asynchronous Distance Education. *Educational Technology Research and Development*, 46, (1); 115-122.
- OBLINGER, D. (2005). *Educating the Net Generation*. Educause. (www.educause.edu/educatingthenetgen) (15-06-2009).
- OLIVER, B. & GOERKE, V. (2007). Australian Undergraduates' use and Ownership of Emerging Technologies: Implications and Opportunities for Creating Engaging Learning Experiences for the Net Generation. *Australian Journal of Educational Technology*, 23 (2); 171-186. (www.ascilite.org.au/ajet/ajet23/oliver.html) (21-02-2011).
- PERRY, D. (2003). *Hand-held computers (PDAs) in Schools*. Coventry, UK: Becta.
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. *MCB University Press*, 9 (5); October. (<http://helpdesk.muscattine.k12.ia.us/external/MPrensky.pdf>) (21-02-2011).
- SFARD, A. (1998). 'On two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One'. *Educational Researcher*, 27 (2); 4-13.
- SLOMAN, M. (2001). *The e-learning Revolution*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- TAPSCOTT, D. (2008). *Grown up digital*. New York: McGraw-Hill.
- TOLEDO, C. (2007). Digital Culture: Immigrants and Tourists. Responding to the Natives' Drumbeat. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19 (1); 84-92. (www.isetl.org/ijthe/pdf/IJTLHE152.pdf) (21-02-2011).
- WESCH, M. (2007). *A Vision of Students Today*. YouTube Video. (www.youtube.com/watch?v=dGCJ46vR9o) (17-02-2011).
- YOUNG, M. (1998). *The Curriculum of the Future. From the 'New Sociology of Education' to a Critical Theory of Learning*. London: Falmer Press.



Enrique Martínez-Salanova, 2011 para Comunicar

● Peter Sloep y Adriana Berlanga
Heerlen (Holanda)

Solicitado: 09-11-2010 / Recibido: 13-12-2010

Aceptado: 27-03-2011 / Publicado: 01-10-2011

<http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-02-05>

Redes de aprendizaje, aprendizaje en red

Learning Networks, Networked Learning

RESUMEN

Las redes de aprendizaje (Learning Networks) son redes sociales en línea mediante las cuales los participantes comparten información y colaboran para crear conocimiento. De esta manera, estas redes enriquecen la experiencia de aprendizaje en cualquier contexto de aprendizaje, ya sea de educación formal (en escuelas o universidades) o educación no-formal (formación profesional). Aunque el concepto de aprendizaje en red suscita el interés de diferentes actores del ámbito educativo, aún existen muchos interrogantes sobre cómo debe diseñarse el aprendizaje en red para facilitar adecuadamente la educación y la formación. El artículo toma este interrogante como punto de partida, y posteriormente aborda cuestiones como la dinámica de la evolución de las redes de aprendizaje, la importancia de fomentar la confianza entre los participantes y el papel central que desempeña el perfil de usuario en la construcción de la confianza, así como el apoyo entre compañeros. Además, se elabora el proceso de diseño de una red de aprendizaje, y se describe un ejemplo en el contexto universitario. Basándonos en la investigación que actualmente se lleva a cabo en nuestro propio centro y en otros lugares, el capítulo concluye con una visión del futuro de las redes de aprendizaje.

ABSTRACT

Learning Networks are on-line social networks through which users share knowledge with each other and jointly develop new knowledge. This way, Learning Networks may enrich the experience of formal, school-based learning and form a viable setting for professional development. Although networked learning enjoys an increasing interest, many questions remain on how exactly learning in such networked contexts can contribute to successful education and training. Put differently, how should networked learning be designed best to facilitate education and training? Taking this as its point of departure, the chapter addresses such issues as the dynamic evolution of Learning Networks, trust formation and profiling in Learning Networks, and peer-support among Learning Network participants. This discussion will be interspersed with implementation guidelines for Learning Networks and with a discussion of the more extended case of a Learning Network for Higher Education. Taking into consideration research currently carried out at our own centre and elsewhere, the chapter will close off with a look into the future of Learning Networks.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Redes de aprendizaje, diseño, educación, formación, educación informal, educación a lo largo de la vida.
Learning networks, design, education, training, informal learning, lifelong learning.

◆ Dr. Peter B. Sloep es Catedrático del Centro de Ciencias de la Educación y las Tecnologías de la Universidad Abierta de los Países Bajos en Heerlen (Holanda) (peter.sloep@ou.nl).

◆ Dra. Adriana J. Berlanga es Profesora del Centro de Ciencias de la Educación y las Tecnologías de la Universidad Abierta de los Países Bajos en Heerlen (Holanda) (adriana.berlanga@ou.nl).

1. Introducción

La sociedad del conocimiento se caracteriza por la aceleración de la producción de conocimiento y la aparición de comunidades basadas en el conocimiento (David & Foray, 2003; Sloep & Jochems, 2007). Una de las ideas centrales es que, a la larga, los servicios y productos basados en el conocimiento generarán más valor económico que el comercio o la producción industrial de productos en grandes cantidades. Sin embargo, los productos y servicios basados en el conocimiento requieren la participación de personas muy capacitadas para la entrega de los mismos. Además, la transición a una sociedad del conocimiento está provocando que los países industrializados experimenten cambios fundamentales de tipo económico, político, cultural y social. En consecuencia, los ciudadanos están experimentando diversos efectos sociales y psicológicos (Sloep & al., 2011; Van Merriënboer & Brand-Gruwel, 2005). Otros factores coadyuvantes son el envejecimiento de la población europea, las nuevas competencias que exigen las nuevas formas de trabajo y aptitudes para el empleo, la incesante sobrecarga de información y la tendencia a la globalización política y económica. Para seguir siendo competitiva a escala mundial, Europa debe adoptar rápidamente enfoques multidisciplinares y ser flexible a la hora de aplicarlos (Comisión Europea, 2009). Por consiguiente, Europa no puede permitirse el lujo de dejar de educar a sus jóvenes cuando alcanzan la edad adulta. Debe invertir en el aprendizaje durante toda la vida de las personas, fomentando un intercambio constante de conocimiento en una amplia gama de disciplinas y grados de especialización. En otras palabras, Europa debería invertir en el desarrollo de las competencias a lo largo de toda la vida, desde la cuna hasta la tumba, tanto en la educación inicial de los niños y adolescentes, como en la educación post-inicial de los profesionales en activo. Si atendiéramos solo a razones económicas, deberíamos invertir más en los primeros, pero precisamente por esa misma razón deberíamos dedicar aún más atención a los segundos (OCDE, 2010).

Disponemos de un sistema coherente de educación inicial, pero no de educación post-inicial. Los imperativos de la inminente sociedad del conocimiento exigen que desarrollemos también un sistema coherente para los segundos. No obstante, sería un craso error asumir que nuestro sistema de educación inicial también satisface los requisitos de la educación post-inicial. La forma en que hemos organizado la educación inicial en nuestras sociedades hace que resulte inapropiada para educar a los profesionales adultos. Los planes de estudios, las aulas y el horario de oficina

no sintonizan con la flexibilidad de contenidos, didácticas y logística que requieren los adultos que estudian para adquirir las competencias precisas que necesitan, en la medida que necesitan, al ritmo que mejor se adapta a sus preferencias, y en el lugar y el momento que más les conviene. De hecho, son muchos los que también abogan por una profunda reforma de nuestro sistema de educación inicial (Robinson, 2001). No nos adentraremos más en esos argumentos, pero creemos que la educación en general, y la educación post-inicial en particular, se verían beneficiadas si se adoptara un enfoque que fomentara el desarrollo de las competencias a lo largo de toda la vida y fuera flexible desde varios puntos de vista fundamentales.

Recientemente se han desarrollado varios enfoques que tratan de dar respuesta a tales exigencias. En nuestra opinión, encierran un gran potencial, aunque todavía no hayan alcanzado el nivel de madurez de las instituciones de educación superior. En dichos enfoques destaca la idea de aprendizaje (construir e intercambiar conocimiento) en entornos en red potenciados por la tecnología (Dron & Anderson, 2009; Haythornthwaite, 2002; Jones, 2008; McConnell, 2005; Siemens, 2004). Nuestro intento de construir redes de ese tipo recibe el nombre de redes de aprendizaje (Koper & Sloep, 2002; Sloep, 2009a).

2. Redes de aprendizaje

Las redes de aprendizaje son entornos de aprendizaje en línea que ayudan a los participantes a desarrollar sus competencias colaborando y compartiendo información. En ese sentido, las redes de aprendizaje están diseñadas para tratar de enriquecer la experiencia de aprendizaje en los contextos de educación no-formal (educación profesional) y, con ligeras adaptaciones, también resultan útiles en el contexto de la educación formal (escuelas o universidades). En su empeño para adquirir competencias, los usuarios de una red de aprendizaje pueden, por ejemplo (Koper, 2009):

- Intercambiar experiencias y conocimiento con otros.
- Trabajar en colaboración en proyectos (p. ej., de innovación, investigación, trabajos).
- Crear grupos de trabajo, comunidades, debates y congresos.
- Ofrecer y recibir apoyo a/de otros usuarios de la red de aprendizaje (como dudas, observaciones, etc.).
- Evaluarse a sí mismos y a otros, buscar recursos de aprendizaje, crear y elaborar sus perfiles de competencias.

Una red de aprendizaje, en tanto que red social,

está integrada por personas que comparten unos intereses bastante similares; cualquier red de aprendizaje ofrece recursos que los participantes pueden utilizar para sus objetivos particulares (véase la lista anterior) y diversos servicios que les ayudan a alcanzarlos. Los principales actores de toda red de aprendizaje son sus participantes. Cualquiera puede participar y realizar diversas funciones: por ejemplo, estudiantes, profesores, «coaches», mentores, curiosos interesados, individuos que buscan apoyo, etc. Los recursos consisten en archivos o enlaces que pueden ayudar a los participantes a hacer lo que consideren necesario para desarrollar sus competencias. Los recursos incluyen, por ejemplo, cursos completos, objetos de aprendizaje concretos, todo tipo de documentos en línea, vídeos, blogs, wikis, etc. En parte son importados a la red, y en parte los crean los propios participantes. Los servicios de apoyo son herramientas de software que incrementan la viabilidad de una red de aprendizaje puesto que facilitan las operaciones de los miembros de la red (Sloep, 2009a). Dichas operaciones permiten a los participantes colaborar, explorar y sacar el máximo provecho a la red de aprendizaje. De acuerdo con la lista anterior,

los servicios de apoyo ayudan a los participantes a intercambiar conocimiento, trabajar en colaboración y crear herramientas a tal fin, ofrecer y recibir apoyo, evaluarse a sí mismos o a otros, buscar recursos de aprendizaje, elaborar sus perfiles de competencias, etc. Así pues, los servicios de apoyo siempre guardan relación con: a) las necesidades de aprendizaje del participante; b) sus competencias; c) su comportamiento colectivo.

Dichos servicios pueden brindar asesoramiento sobre la base del comportamiento colectivo de los miembros de la red (Drachler, 2009). De modo que si la mayoría ha estudiado el curso Y después del curso X, un servicio pertinente podría recomendar a un estudiante hacer lo mismo. O si la mayoría considera que el documento Y le resultó útil en relación con una cuestión concreta X, un servicio pertinente podría recomendar a los participantes que están tratando la cuestión X consultar el documento Y. Este tipo de sis-

temas de recomendaciones resulta útil ya que captura la sabiduría colectiva de la «multitud» que integra la red de aprendizaje. Los sistemas pueden hacerse más sofisticados si se configuran para tener en cuenta los datos de los perfiles de los participantes, de modo que puedan personalizarse más las recomendaciones. El principal valor de dichas recomendaciones radica en que pueden hacerse sin intervención humana de ningún tipo, ya que, una vez configurado el sistema de recomendaciones, éste genera recomendaciones constantemente.

Cada día resulta más evidente que las instituciones de educación superior deben concentrarse en gestionar las fronteras cada vez más permeables entre las universidades, así como entre las universidades y el mundo más allá de ellas (Benkler, 2009). En el contexto de la educación superior, las redes de aprendizaje pueden constituir un excelente medio para garantizar que tanto facultades como estudiantes dispongan del mayor margen posible para actuar con libertad, para innovar en el seno de la Universidad, y para vincularse con actores externos al mundo universitario.

Como alternativa, los servicios de apoyo pueden consistir en el asesoramiento ofrecido por otros estudiantes (compañeros), seleccionado individualmente mediante minería de datos, a través de la formación de equipos y grupos, o relacionando tecnologías (Kalz, 2009; Van Rosmalen, Sloep, Kester & al., 2008). A diferencia de los sistemas de recomendaciones, tienen potencial para reforzar la cohesión social de la red ya que requieren la intervención humana. De este modo, cuando los compañeros se instruyen los unos a los otros, se da el fenómeno del aprendizaje recíproco: los compañeros aprenden gracias a los debates y a las explicaciones. El aprendizaje recíproco tiene lugar en pequeños grupos de 4 o 5 personas, denominados «comunidades efímeras ad hoc» (Sloep, 2009b); ad hoc, porque guardan relación con una cuestión concreta, y efímeras, porque su actividad finaliza una vez resuelto el problema. En el contexto de esas comunidades efímeras ad hoc, los frágiles vínculos de la red se

transforman en sólidos vínculos comunitarios. Los resultados de la investigación inicial sugieren que las comunidades efímeras ad hoc ofrecen un mecanismo de crecimiento de la comunidad dentro de las redes (Fetter, Berlanga & Sloep, 2008). Ese mecanismo de crecimiento de la comunidad resulta importante para favorecer la aparición del aprendizaje social en las redes de aprendizaje (Chapman & Ramondt, 2005). El aprendizaje social que se produce en esas redes de aprendizaje también es importante para el individuo en su vida profesional: con el tiempo, las comunidades

participación y las opiniones de todas las partes interesadas, como son los responsables de la red, sus futuros participantes y otros agentes potenciales. Hay que apostar por adoptar un enfoque centrado en el usuario, a modo de diseño participativo, el cual comporta la ventaja de abarcar no solo la utilización de las herramientas, sino todo el entorno de aprendizaje (Spinuzzi, 2005). Con independencia del método utilizado, debe incluir un análisis de los objetivos de la red de aprendizaje, las necesidades de las partes interesadas, y una evaluación de la tecnología disponible en ese momento.

La forma en que hemos organizado la educación inicial en nuestras sociedades hace que resulte inapropiada para educar a los profesionales adultos. Los planes de estudios, las aulas y el horario de oficina no sintonizan con la flexibilidad de contenidos, didácticas y logística que requieren los adultos que estudian para adquirir las competencias precisas que necesitan, en la medida que necesitan, al ritmo que mejor se adapta a sus preferencias, y en el lugar y el momento que más les conviene. De hecho, son muchos los que también abogan por una profunda reforma de nuestro sistema de educación inicial.

Una vez esbozado el diseño inicial, se evalúa y, seguidamente, se mejora. El objetivo fundamental debe ser resolver los problemas que pueden encontrar las partes interesadas, proponiendo soluciones que tendrán repercusión en la práctica y aportarán valor añadido. Deben evitarse los enfoques dirigidos únicamente a la tecnología, ya que éstos solo resuelven una parte de los problemas de las partes interesadas.

En general, el análisis de los objetivos de la red de aprendizaje debe tener en consideración el tipo de participantes y de recursos que interactuarán en la red de aprendizaje. También debe tener en cuenta distintas cuestiones que

de aprendizaje que surgen adquieren las características de las comunidades de práctica (Brown & Duguid, 2000; Wenger & Snyder, 2002).

Adicionalmente, el carácter social de las redes de aprendizaje alienta el capital social de los participantes (Fetter, Berlanga & Sloep, 2010), promueve el aprendizaje en red y tiene potencial para minimizar el aislamiento que puede afectar a los participantes (por motivos geográficos, sociales o culturales).

3. Red de aprendizaje: diseño, implementación y repercusión

El diseño de una red de aprendizaje depende del contexto, y cada una tiene sus características únicas; no existen recetas ni diseños predefinidos. Diseñar una red de aprendizaje es una cuestión de creación conjunta, un proceso interactivo que tiene en cuenta la

pueden influir en la red de aprendizaje, tales como la naturaleza del conocimiento que se espera que gestione la red (en términos de complejidad y actualidad), o la organización del proceso de aprendizaje (formal, informal, no formal). Esas dos cuestiones influirán en el control que los participantes tendrán sobre la red de aprendizaje. El control puede propagarse desde abajo hacia arriba (en el caso de los enfoques en los que se espera que los participantes se encarguen del mantenimiento de la red de aprendizaje por sí solos), o bien puede filtrarse desde arriba hacia abajo (en el caso de los enfoques en los que la red de aprendizaje es mantenida y controlada por una institución, tal como sucede en la educación formal o en una red corporativa). Otra cuestión relevante hace referencia a la importancia de conocer la posición inicial de la red de aprendizaje: si los participantes ya se conocen personalmente,

o si se espera de ellos que establezcan el primer contacto mediante la red de aprendizaje. Por último, el diseño de la red de aprendizaje debe plantearse si el acceso a la misma será libre o restringido.

El análisis de los participantes debe determinar el tipo (prototipo o persona) de usuarios que formarán parte de la red de aprendizaje, las ventajas que esperan que les reporte la red de aprendizaje, su experiencia en contextos de aprendizaje en línea, así como sus competencias digitales. El análisis de los recursos define qué conocimientos, información y rutas/planes de aprendizaje contendrá la red de aprendizaje, y cómo se supone que los participantes contribuirán al bienestar de la red de aprendizaje; por ejemplo, si se espera que creen nuevos recursos de manera individual o en colaboración con otros.

Sobre la base de esas consideraciones, el paso siguiente es reflejar los casos prácticos de utilización o escenarios de uso más habituales. Éstos deben describir los problemas o las cuestiones que afectan a los participantes, así como la solución propuesta: cómo funcionará la red de aprendizaje. Mediante esos casos prácticos de utilización, se propone un modelo de diseño inicial. Dicho modelo detalla las funciones de comunicación y colaboración que tendrá la red, así como los servicios que ofrecerá. Adicionalmente, se elaborarán las estrategias de interacción necesarias para estimular la interacción y la colaboración entre los participantes. Esas estrategias deben incluir los recursos, métodos, actividades o funciones previstos.

El diseño inicial se comprueba y se valida con un grupo de personas interesadas, para que éstas aporten opiniones y sugerencias que permitan mejorarlo. A continuación se procede al lanzamiento de la red de aprendizaje, que incluye actividades de formación y difusión. La formación debe ir dirigida a las partes interesadas clave, para motivarlas e impulsar la creación de los recursos relevantes. Asimismo, resultará necesario celebrar sesiones en línea o presenciales para que corra la voz sobre la disponibilidad de la red de aprendizaje y sobre sus funciones, pero también para conseguir nuevos participantes y para ir ajustando la red. Cuando la red de aprendizaje ya está en marcha, deben realizarse actividades de supervisión y evaluación. Dichas actividades deben incluir una evaluación de la pertinencia de la solución propuesta, las competencias adquiridas por los participantes, un análisis de la interacción social (por ejemplo, centralización frente a distribución, número de contactos por participante, etc.), el número de participantes activos, el número de recursos utilizados, la repercusión de los servicios prestados por la red, etc.

4. Las redes de aprendizaje y la educación superior

Cada día resulta más evidente que las instituciones de educación superior deben concentrarse en gestionar las fronteras cada vez más permeables entre las universidades, así como entre las universidades y el mundo más allá de ellas (Benkler, 2009). En el contexto de la educación superior, las redes de aprendizaje pueden constituir un excelente medio para garantizar que tanto facultades como estudiantes dispongan del mayor margen posible para actuar con libertad, para innovar en el seno de la Universidad, y para vincularse con actores externos al mundo universitario.

Tomemos como ejemplo el caso de una red de aprendizaje de una institución de educación superior cuyo objetivo es brindar a las partes interesadas del mundo universitario oportunidades de colaborar en cuestiones concretas de manera interactiva con compañeros y tutores.

Una red de aprendizaje de ese tipo puede contener: 1) Un servicio de perfiles (Berlanga, Bitter, Brouns, Sloep & Fetter, 2010); 2) Funciones para que los participantes colaboren y compartan recursos; 3) Servicios de navegación que permitan a los participantes buscar y recibir recomendaciones para contactos y recursos; 4) Servicios de apoyo que ayuden a los participantes a obtener respuestas a sus problemas/dudas.

Un servicio de perfiles permite a los participantes de la red de aprendizaje crear y gestionar su propia presencia en la comunidad, mediante un perfil y unos contactos, así como gestionar sus contribuciones a la comunidad, a través de la creación de comunidades y de acciones de aprendizaje (Berlanga, Rusman, Bitter-Rijpkema & Sloep, 2009). La creación de perfiles en las redes de aprendizaje ayuda a comprender el contexto del participante (Preece, 2000), proporciona seguridad a la hora de establecer una relación de confianza entre compañeros (Rusman, Van Bruggen, Sloep & Valcke, 2010) y aporta seguridad por lo que respecta a las convenciones y a los límites de la comunidad.

Las funciones para colaborar y compartir incluyen la creación de comunidades (que contienen servicios de comunicación como el correo electrónico, el chat o el foro), y medios para crear y compartir recursos como, por ejemplo, servicios de gestión de marcadores o etiquetas, calificación, anotaciones o recomendaciones (Berlanga, Rusman, Bitter-Rijpkema & Sloep, 2009).

Por consiguiente, las partes interesadas tienen la opción de crear comunidades de aprendizaje en línea dentro de la red de aprendizaje, en forma de (sub)-comunidades de aprendizaje en línea con fines de aprendizaje formal o informal. Por su parte, los docen-

tes pueden utilizar esas comunidades para actuar a través de ellas en su propio interés en la aplicación de nuevos métodos educativos. En esa comunidad, pueden disponer de un servicio de navegación que les permitiera personalizar, compartir y buscar la información y los recursos relevantes. ReMashed (Drachslér & al., 2009) constituye un ejemplo de servicio de ese tipo. Dicho servicio analiza el comportamiento colaborativo (utilizando una técnica llamada filtrado colaborativo) para recomendar recursos de aprendizaje a partir de la información que se produce en una red de aprendizaje. Los participantes deben especificar los servicios Web 2.0 que utilizan (como del.icio.us, entradas de blog, Twitter, YouTube), los temas que les interesan y su conocimiento de los mismos. Los participantes reciben recomendaciones de los recursos pertinentes en función de tales criterios. Los participantes también pueden valorar las recomendaciones que reciben, y el servicio tiene en cuenta esas preferencias para ajustar las recomendaciones.

La red de aprendizaje también puede actuar de intermediaria de las ofertas de aprendizaje disponibles a través de las universidades. Las partes interesadas (estudiantes actuales y potenciales, pero también profesores y personal no docente) pueden buscar, encontrar y comparar oportunidades que satisfagan sus intereses o necesidades. A tal fin, las oportunidades de aprendizaje deben utilizar un lenguaje interpretable por ordenador que sea uniforme, como la «especificación de ruta de aprendizaje» (learning path specification) (Janssen, Berlanga, Vogten & Koper, 2008), de manera que un servicio de apoyo a la navegación pueda recomendar las rutas de aprendizaje relevantes, teniendo en consideración las preferencias y las necesidades de los estudiantes por lo que respecta al nivel de competencias, los formatos, los plazos, etc.

En último lugar, en esa red de aprendizaje las partes interesadas pueden utilizar servicios de apoyo que les ayuden a resolver sus problemas o dudas. Por ejemplo, la red de aprendizaje puede contener una comunidad doctoral sobre métodos de investigación en la que los investigadores y los doctorandos pueden utilizar un servicio de apoyo entre compañeros para ayudarse mutuamente (Van Rosmalen, Sloep, Brouns & al., 2008). Mediante el servicio de apoyo entre compañeros, un investigador envía una pregunta, y el servicio busca al o a los participantes (según la configuración del servicio) más adecuados (en términos de conocimientos y disponibilidad) para ayudar a la persona que formula la duda a resolver su problema. El servicio crea un espacio de trabajo privado (por ejemplo, wiki) que permite a los participantes trabajar con-

jointemente para resolver las preguntas formuladas. Una vez resuelta la duda, el espacio de trabajo desaparece.

5. El futuro de las redes de aprendizaje

En los párrafos anteriores hemos tratado de esbozar el funcionamiento de las redes de aprendizaje, definidas como entornos de aprendizaje en línea que ayudan a sus usuarios a desarrollar sus competencias colaborando y compartiendo información. Primero hemos asumido que el advenimiento de la sociedad del conocimiento es un motor importante que las propicia, pero no es el único. La reforma educativa es otro motor fundamental. A continuación hemos revisado cómo pueden resultar útiles esas redes en contextos de aprendizaje formal institucional y de aprendizaje formal en el mundo laboral. Hemos establecido que, además de participantes, contienen recursos y servicios. Los servicios proporcionan los recursos, pero también fomentan la aparición de múltiples comunidades temáticas mediante el establecimiento de vínculos inteligentes entre los participantes de la red. Hemos instado a aplicar a su diseño enfoques centrados en el usuario a la hora de crear redes de aprendizaje concretas, teniendo en cuenta los objetivos de las partes interesadas, las características de los participantes y las tecnologías disponibles en el ámbito local. Por último, hemos presentado el caso de muestra del diseño de una red de aprendizaje en un contexto de educación superior.

Esperamos haber sido capaces de transmitir algunas ideas, como las siguientes:

- Educar a las personas para la sociedad del conocimiento requiere un enfoque diferente al que estamos acostumbrados, sin lugar a dudas en la educación profesional post-inicial, pero quizás también en la educación inicial obligatoria.
- El enfoque de las redes de aprendizaje ofrece una posible solución a esa demanda.

Concluimos nuestra presentación con una pequeña lista de posibles líneas de investigación sobre las redes de aprendizaje. En su debido momento, los resultados de las investigaciones deberían profundizar y ampliar los posibles usos de las redes de aprendizaje como entornos de aprendizaje prometedores de cara al futuro.

En primer lugar, y en líneas generales, las redes de aprendizaje se basan fundamentalmente en la colaboración en línea; crecen con fuerza en el entorno más avanzado que ofrece Internet: la Web 2.0 (Berlanga, García Peñalvo & Sloep, 2010). Pero, por otro lado, la red social, como se suele denominar, evoluciona a pasos agigantados. El procesamiento del lenguaje na-

tural es cada vez más potente, tanto si se utilizan técnicas de deducción basadas en ontologías y RDF, como si se aplican técnicas estadísticas como la indexación semántica latente (latent semantic analysis). Los sistemas de recomendaciones también resultan más potentes cada día, a medida que van teniendo a su disposición los conjuntos de datos a partir de los cuales se nutren (Manouselis, Drachsler, Verbert & Santos, 2010). Aparecen y se implementan estándares abiertos de networking en línea como Open Social. Esa lista puede ampliarse casi hasta el infinito. Por todo ello, la elaboración de particularizaciones precisas de las redes de aprendizaje puede cambiar rápidamente, dado que la tecnología que era vanguardista hace solo unos meses es sustituida hoy por una nueva más potente, o que algunos servicios que hace unos meses resultaban muy costosos o ni siquiera existían son ahora mucho más económicos y accesibles. Por lo tanto, vale la pena la investigación que analiza el desarrollo tecnológico.

En segundo lugar, se ha hablado mucho sobre la manera en que una red de aprendizaje debería abastecerse de recursos y servicios para que funcione como un entorno colaborativo para el aprendizaje y el intercambio de conocimiento. Algo que hasta la fecha ha suscitado escasa atención es cómo aprenden realmente las personas en esos contextos, qué tipo de recursos, servicios e interacciones entre las personas resultan necesarios para optimizar el aprendizaje y el intercambio de conocimiento en esos entornos. Dicha cuestión linda con la clase de cuestiones que trata el campo del CSCL (aprendizaje colaborativo asistido por ordenador, del inglés «computer supported collaborative learning»), pero es diferente en cuanto que las redes de aprendizaje no presuponen la omnipresencia de profesores y personal no docente, cosa que sí parece hacer el CSCL. Este factor es pertinente ya que, obviamente, el hecho de aprender y compartir conocimientos no se producen de manera automática (Kirschner, Sweller & Clark, 2006). Así pues, si los profesores no adoptan su rol tradicional de organizadores del proceso de aprendizaje, ¿quién o qué se encarga de hacerlo? Por supuesto, el problema es que

un exceso de organización obstaculiza enormemente la flexibilidad. Pero es probable que una organización demasiado escueta reduzca la eficiencia del aprendizaje. De modo que el problema radica en encontrar el punto medio y determinar cómo puede lograrse de manera eficaz. Únicamente la investigación puede ofrecer respuestas a tales preguntas.

En tercer lugar, y concentrándonos en las redes de aprendizaje para el aprendizaje no formal, hace falta más investigación en materia de la organización y el modelo de negocio. Respetando la lógica variedad existente entre las diversas naciones, el aprendizaje normal tiene establecidas unas estructuras organizativas. Éstas adoptan la forma de escuelas, facultades, clases, niveles (primario, secundario), orientaciones

Los estándares abiertos permiten que cualquier instancia de una red de aprendizaje sea fácilmente rastreable y adaptable a nuevos desarrollos, como por ejemplo al surgimiento de la especificación Open Social para los datos de gestión de perfiles. Los desarrollos de software libre permiten expandir y renovar de manera sencilla los servicios de la red de aprendizaje. Como es lógico, las redes de aprendizaje para el aprendizaje formal tratan de beneficiarse de la libertad de uso del software, los estándares y los contenidos.

(vocacional, académica), profesores de primaria y secundaria o profesores universitarios, profesores ayudantes, personal de apoyo, etc. Al igual se ha organizado la forma en que se sufraga la educación inicial, respetando también ciertas variaciones. Básicamente es el estado quien hace el mayor desembolso, con cierto espacio para la iniciativa privada (Guthrie, Griffiths & Maron, 2008). La educación no formal es un mundo completamente diferente. Sin tratar siquiera de listar todas las posibilidades que existen, ni mucho menos profundizar en sus diversos detalles, debe quedar claro que la gama de posibilidades es amplia (Kolllock & Russell Braziel, 2006). En su forma menos innovadora, una red de aprendizaje puede ser una red estrictamente interna creada por una única gran organización que pretende organizar la gestión de su cono-

cimiento y su desarrollo profesional por nuevas vías. En tal caso, es la organización la que impone la estructura y corre con los gastos. En el otro extremo más novedoso, una red de aprendizaje puede ser como un estado común, que en realidad no es propiedad de nadie, pero que constituye el interés compartido de muchas partes interesadas, incluidos individuos particulares. Aparece una estructura y pueden diferirse muchos costes a la utilización de software libre, utilizando contenido libre como, por ejemplo, Wikipedia y, más específicamente, recursos educativos libres. Sin embargo, es preciso abonar ciertos costes, aunque solo sean los correspondientes al espacio en un servidor y al tráfico de datos. Dichos costes pueden sufragarse permitiendo la colocación de anuncios, o bien vendiendo los datos de los perfiles de los usuarios. No cabe duda de que la privacidad es una cuestión que debe tratarse (Gallant, Boone & Heap, 2007). Entre ambos extremos existe una amplia gama de posibles configuraciones organizativas y financieras. Si el aprendizaje basado en una red de aprendizaje tiene que ser una opción viable, la investigación debe diseñar esas configuraciones y evaluar su viabilidad.

En cuarto lugar, tal como deja claro el modelo de organización que acabamos de presentar, las redes de aprendizaje (en particular, para el aprendizaje no formal) guardan una relación natural con el contenido libre. No obstante, en el caso de un entorno de aprendizaje que se nutre de desarrollos de la Web 2.0, tienen la misma importancia los estándares abiertos y las aplicaciones de software libre. Los estándares abiertos permiten que cualquier instancia de una red de aprendizaje sea fácilmente rastreable y adaptable a nuevos desarrollos, como por ejemplo al surgimiento de la especificación Open Social para los datos de gestión de perfiles. Los desarrollos de software libre permiten expandir y renovar de manera sencilla los servicios de la red de aprendizaje. Como es lógico, las redes de aprendizaje para el aprendizaje formal tratan de beneficiarse de la libertad de uso del software, los estándares y los contenidos. En términos de dedicación a la investigación, la investigación de las redes de aprendizaje no debería limitarse a hacer simplemente un inventario de los tipos de recursos libres de los que pueden beneficiarse las redes de aprendizaje, sino que también debería aportar activamente a los estándares y las herramientas pertinentes.

En quinto y último lugar, hay un miembro de la familia de recursos libres que todavía no se ha mencionado: la innovación abierta (Von Hippel, 2005). Se trata de un desarrollo relativamente nuevo que originalmente solo incluía el asesoramiento para que las

empresas no necesariamente desarrollaran toda su propiedad intelectual en la propia empresa, sino que, en caso de ser más rentable, salieran y, simplemente, la compraran. Recientemente, el significado se ha ampliado para incluir la innovación colaborativa entre empresas en las fases precompetitivas del proceso de innovación. Adoptar el enfoque de las redes de aprendizaje ampliaría el terreno de juego de la innovación abierta aún más (Sloep, 2009c), lo que resulta aplicable a la educación superior. A fin de cuentas, una red de aprendizaje promueve el intercambio de conocimientos, lo que constituye un requisito previo a la innovación. Además, posee el tipo de herramientas que facilitan la colaboración. Sin embargo, éstos son solo los aspectos más básicos. Se precisa mucho más para que una red de aprendizaje respalde completamente la innovación colaborativa distribuida (por ejemplo, en línea). Por un lado, los participantes de la red deben tener a su disposición y permita recuperar los resultados de sesiones de innovación colaborativa (Dolog, Lin, Grube & Schmid, 2009). También debe disponer de un servicio que seleccione individualmente los participantes de la red más adecuados para una tarea innovadora concreta (Sie, Bitter-Rijkema & Sloep, 2009). La innovación, dicho sea de paso, debe concebirse de la manera más amplia posible, de modo que incluya desde las propuestas más audaces para el diseño de los teléfonos inteligentes de nueva generación, hasta los proyectos más modestos para el diseño de un nuevo plan de estudios de ciencias ambientales que se adapte mejor a las necesidades de la sociedad. Aunque se ha realizado cierto trabajo en el área, son muchas las preguntas de tipo fundamental y práctico que quedan por resolver.

En conclusión, las redes de aprendizaje constituyen un medio prometedor para innovar en materia de educación tanto formal como no formal, y son también un terreno fértil para la investigación más apasionante.

Referencias

- BENKLER, Y. (2009). The Tower and the Cloud: Higher Education in the Age of Cloud Computing. In KATZ, R. (Ed.). *The University in the Networked Economy and Society: Challenges and Opportunities. Educause*; 51-61.
- BERLANGA, A.; RUSMAN, E.; BITTER-RIJKEMA, M. & SLOEP, P. (2009). Guidelines to foster Interaction in On-line Communities for Learning Networks. In KOPER, R. (Ed.). *Learning Network Services for Professional Development*. Berlin: Springer Verlag; 27-42.
- BERLANGA, A.J.; BITTER, M.; BROUNS, F.; SLOEP, P.B. & FETTER, S. (2010). Personal Profiles: Enhancing Social Interaction in Learning Networks. *Int. Journal of Web Based Communities*, 7, 1; 66-82.
- BERLANGA, A.J.; GARCÍA PEÑALVO, F. & SLOEP, P.B. (2010). Towards eLearning 2.0 University. *Guest Editorial, special issue*, 8, 3; 199-201.

- BROWN, J.S.; & DUGUID, P. (2000). *The Social Life of Information*. Boston: Harvard Business School University Press.
- CHAPMAN, C. & RAMONDT, L. (2005). Strong Community, Deep Learning: Exploring the Link. *Innovations in Education and Teaching International*; 42, 3; 217-230.
- DAVID, P.A. & FORAY, D. (2003). Economic Fundamentals of the Knowledge Society. *Policy Futures in Education-An e-Journal*, 1, 1.
- DOLOG, P.; LIN, Y.; GRUBE, P. & SCHMID, K. (2009). Creativity Support at the Workplace. In HAMBACH, S.; MARTENS, A.; URBAN, B.; & TAVANGARIAN, D. (Ed.). *Proceedings of the 2nd International eLBA Science Conference (eLBA 2009)*. Rostock, Warnemünde (Alemania): Fraunhofer IGD, Institutsteil Rostock de la Universidad de Rostock.
- DRACHSLER, H. (2009). *Navigation Support for Learners in Informal Learning Networks. SIKS Dissertation Series 2009-37*. Heerlen (Países Bajos): Open Universiteit Nederland.
- DRACHSLER, H.; PECCEU, D.; ARTS, T.; HUTTEN, E.; RUTLEDGE, L.; VAN ROSMALEN, P. & AL. (2009). ReMashed - Recommendations for Mash-up Personal Learning Environments. In CRESS, U.; DIMITROVA, D.; SPECHT, M. (Eds.). *Learning in the Synergy of Multiple Disciplines. 4th European Conference on Technology Enhanced Learning. EC-TEL 2009, 5794*. Nice (France): September/October 2009. Proceedings. Berlín: Heidelberg, Springer.
- DRON, J. & ANDERSON, T. (2009). *How the Crowd Can Teach. Handbook of Research on Social Software and Developing Community Ontologies*. IGI Global.
- EUROPEAN COMMISSION (2009). *The European Research Area Partnership; 2008 Initiatives*. Bruselas: Dirección General de Investigación, Oficina de Publicaciones de la Comunidad Europea; 1-92.
- FETTER, S.; BERLANGA, A.J. & SLOEP, P.B. (2008). *Strengthening the Community in Order to Enhance Learning. Doctoral Consortium at the IADIS International Conference on Web Based Communities*. Amsterdam.
- FETTER, S.; BERLANGA, A.J. & SLOEP, P. (2010). Fostering Social Capital in a Learning Network: Laying the Groundwork for a Peer-Support Service. *International Journal of Learning Technology*, 5, 3; 388-400.
- GALLANT, L.M.; BOONE, G.M. & HEAP, A. (2007). Five Heuristics for Designing and Evaluating Web-based Communities. *First Monday*, 12, 3.
- GUTHRIE, K.; GRIFFITHS, R. & MARON, N. (2008). *Sustainability and Revenue Models for On-line Academic Resources - An Itthaka Report*; 1-66.
- HAYTHORNTHWAITE, C. (2002). Building Social Networks via Computer Networks: Creating and Sustaining Distributed Learning Communities. In RENNINGER, K. & SHUMAR, W. (Ed.). *Building Virtual Communities: Learning and Change in Cyberspace*. New York: Cambridge University Press.
- JANSSEN, J.; BERLANGA, A.; VOGTEN, H. & KOPER, R. (2008). Towards a Learning Path Specification. *Int. J. Cont. Engineering Education and Lifelong Learning (IJCEEL)*, 18, 1; 77-97.
- JONES, C. (2008). Networked Learning: Weak links and Boundaries. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24, 2; 87-89.
- KALZ, M. (2009). *Placement Support For Learners in Learning Networks. SIKS Dissertation Series 2009-36*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- KIRSCHNER, P.; SWELLER, J. & CLARK, R.E. (2006). Why Minimal Guidance during Instruction does not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-based, Experiential, and Inquiry-based Learning. *Educational Psychologist*, 41, 2; 75-86.
- KOLLOCK, P. & RUSSELL BRAZIEL, E. (2006). How Not to Build an On-line Market: The Sociology of Market Microstructure. In THYE, S.R. & LAWLER, E.J. (Eds.). *Advances in Group Processes: Social Psychology of the Workplace*. New York: Elsevier Science.
- KOPER, R. (Ed.). (2009). *Learning Network Services for Professional Development*. Berlin: Heidelberg: Springer.
- KOPER, R. & SLOEP, P.B. (2002). *Learning Networks Connecting People, Organizations, Autonomous Agents and Learning Resources to Establish the Emergence of Effective Lifelong Learning. RTD Programma into Learning Technologies 2003-08. More is Different...* (<http://hdl.handle.net/1820/65>) (22-032011).
- MANOUSELIS, N.; DRACHSLER, H.; VERBERT, K. & SANTOS, O.C. (2010). *Procedia Computer Science*, 1, 2. Barcelona: I Workshop on Recommender Systems for Technology Enhanced Learning (RecSysTEL 2010).
- MCCONNELL, D. (2005). Examining the Dynamics of Networked E-learning Groups and Communities. *Studies in Higher Education*, 30, 1; 25-42.
- OCDE (2010). *The High Cost of Low Educational Performance, the Long-run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*. OECD Publishing.
- PREECE, J. (2000). *On-line Communities: Designing Usability, Supporting Sociability*. New York: John Wiley & Sons.
- ROBINSON, K. (2001). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Bloomington (USA): Capstone.
- RUSMAN, E.; VAN BRUGGEN, J.; SLOEP, P. & VALCKE, M. (2010). The Mind's Eye on Personal Profiles; How to Inform Initial Trustworthiness Assessments in Virtual Project Teams. In KOLFSCHOTEN, G.; HERRMANN, T. & LUKOSCH, S. (Eds.). *Lecture Notes in Computer Science; vol. 6257. Collaboration and Technology. Proceedings of the 16th International Conference CRIWG 2010*. Heidelberg: Springer; 297-304
- SIE, R.L.; BITTER-RUIPKEMA, M. & SLOEP, P.B. (2009). The Influence of Coalition Formation on Idea Selection in Dispersed Teams: a Game Theoretic Approach. In CRESS, U.; DIMITROVA, D. & SPECHT, M. (Eds.). *Learning in the Synergy of Multiple Disciplines. 4th European Conference on Technology Enhanced Learning. EC-TEL 2009, 5794*. Nice, France, September/October 2009. Proceedings. Berlín: Heidelberg: Springer; 732-737.
- SIEMENS, G. (2004). *Connectivism: a Learning Theory for the Digital Age*. (www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm) (22-03-2011).
- SLOEP, P. (2009a). Section 1: Social Interaction in Learning Networks. In KOPER, E.J. (Ed.). *Learning Network Services for Professional Development*. Berlín; Heidelberg: Springer; 13-16.
- SLOEP, P.B. (2009b). Fostering Sociability in Learning Networks through ad-hoc Transient Communities. In PURVIS, I.M. & SAVARIMUTHU, B.T. (Ed.). *Computer-Mediated Social Networking. Proceedings of the 1st International Conference, ICCMSN 08*. Dunedin, New Zealand, June 2008: Springer; 62-75.
- SLOEP, P.B. (2009c). Innovation as a Distributed, Collaborative Process of Knowledge Generation: Open, Networked Innovation. In HORNUNG-PRÄHAUSER, V. & LUCKMANN, M. (Eds.). *Kreativität und Innovationskompetenz im digitalen Netz - Creativity and Innovation Competencies in the Web. Sammlung von ausgewählten Fach- und Praxisbeiträgen der 5. EduMedia Fachtagung 2009, Mai, Salsburgo: Salzburg Research Forschungsgesellschaft m.b.H.*; 33-38.
- SLOEP, P.B.; BOON, J.; CORNU, B.; KLEBL, M.; LEFRÈRE, P.; NAEVE, A. & AL. (2011). A European Research Agenda for Lifelong Learning. *International Journal of Technology Enhanced Learning*.
- SLOEP, P.B. & JOCHEMS, W. (2007). De E-lerende Burger. In: HAAN, J. DE & STEYAERT, J. (Ed.). *Jaarboek ICT en samenleving 2007. Eindelijk digitaal*. Amsterdam: Boom; 171-187.
- SPINUZZI, C. (2005). The Methodology of Participatory Design.

Technical Communication, 52, 2; 163-174.

VAN MERRIËNBOER, J. & BRAND-GRUWEL, S. (2005). The Pedagogical Use of Information and Communication Technology in Education: A Dutch Perspective. *Computers in Human Behavior*, 21; 407-415.

VAN ROSMALEN, P.; SLOEP, P.; KESTER, L.; BROUNS, F.; DE CROOCK, M.; PANNEKEET, K. & AL. (2008). A Learner Support Model Based

on Peer Tutor Selection. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24, 1; 74-86.

VON HIPPEL, E. (2005). *Democratizing Innovation*. Cambridge (USA): MIT Press.

WENGER, E.C. & SNYDER, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School University Press.



● Luz Adriana Osorio y Josep María Duart
Bogotá (Colombia) y Barcelona (España)

Solicitado: 21-01-2010 / Recibido: 03-01-2011

Aceptado: 21-03-2011 / Publicado: 01-10-2011

<http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-02-06>

Análisis de la interacción en ambientes híbridos de aprendizaje

Interaction Analysis in Hybrid Learning Environment

RESUMEN

El análisis de la interacción en ambientes virtuales e híbridos es un tema complejo, puesto que es necesario superar la aproximación cuantitativa, número de mensajes, y lograr información sobre las dinámicas de interacción, en el marco de las actividades educativas. En este trabajo se presenta un conjunto de estrategias para el análisis de la interacción, las cuales se diseñaron durante el desarrollo de una tesis doctoral, como respuesta a dos retos que fueron identificados: ¿cómo observar la interacción?, ¿cómo relacionar la interacción con el rendimiento académico? Las estrategias diseñadas ofrecen elementos para el análisis de las actividades educativas, análisis de las discusiones virtuales asincrónicas, representación de las interacciones y la relación entre la interacción y el rendimiento académico. El conjunto de estrategias permitió reconocer el fenómeno de la interacción en el marco de actividades educativas, así como el proceso o dinámica en la interacción grupal, que muestra la evolución del grupo hacia la construcción de conocimiento. Por otro lado, también permitió analizar los procesos virtuales de interacción y establecer comparaciones entre las dinámicas de los grupos y la relación entre éstas y los resultados de rendimiento académico. Si bien el grupo de estrategias surgen en un estudio específico, ofrecen herramientas que pueden utilizarse en otros contextos. La manera de utilizar las estrategias se ilustra en este artículo con un ejemplo.

ABSTRACT

Interaction analysis in virtual and hybrid learning environments is a complex issue, since it is necessary to go beyond a quantitative approach (number of messages) and obtain information about interaction dynamics in the context of educational activities. This article presents a set of interaction analysis strategies, which were designed during the development of a doctoral thesis in response to the two challenges identified: First, how can interaction be observed? And second, how can interaction be related to academic performance? The strategies designed provide elements for the analysis of educational activities, of asynchronous on-line discussions, of interaction representation and of the relationship between interaction and academic performance. For the analysis of educational activities, elements of sociocultural activity theory were used. For asynchronous on-line discussions, a content analysis of discussion transcripts was performed using a group of categories reflecting the knowledge construction process. Interaction was represented using the forograma technique, which is an alternative strategy for evaluating on-line discussion forums. The relationship between interaction and academic performance was established by comparing interaction dynamics and the academic performance results of the groups selected. Finally, an example is given to show how the strategies are applied.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Interacción, análisis de interacción, ambientes híbridos, discusiones asincrónicas, forogramas, aprendizaje mezclado, Interaction, interaction analysis, hybrid environments, asynchronous discussions, forogramas, blended learning.

◆ Dra. Luz Adriana Osorio Gómez es Profesora del Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE) de la Universidad de los Andes y Directora del Laboratorio de Investigación y Desarrollo sobre Informática en Educación (LIDIE) en Bogotá (Colombia) (losorio@uniandes.edu.co).

◆ Dr. Josep M Duart Montoliu es Vicerrector de Posgrado y Profesor de eLearn Center de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) en Barcelona (jduart@uoc.edu).

1. Introducción

Los ambientes híbridos de aprendizaje son aquellos que combinan la instrucción cara a cara con instrucción mediada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Reay, 2001; Rooney, 2003; Sands, 2002; Ward & LaBranche, 2003; Young, 2002; Osorio, 2010).

Dziuban, Hartman y Moskal (2004) consideran que esta combinación optimiza ambos ambientes, siempre y cuando se logre aprovechar lo mejor de ambos mundos. Esto coincide con los resultados del estudio de Hinojo, Aznar y Cáceres (2009) sobre percepción de los estudiantes frente a esta modalidad. Es importante explorar nuevas formas de analizar la interacción en ambientes híbridos, de tal manera que den cuenta no solo de la cantidad sino, y sobre todo, de la calidad de las participaciones y de los procesos y condiciones que favorecen la construcción de conocimiento (Gros & Silva, 2006; Meyer, 2004; De Weber, Schellens, Valcke & Van Keer, 2006; Rourke, Anderson, Garrison & Archer, 2001).

La interacción puede definirse como las acciones cognitivas y sociales entre los actores del proceso educativo (estudiante-profesor, estudiante-estudiante) en el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Entendida desde los marcos sociales y cognitivos, requiere el análisis de diferentes aspectos y a diferentes niveles. Para Barberà y Badía (2004), el análisis de la interacción debe considerar:

- El análisis de la actividad conjunta desde la cual el profesor y los estudiantes, y estos últimos entre sí, se encuentran, relacionan e interactúan en el marco del desarrollo de las actividades educativas.
- Para comprender la interacción social se debe tener en cuenta el conocimiento que se activa y se produce por el grupo.
- Si bien la actividad conjunta incluye los diferentes momentos y formas de la interacción, varios autores coinciden en reconocer el valor de las conversaciones asincrónicas como importantes expresiones y manifestaciones de la interacción.

Por lo tanto, el análisis de la interacción debe complementarse con el análisis cuidadoso de las conversaciones asincrónicas.

Este trabajo muestra un conjunto de estrategias para el análisis de la interacción, las cuales fueron diseñadas durante el desarrollo de una tesis doctoral, que tuvo como propósito el análisis de la interacción en ambientes híbridos de aprendizaje, a partir del estudio de caso de un programa de postgrado en modalidad híbrida (programa en GRD), ofrecido por una universidad colombiana.

2. Retos y estrategias en el análisis de la interacción

La aproximación al análisis de la interacción, en el marco de la investigación realizada, implicó asumir los siguientes retos: ¿cómo observar la interacción?, ¿cómo relacionar la interacción con el rendimiento académico? A continuación se presentan las estrategias que se emplearon para abordarlos.

2.1. ¿Cómo observar la interacción?

Analizar la interacción requiere, según lo propuesto por Onrubia (2005), identificar la actividad conjunta en la cual sucede, de tal manera que se reconozca el contexto y sentido de las interacciones. Por otro lado, es necesario identificar la forma como se dan las discusiones asincrónicas en el marco de las actividades educativas, en el proceso de construcción de conocimiento (Barberà & Badía, 2004). En el estudio de caso del programa en GRD, se usaron las siguientes estrategias para abordar estos dos aspectos:

a) Análisis de las actividades educativas. El análisis del diseño de las actividades educativas se realizó desde los componentes identificados en la teoría de la actividad (Jonassen & Ronrer, 1999). El reconocimiento de la actividad y su estructura, permite identificar las secuencias de aprendizaje en las diferentes espacio-temporalidades de los ambientes híbridos: presencial, virtual y autónoma. Adicionalmente, teniendo en cuenta que las actividades educativas auténticas son propicias para generar espacios y tiempos para la construcción individual y colaborativa de conocimiento, se usaron las categorías propuestas por Oliver, Herrington y Reeves (2006) para el análisis de las actividades como auténticas.

Analizar y, por lo tanto, diseñar las actividades educativas, desde los componentes de la teoría de la actividad, implica revisar: sistema, objeto, sujeto, mediadores (herramientas, recursos); reglas y división de labores (organización y diseño metodológico); estructura de la actividad (secuencias de aprendizaje); dinámica del sistema (interacciones).

Para analizar la autenticidad de las actividades, se usan los criterios propuestos por Oliver y otros (2006). Según estos autores las actividades auténticas: tienen relevancia en el mundo real; son un poco indefinidas, requieren que los estudiantes definan las tareas y sub-tareas necesarias para completar la actividad; comprenden tareas complejas que no se desarrollan en períodos de tiempo cortos; propician oportunidades para que los estudiantes examinen la tarea desde diferentes perspectivas; propician la colaboración; promueven la reflexión; van más allá de un dominio o resultado es-

pecífico; están integradas con la evaluación; generan productos con valor en sí mismos; permiten múltiples soluciones y diversidad de resultados.

Este grupo de características, constituyen las categorías desde las cuales analizar las actividades de aprendizaje como actividades auténticas.

b) Análisis de las discusiones virtuales asincrónicas. El análisis de contenido, desde varios autores (Rourke & al, 2001; Schalk & Marcelo, 2010), se presenta como una técnica para analizar la información que se obtiene de las transcripciones de los grupos de discusión asincrónica. Es posible encontrar varias publicaciones en este sentido, las cuales parten de diferentes marcos teóricos y de diferentes concepciones frente a la interacción (Henri, 1992; Zhu, 1996; Gunawardena, Lowe & Anderson, 1997; Garrison & Anderson, 2003).

En el marco del estudio de caso del programa en GRD, para el análisis de las conversaciones asincrónicas, se probaron dos grupos de categorías: las de Gunawardena y otros (1997), y la de Garrison y Anderson (2003). Se seleccionaron éstas por tener un marco conceptual basado en la construcción de conocimiento. Después de aplicar las categorías a varios foros, se encontró que no permitían recoger la dinámica de interacción y de trabajo en grupo, propia de este conjunto de cursos. Por lo anterior, se decidió analizar la dinámica de las interacciones, a fin de reconocer el proceso de construcción de conocimiento que seguían los estudiantes del programa en GRD en los foros. Se analizaron las transcripciones de 17 foros de siete asignaturas del programa, a fin de identificar el proceso que seguían los estudiantes, para la construcción colaborativa de conocimiento y se encontró que:

Es posible identificar en la dinámica de interacción de los grupos, mensajes de los tres tipos sugeridos por varios autores: afectivo/motivacional, informativo/organizacional, académico/construcción de conocimiento (Barberà & Badia, 2004).

Al analizar el proceso de construcción colaborativa de conocimiento en los foros, emergió un grupo de subcategorías para la categoría académico/construc-

ción de conocimiento. Estas subcategorías permiten clasificar los mensajes de la siguiente manera:

- Aporte aislado: el participante presenta su aporte al grupo sin establecer relación con otros mensajes.
- Aporte de opinión o comentario a otro: en este momento los participantes empiezan a leerse entre sí y a opinar sobre los aportes de los otros. Estos comentarios pueden ser de opinión, de preguntar, de responder o aclarar. Con esta categoría, se pretende recoger el proceso de diálogo y negociación del grupo.
- Aporte de recoger y sintetizar los aportes del grupo: en este momento del proceso, cuando el grupo ha realizado sus aportes y en algunos casos cuando se

La interacción en el marco de actividades auténticas puede potenciar la construcción individual y colaborativa de conocimiento y ésta, a su vez, generar las condiciones para un mayor aprendizaje y mejores resultados de rendimiento académico; sin embargo, para que esto pueda ser potencialmente cierto, se requiere de la presencia de ciertas condiciones y características en los diseños y desarrollos de estas actividades, que hagan el mejor aprovechamiento de los ambientes híbridos, así como de ciertas prácticas y características en los profesores y estudiantes y en las dinámicas de trabajo en grupo.

ha dado la discusión, alguno o algunos miembros del grupo recogen estos aportes y generan un producto grupal a partir de éstos.

- Aporte de completar y mejorar la construcción del grupo: cuando el grupo tiene un producto de construcción colaborativa, este producto empieza un proceso de mejoras con las contribuciones de los participantes del grupo.

Siguiendo el protocolo de las técnicas de análisis de discusiones virtuales (Neuendorf, 2002; Rourke & al, 2001), el grupo de categorías que surgieron en la investigación, se sometieron al proceso de validación con tres investigadores, a fin de identificar el acuerdo porcentual consensuado promedio, y se obtuvo un acuerdo porcentual de 70%. Este acuerdo porcentual

se considera aceptable y confiable para el análisis de contenido de las discusiones asincrónicas.

2.2. ¿Cómo relacionar la interacción con el rendimiento académico?

Una vez se logra identificar las estrategias de observación de la interacción, el reto es identificar elementos de representación de estas interacciones, de tal manera que puedan ser comparables, y relacionarlos con los resultados de rendimiento académico. Las siguientes estrategias apuntan a estos propósitos:

a) Representación de las interacciones. Se utiliza como herramienta para representación y análisis de las discusiones el «forograma» (Salazar, 2006). La técnica propuesta por Salazar (2006) fue adaptada de acuerdo con los intereses del estudio. El elemento principal para la elaboración de los forogramas son las transcripciones de las discusiones asincrónicas. Para iniciar la representación gráfica, cada participante en la discusión se representa por un círculo con las letras iniciales del nombre en su interior. Cada aporte se representa con un círculo alrededor de su autor y con una línea que representa el tipo de mensaje, el cual se clasifica de acuerdo con las categorías identificadas. Los mensajes se organizan cronológicamente en el forograma; una flecha desde el autor hasta el mensaje permite identificar el momento y autor del aporte. Cuando un mensaje se dirige a otro participante, el mensaje, en forma de flecha, conecta al autor con el destinatario. Si el mensaje se dirige a todo el grupo, se representa como una línea horizontal que abarca a todos los participantes. A cada una de estas categorías identificadas se asocia una representación en el forograma. El siguiente es el cuadro de convenciones usadas en

Categoría	Representación en el forograma
Afectivo-motivacional	-----
Organizativo-informativo	-----
Construcción de conocimiento: aporte aislado
Construcción de conocimiento: aporte de opinión	=====
Construcción de conocimiento: aporte de sintetizar y recoger	=====
Construcción de conocimiento: aporte de mejorar y completar	-----

Categorías utilizadas en la representación de las discusiones virtuales.

los forogramas del gráfico superior.

b) Relación entre la interacción y el rendimiento académico. El análisis de las dinámicas de interacción en las discusiones asincrónicas, se realiza a partir del análisis comparativo de los forogramas de los grupos. Los criterios de comparación surgen al analizar los resultados obtenidos en un grupo de forogramas, como aquellos aspectos que discriminan y permiten evidenciar las diferencias. Los criterios de comparación son:

- Cantidad de mensajes: número total de mensajes del grupo.
- Clasificación de los mensajes: cantidad de mensajes discriminando por las categorías identificadas y por los mensajes enviados por el profesor.
- Dinámica del trabajo grupal: se analiza el desarrollo de los foros, la dinámica de organización e interacción y el rol de representante, en los casos en los que se presenta el rol.
- Tiempos: tiempo dedicado al desarrollo.
- Evaluación de la actividad: resultados de rendimiento académico logrados por el grupo en el desarrollo de la actividad.

Tipo de actividad	Trabajo grupal, análisis de casos
Objeto de la actividad	Identificar los actores y grupos sociales en diferentes contextos sociales.
Sujeto	Los estudiantes y el profesor.
Mediadores (Herramientas, Recursos)	<ul style="list-style-type: none"> • Notas de la clase presencial. • Material bibliográfico. • Aula virtual del curso, particularmente la herramienta de foros, como mediadora de las discusiones asincrónicas.
Reglas (Diseño metodológico)	A partir del abordaje de un tema de manera global en la clase presencial, se espera que los estudiantes, organizados en grupos y durante la virtualidad, aborden los temas de manera local desde la región del país que les sea asignada.
Productos	<ul style="list-style-type: none"> • Documento de análisis de caso por cada región • Información recopilada de cada una de las regiones. • El mapa de sociedad y desarrollo del país construido entre todos los estudiantes del curso.
Dinámica del sistema (Interacción)	Interacción E-E: Los estudiantes deben construir de manera grupal la visión local frente al tema. Interacción E-P: El profesor hace seguimiento y retroalimentación a los grupos.
Contexto	El tema se aplica en los contextos regionales de los cuales hacen partes los estudiantes.
Evaluación	Se valora el producto del trabajo grupal y se realiza una evaluación individual, posterior a la actividad.

Tabla 1: Características del diseño de la actividad.

Encuentro presencial	Conferencia del profesor Conformación de grupos de acuerdo a sus regiones de procedencia
Trabajo independiente	Revisión de materiales y fuentes de información en la región
Trabajo grupal virtual	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión grupal • Retroalimentación del profesor • Trabajo grupal de generación de documento regional • Publicación de los trabajos en un foro público • Retroalimentación del trabajo • Nueva versión del documento
Encuentro presencial	Presentación del trabajo del grupo

Tabla 2: Secuencia de acciones de la actividad.

Característica de la actividad auténtica	Análisis de la actividad del curso frente a la característica
Relevancia en el mundo real	La actividad es de total relevancia en el mundo real, los grupos, organizados por regiones, deben aplicar a nivel local los temas analizados en la clase presencial a un nivel global.
Un poco indefinidas	Los grupos deben acordar los aspectos que analizarán a nivel regional, las instrucciones son generales y deben concretarlas.
Comprenden tareas complejas	La tarea es valorada, por los estudiantes, como compleja, deben seleccionar los aspectos y después de esto, recoger la información pertinente, analizarla y contrastarla con el nivel global.
Los estudiantes examinan la tarea desde diferentes perspectivas	La tarea se analiza desde varias perspectivas por lo menos a dos niveles: en un primer nivel cada grupo está contextualizando la temática en una región diferente, y en segundo nivel, en cada grupo hay aproximaciones desde diferentes disciplinas de formación.
Promueven la colaboración	La actividad está diseñada para desarrollarse a través de trabajo colaborativo.
Propician la reflexión	La actividad ofrece varios momentos de reflexión: a nivel individual deben aportar frente a las preguntas o temáticas desde las cuales analizarán la región, a nivel grupal contextualizando los aspectos globales en la región asignada.
Van más allá de un dominio o resultados específico.	No hay un resultado específico asociado a la actividad, cada grupo define sus líneas de análisis.
Se integran estrechamente con la evaluación.	En el desarrollo de la actividad se valora el producto del trabajo grupal.
Generan productos con valor en sí mismos.	Los productos de cada grupo tienen valor en sí mismos y los productos de todos los grupos constituyen el mapa social del país.
Permiten múltiples soluciones y diversidad de resultados.	Cada grupo puede tener niveles y aspectos de aproximación diversos.

Tabla 3: Análisis de la actividad como actividad auténtica.

3. Ejemplificación de la aplicación de las estrategias

A continuación se presentan un ejemplo del tipo de análisis realizado, en el marco del estudio de caso del programa en GRD. Este ejemplo ilustra la aplicación de cada una de las estrategias descritas anteriormente. Las dos primeras estrategias permiten el análisis del diseño de la actividad, las otras dos ofrecen elementos para el análisis del desarrollo de la actividad y, en particular, a los momentos de mayor interacción en el desarrollo de ésta, a fin de relacionar la interacción con el rendimiento académico. El ejemplo se desarrolla sobre una actividad de la asignatura A2, la cual hace parte del programa en GRD.

3.1. Análisis de la actividad educativa

A continuación se presentan las características generales del diseño de la actividad (tabla 1), así como la secuencia de acciones de su desarrollo en los espacios presenciales, virtuales y de trabajo autónomo (tabla 2) del ambiente híbrido. La actividad se analiza desde los componentes del sistema.

En la tabla 3 puede observarse el análisis de la actividad desde las categorías de Oliver et al. (2006), para actividades auténticas.

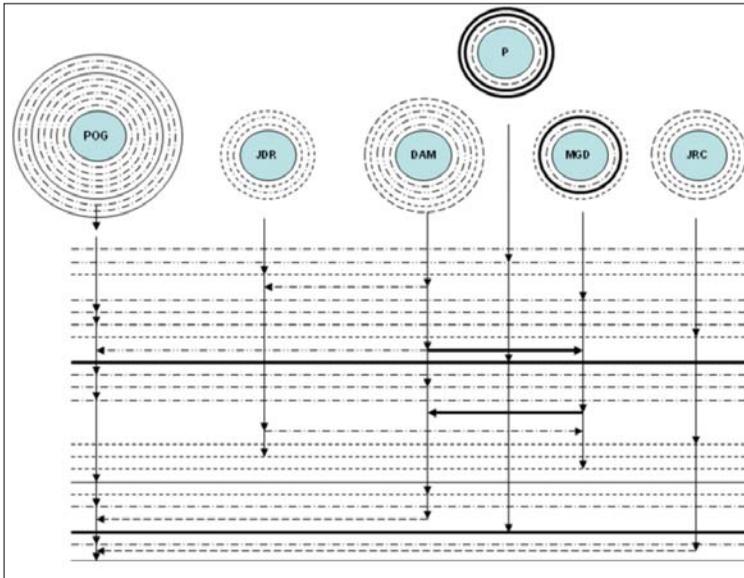
3.2. Análisis y representación de las interacciones asincrónicas

En el desarrollo de la actividad, los momentos de mayor interacción entre los estudiantes y entre éstos con el profesor son: la sesión presencial y los momentos de discusión grupal de los documentos correspondientes a cada región.

A fin de entender la dinámica del trabajo en grupo, se seleccionaron dos de los cuatro grupos, para observar la discusión grupal asincrónica. Los dos grupos seleccionados, corresponden a los que tuvieron la más alta (grupo 1) y la segunda más baja (grupo 2) calificación en el producto del trabajo grupal. En este caso, la dinámica grupal incluyó un rol del representante del grupo; un rol específico solicitado por el profesor. El representante sería el encargado de movilizar al grupo y de garantizar la dinámica que llevaría a la producción del documento grupal. A continuación se presentan los forogramas de los dos grupos.

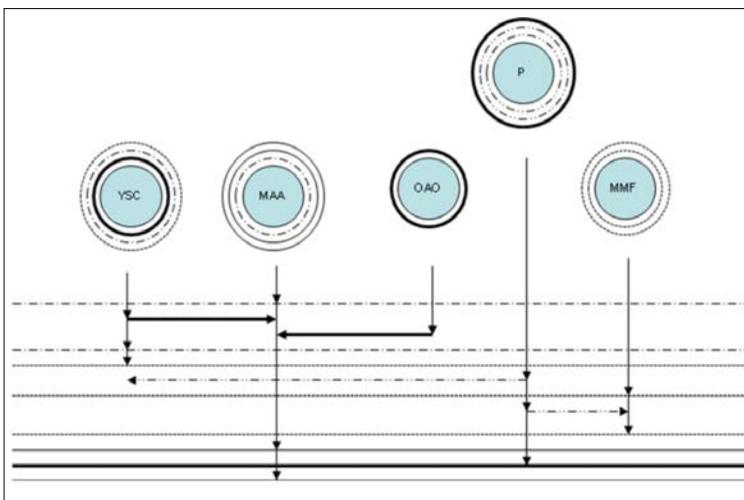
Afectivo-motivacional	-----
Organizativo-informativo	-----
Construcción de conocimiento: aporte aislado
Construcción de conocimiento: aporte de opinión	=====
Construcción de conocimiento: aporte de sintetizar y recoger	=====
Construcción de conocimiento: aporte de mejorar y completar	-----

Forograma del Grupo 1 (Grupo 1. Representante POG).



Afectivo-motivacional	-----
Organizativo-informativo	-----
Construcción de conocimiento: aporte aislado
Construcción de conocimiento: aporte de opinión	=====
Construcción de conocimiento: aporte de sintetizar y recoger	=====
Construcción de conocimiento: aporte de mejorar y completar	-----

Gráfico 2: Forograma del Grupo 2 (Grupo 2. Representante MAA)



3.3. Relación entre interacción y rendimiento académico

El análisis frente a los criterios de comparación de los forogramas es el siguiente:

- Cantidad de mensajes: El grupo 1 tiene un mayor número de mensajes que el grupo 2.

- Clasificación de los mensajes: Al observar la clasificación de los mensajes, se observa que los dos grupos tienen un número similar de aportes académicos. En cuanto a los aportes aislados, el grupo 1 tuvo 6 mensajes de este tipo mientras que el grupo 2 tuvo 3. En cuanto a los aportes de mejorar y completar un producto, el grupo 1 tuvo 2 mensajes y el grupo 2 no tuvo mensajes de este tipo. Donde sí hubo una notoria diferencia, fue en la cantidad de mensajes organizativos e informativos; el grupo 1 tuvo 11 mensajes de este tipo, mientras que el grupo 2 tuvo 2 mensajes. Los dos grupos tuvieron 2 mensajes de tipo afectivo y motivacional.

- Dinámica del trabajo grupal: En la instrucción dada a los grupos, se incluyó el rol de representante quien debía dinamizar, organizar y sintetizar el producto del grupo. Hay diferencias importantes en estos roles entre los dos grupos. El representante del grupo 1 realiza varios aportes organizativos y propone la dinámica de trabajo grupal, de igual forma se encarga de los documentos de síntesis en sus dos versiones. El representante del grupo 2 realiza solo un aporte organizativo, el grupo no logra una buena interacción para la producción del documento.

- Tiempos: Ambos grupos tuvieron el mismo tiempo para la realización de la actividad.

- Evaluación de la actividad: De la actividad se valoró: el producto del trabajo grupal, la pre-

sentación en la clase presencial, el rol del representante.

Buscando la relación entre la interacción y el rendimiento, se toman los resultados del producto final de los dos grupos seleccionados (documentos de análisis), de esta manera, el resultado no tiene relación con las dinámicas de interacción logradas por los grupos. Se observa que: el grupo con mayor interacción y con una mejor dinámica de trabajo en grupo logró la valoración más alta (5-5), el grupo con menor interacción y con mayores dificultades en la dinámica del trabajo en grupo, obtuvo la valoración más baja (3,85-5).

En el curso se realizó un examen individual, posterior a la actividad analizada; ésta constituye una evidencia individual de rendimiento. Al correlacionar esta valoración con la de participación en el foro interno del grupo, se tiene un coeficiente de correlación de Pearson de: 0,76722215. Como lo muestra este resultado, hay una correlación significativa entre las variables participación en el foro interno del grupo y la calificación obtenida por el estudiante en la evaluación realizada por el profesor, para verificar el logro de los objetivos de aprendizaje. Teniendo en cuenta que la participación de los estudiantes se dio en términos de discusiones, comunicación y trabajo en grupo, este dato muestra la relación entre la interacción y el logro de los objetivos de aprendizaje, concretamente entre la interacción y el rendimiento académico.

4. Conclusiones frente a las estrategias usadas para el análisis de la interacción

4.1. Análisis de las actividades educativas

Reconocer el fenómeno de la interacción en el marco de actividades educativas y no solo como los mensajes que se intercambian en las discusiones, permite una aproximación más cercana y detallada a los ambientes híbridos de aprendizaje, como ambientes que promueven la interacción.

La interacción en el marco de actividades auténticas puede potenciar la construcción individual y colaborativa de conocimiento y ésta, a su vez, generar las condiciones para un mayor aprendizaje y mejores resultados de rendimiento académico; sin embargo, para que esto pueda ser potencialmente cierto, se requiere de la presencia de ciertas condiciones y características en los diseños y desarrollos de estas actividades, que hagan el mejor aprovechamiento de los ambientes híbridos, así como de ciertas prácticas y características en los profesores y estudiantes y en las dinámicas de trabajo en grupo.

La mirada de la actividad conjunta y todos sus componentes, desde el marco de la teoría socio-cultural de la actividad, permite reconocer aspectos que

determinan condiciones para el desarrollo de la interacción como: el propósito último de ésta (producto de la interacción), los actores y roles involucrados, los mediadores (herramientas, recursos), así como las dinámicas o secuencias antes, durante y después de los momentos de interacción, reconociendo el proceso continuo (entre momentos presenciales y no presenciales) dentro del cual se enmarca la interacción.

4.2. Análisis de las discusiones virtuales asincrónicas

Como se presentó en el marco teórico, el análisis de las discusiones virtuales debe superar el enfoque cuantitativo y permitir una aproximación a las dinámicas, al cómo de la interacción y a los resultados de los procesos interactivos. Era necesario contar con un mecanismo de análisis de las discusiones, a fin de identificar las dinámicas del trabajo de los grupos y, en particular, encontrar relaciones entre estas dinámicas y los resultados del rendimiento académico.

El conjunto de categorías usadas, permitieron reconocer un proceso o dinámica en la interacción grupal, que identifica la participación individual, la negociación e intercambio y la evolución del grupo hacia la construcción y síntesis grupal. Siguiendo el protocolo de las técnicas de análisis de discusiones virtuales, el grupo de categorías que surgieron en la investigación, se sometieron al proceso de validación con tres investigadores, a fin de identificar el acuerdo porcentual consensuado promedio. Se seleccionó un grupo de foros, los cuales fueron codificados por los tres investigadores, y se obtuvo un acuerdo porcentual de 70%. Si bien estas categorías se construyen en el contexto específico del caso estudiado, pueden ser una alternativa para el análisis de los procesos de construcción de conocimiento en otros contextos.

4.3. Representación de las interacciones

Los forogramas permitieron representar de manera gráfica, y en un mismo esquema, información de las discusiones a diferentes niveles: reconocimiento individual de los participantes, tipo y cantidad de aportes, desarrollo cronológico de la discusión, origen y destinatario de los mensajes, dinámica y desarrollo de la negociación, proceso de síntesis y construcción grupal. Toda esta información amplía las posibilidades de análisis de las discusiones así como su comparación y contrastación. La técnica de los forogramas y las categorías identificadas, pueden ser utilizadas en diferentes contextos y en otras investigaciones.

Una limitación de esta técnica de representación de las discusiones es que puede ser útil cuando el nú-

mero de participantes es inferior a ocho, si el número de participantes es mayor, se hace muy compleja la representación gráfica.

4.4. Relación entre la interacción y el rendimiento académico

La técnica de representación de las discusiones virtuales, a través de los forogramas, y las categorías que surgieron, a través de la técnica de análisis de contenido de un amplio número de foros, permitieron analizar los procesos virtuales de interacción y establecer comparaciones entre las dinámicas de los grupos y la relación entre éstas y los resultados de rendimiento académico. Los criterios de comparación de los forogramas permitieron identificar características de las discusiones que incidieron en la dinámica de interacción y determinaron diferencias importantes entre los grupos y sus resultados de rendimiento académico.

Las cuatro estrategias en conjunto ofrecen posibilidades para la observación y análisis de las dinámicas de interacción en el marco de actividades educativas, así como para establecer relaciones entre estas dinámicas y los resultados de rendimiento académico.

Referencias

- BARBERÀ, E. & BADÍA, A. (2004). *Educar con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Machado Libros.
- DE WEBER, B.; SCHELLENS, T. & AL. (2006). Content Analysis Scheme to Analyze Transcript of On-line Asynchronous Discussion Groups: A Review. *Computer & Education*, 46; 6-28.
- DZIUBAN, C.; HARTMAN, J. & MOSKAL, P. (2004). Blended Learning. Educause Center for Applied Research. *Research Bulletin*, 7; 1-12.
- GARRISON, D.R. & ANDERSON, T. (2003). *E-learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. London: Routledge Falmer.
- GROS, B. & SILVA, J. (2006). El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. *Revista de Educación a Distancia*, 16; 1-16. (www.um.es/ead/red/16) (04-06-2008).
- GUNAWARDENA, C.; LOWE, C. & ANDERSON, T. (1997). Interaction Analysis of a Global On-line Debate and the Development of a Constructivist Interaction Analysis Model for Computer Conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17; 395-492.
- HENRI, F. (1992). Computer Conferencing and Content Analysis. In KAYE, A. (Ed.). *Collaborative Learning through Computer Conferencing*. Berlin: The Najaden Papers, Springer-Verlag.
- HINOJO, F.J.; AZNAR, I. & CÁCERES, M.P. (2009). Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad. *Comunicar*, 33; 165-174.
- JONASSEN, D. & RONRER, L. (1999). Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Environments. *ETR&D*, 47; 61-79.
- Meyer, K. (2004). Evaluating On-line Discussions: Four Different Frames of Analysis. *Journal of Asynchronous Learning*, 8 (2); 101-114.
- NEUENDORF, K.A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- OLIVER, R.; HERRINGTON, J. & REEVES, T.C. (2006). *Creating Authentic Learning Environments through Blended Learning Approaches. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco: Pfeiffer; 502-515.
- ONRUBIA, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: Actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción de conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*, 4, 2; 1-16
- OSORIO, L. (2010). Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7 (1). (www.rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n1_osorio/v7n1_osorio) (06-08-2010).
- REAY, J. (2001). Blended Learning - a fusion for the future. *Knowledge Management Review*, 4 (3); 6.
- ROURKE, L.; ANDERSON, T. & AL. (2001). Methodological Issues in the Content Analysis of Computer Conference Transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12; 8-22.
- ROONEY, J.E. (2003). Blending Learning Opportunities to Enhance Educational Programming and Meetings. *Association Management*, 55 (5); 26-32.
- SALAZAR, A. (2006). *Forograma, una estrategia alternativa para la evaluación de espacios virtuales de discusión*. Cali (Colombia): VIII Congreso colombiano de Informática Educativa.
- SANDS, P. (2002). Inside Outside, Upside Downside: Strategies for Connecting On-line and Face-to-face Instruction in Hybrid Courses. *Teaching with Technology Today*, 8; 6.
- SCHALK, A.E. & MARCELO, C. (2010). Análisis del discurso asíncrono en la calidad de los aprendizajes esperados Asynchronous. *Comunicar*, 35; 131-139.
- WARD, J. & LABRANCHE, G.A. (2003). Blended Learning: The Convergence of e-Learning and Meetings. *Franchising World*, 35 (4); 22-23.
- YOUNG, J.R. (2002). Hybrid Teaching Seeks to End the Divide between Traditional and On-line Instruction. *Chronicle of Higher Education*; 48 (28); A33.
- ZHU, E. (1996). *Meaning Negotiation, Knowledge Construction and Mentoring in a Distance Learning Course*. Indianapolis: National Convention of the Association for Educational Communications and Technology.

● G. Gómez-Escalonilla, M. Santín y G. Mathieu
Madrid (España)

Solicitado: 21-01-2010 / Recibido: 24-01-2011

Aceptado: 21-03-2011 / Publicado: 01-10-2011

<http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-02-07>

La educación universitaria on-line en el Periodismo desde la visión del estudiante

Students' Perspective on On-line College Education in the Field of Journalism

RESUMEN

El avance de las nuevas tecnologías ha cambiado considerablemente el modelo educativo. La formación on-line ha aterrizado con fuerza en las universidades y las carreras vinculadas al mundo de la comunicación se han incorporado a ese modelo de enseñanza. En pocos años la oferta en las titulaciones de comunicación se ha multiplicado y parece que esta tendencia se pronuncie en un futuro ante la demanda que tienen las titulaciones de comunicación, por un lado, y las enseñanzas virtuales, por otro. En este artículo se da a conocer la perspectiva que los estudiantes on-line de Periodismo de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid tienen sobre sus estudios. Los resultados de una encuesta a los alumnos de los diferentes cursos que engloban la titulación nos permite ofrecer una perspectiva de sus experiencias al inicio y al final de la carrera. El cuestionario indaga sobre aspectos socio-demográficos a partir de los cuales se traza un perfil sociológico del estudiante de periodismo on-line. Asimismo, se profundiza en las motivaciones y expectativas que rodean la decisión de matricularse en esta modalidad y en su valoración tanto en términos de aprendizaje como de la relación con compañeros y profesores. Algunas de las conclusiones apuntan una actitud positiva de los estudiantes y una valoración satisfactoria de la enseñanza por parte del alumnado.

ABSTRACT

The advance in new technologies has changed the educational model considerably. On-line education has arrived with a bang at university and those degree courses linked to the field of communication have adopted this type of technologies. In just a few years, the number of courses available in the communication field that include on-line subjects has multiplied. It seems that this tendency of proliferation will continue due to a high demand for degrees in the communication field as well as the possibility of completing these degrees on-line. This paper shows the perspective that on-line journalism students at the Rey Juan Carlos University in Madrid have on their studies. The results of a survey of students of the different courses that include the qualification allow us to gain a perspective of their experiences at the beginning and end of the studies. The questionnaire asks about socio-demographic traits from which we draw a sociological profile of on-line journalism student. It also delves into the motivations and expectations surrounding the decision to enrol in this mode and in its assessment both in terms of learning and the relationship between peers and teachers. Some of the conclusions point to the positive attitude of students and a satisfactory evaluation by the students.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Educación en línea, e-learning, periodismo, estudiantes, estudio de caso, enseñanza virtual, universidad.
Education on-line, e-learning, journalism, student, case study, virtual classrooms, university.

- ◆ Dra. Gloria Gómez-Escalonilla Moreno es Profesora Titular de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid) (gloria.gomezescalonilla@urjc.es).
- ◆ Dra. Marina Santín Durán es Profesora Contratada Doctor del Departamento Ciencias de la Comunicación I de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid) (marina.santin@urjc.es).
- ◆ Dra. Gladys Mathieu es Profesora Visitante del Departamento Ciencias de la Comunicación I de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid) (gladys.mathieu@urjc.es).

1. Introducción

La era de las tecnologías ha supuesto una gran transformación en el ámbito de la educación y en la enseñanza superior. Cada día es más frecuente que los centros oferten la posibilidad de estudiar sus cursos mediante un sistema de aprendizaje virtual. La educación a distancia a través de Internet (on-line) lleva tiempo implantada en España y prueba de ello es que la primera universidad exclusivamente virtual, la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), vio la luz en 1995 y su modelo ha sido imitado por otras instituciones de reciente creación. Si a ello añadimos que son ya numerosas las universidades presenciales que han ampliado su oferta con la enseñanza on-line no hacemos más que constatar, a tenor de la oferta, el éxito de los programas de aprendizaje en línea, adaptados a la filosofía de la sociedad de la información.

Ahora bien, si los programas de aprendizaje on-line llevan tiempo desarrollándose tanto en España como en el extranjero, lo cierto es que los estudios de periodismo han llegado con cierto retraso a este modelo de enseñanza, pues el contenido práctico de muchas asignaturas y la manipulación de herramientas tecnológicas hacía difícil trasladar los planes de estudio de estas carreras a modelos de enseñanza a distancia y/o virtuales. Sin embargo, la experiencia en otros campos del conocimiento, el desarrollo de programas piloto de los que dan cuenta algunas investigaciones (Palomo, 2008), el avance tecnológico y la demanda existente en estas materias ha permitido a las universidades poner en marcha estudios de comunicación on-line.

Pionera en este campo es la experiencia desarrollada en la madrileña Universidad Rey Juan Carlos (URJC), que en 2006 ofertó por primera vez los estudios de Periodismo bajo la modalidad «blended learning» (b-learning). Un año más tarde, se amplía esta oferta con la titulación de Publicidad y Relaciones Públicas ante el éxito conseguido.

A esta experiencia se han ido añadiendo otras ofertas de estudios de comunicación on-line, coincidiendo con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior que pretende mejorar la competitividad internacional de las universidades europeas. De este modo, en el curso académico 2009/10 tres universidades exclusivamente virtuales ofrecieron también la posibilidad de estudiar bajo la modalidad «e-learning» estudios de comunicación. Concretamente la Universitat Oberta de Catalunya ofertó el Grado en Comunicación y el Grado en Información y Documentación; la Universidad a Distancia de La Rioja (UNIR) el Grado en Documentación y la Universidad a Distan-

cia de Madrid (UDIMA), una universidad autonómica privada, el Grado en Periodismo.

Así pues, en pocos años la oferta en las titulaciones de grado en este campo de la comunicación se ha multiplicado y parece que esta tendencia se pronuncie en un futuro ante la demanda que tienen las titulaciones de comunicación, por un lado, y las enseñanzas virtuales, por otro. Por ello, ahora que se está iniciando un camino poco explorado pero que ya está dando sus frutos, de hecho este curso académico 2010/11 saldrá la primera promoción de periodistas formados on-line por la Universidad Rey Juan Carlos, parece oportuno realizar un alto en el camino y reflexionar sobre esta experiencia novedosa tanto en el campo de la educación como en el de la propia comunicación. Aprovechando, pues, la experiencia personal en la Universidad Rey Juan Carlos, pionera en este ámbito, y tratando de aportar conocimiento sobre este fenómeno, se propone una investigación, de carácter necesariamente exploratorio, que trata de conocer cómo son los alumnos, primeros estudiantes, que están realizando la carrera de Periodismo on-line en la Universidad Rey Juan Carlos y cuál es su opinión y valoración de su experiencia de aprendizaje on-line.

A este respecto hay que señalar que a pesar de que la enseñanza on-line es un fenómeno novedoso, hay numerosos estudios que se han realizado ya, tanto desde el ámbito teórico como empírico, y desde diferentes espacios disciplinares, ya sea privilegiando la perspectiva tecnológica (Marcelo, Puente & otros, 2003; Baggetun, 2006) o, más frecuentemente, desde el marco pedagógico y educativo (Castaño, Duart & Sancho, 2010; Lara & Duart, 2005). Incluso hay estudios puntuales que se han realizado sobre el perfil y valoración del alumnado, como aquí se plantea, como los realizados por Cabrero, Llorente & Puentes (2010) sobre los estudios de Filosofía y Física en República Dominicana o sobre los alumnos de los másters virtuales (Justel, Lado & Martes, 2004). Sin embargo, no se ha constatado ningún análisis sobre los estudios de comunicación on-line, y concretamente de periodismo, y sobre la caracterización y opinión de su alumnado. Desde este punto de vista este informe puede iniciar una línea de investigación en la que se lleva tiempo trabajando (Santín, 2009), que trata no solo de reflexionar sobre las prácticas docentes desarrolladas, sino también de los retos y desafíos de la enseñanza de la comunicación en el siglo XXI, una educación que pasa necesariamente por las nuevas tecnologías.

Ahora bien, no todo el uso educativo de la tecnología es igual. A este respecto resulta pertinente aclarar algunos términos ya que, como apunta Grahame

Moore (2001), existe cierta confusión cuando se habla de enseñanza virtual dado que hay muchos modelos de enseñanza englobados en ella. En primer lugar, hay que advertir que el hecho de utilizar las tecnologías no siempre implica hablar de enseñanza on-line. Y es que prácticamente todas las universidades han introducido en su sistema educativo elementos virtuales o participan, con mayor o menor intensidad, en proyectos piloto de e-learning. En un terreno intermedio se sitúa el concepto de «b-learning», entendido como un modelo de enseñanza que permite integrar elementos de la educación virtual con los de la educación presencial (Coaten, 2003); por ejemplo, utilizando en una misma materia sesiones presenciales y tutorías cara a cara con diversas actividades en línea tal como foros, chats, documentos sonoros... propios del «e-learning». Aunque, tal y como señala Llorente (2008), el «b-learning» proporciona «varias posibilidades de implementación a través de un diseño virtual y presencial, y multitud de contextos en los que el modelo puede ser aplicado». De este modo no será lo mismo optar por el b-learning para el diseño de una asignatura en el desarrollo de una carrera presencial que hacerlo en el marco de una carrera on-line. La situación de partida es totalmente distinta y la posibilidad de relación entre los pares y el profesor y alumno es radicalmente diferente.

En los estudios de grado de Periodismo hay oferta en los diferentes modelos de enseñanza descritos, pero el adoptado por la Universidad Rey Juan Carlos, y en el que se centra este trabajo, adopta el modelo b-learning en el se reduce significativamente el tiempo de contacto cara a cara con el fin de desarrollar más la expansión de los recursos en línea. Prácticamente todas las actividades se desarrollan en la Red y únicamente aquellas asignaturas de contenido muy práctico o las que requieren el manejo y destreza de tecnologías audiovisuales requieren de alguna sesión presencial. Del mismo modo, el docente puede determinar que se desarrolle o no una prueba de evaluación presencial, de tal manera que en algunas asignaturas en las que se opta por pruebas de evaluación on-line el profesor y el alumno no llegan a contactar cara a cara jamás.

Esta es la principal razón de las críticas a este sistema educativo, tachado de automatizado, o cuanto menos de despersonalizado; en todo caso diferente al modelo de enseñanza tradicional. Sea como fuere ha venido para quedarse y los periodistas pueden ser ya licenciados o graduados por este sistema. Por ello es conveniente favorecer las iniciativas que tratan de conocer cómo son y cómo opinan los propios protagonistas.

2. Material y métodos

En Ciencias Sociales suele ser habitual utilizar el estudio de caso como método de investigación, en la

No se ha constatado ningún análisis sobre los estudios de comunicación on-line, y concretamente de periodismo, y sobre la caracterización y opinión de su alumnado. Desde este punto de vista este informe puede iniciar una línea de investigación en la que se lleva tiempo trabajando, que trata no solo de reflexionar sobre las prácticas docentes desarrolladas, sino también de los retos y desafíos de la enseñanza de la comunicación en el siglo XXI, una educación que pasa necesariamente por las nuevas tecnologías.

medida en que acotando el campo se concentran los esfuerzos y se permite la realización de investigaciones que aunque sean más modestas que las realizadas con otras estrategias metodológicas permiten la consecución de objetivos concretos en una situación de recursos limitados, como es la actual. Obviamente el estudio de caso se limita al conocimiento del objeto particular, e impide realizar generalizaciones a otros contextos que permitan mayor validez científica. No obstante, es una herramienta eficaz para obtener una aproximación rigurosa de un contexto concreto que se quiere conocer y para detectar tendencias y lógicas que pueden describir y explicar el fenómeno investigado.

En este contexto, el estudio se ha planteado realizar una investigación sobre la enseñanza del periodismo on-line limitado al caso concreto de la Universidad Rey Juan Carlos. Se justifica esta elección obviamente

por ser el ámbito donde se realiza la práctica docente, pero también por ser la Universidad que ha sido pionera en la implantación de las titulaciones on-line en el campo de la comunicación y en concreto de periodismo aquí en España, ofertando el título de licenciado en 2006. Hay que decir también que ya se han cubierto los cinco años que comprende la licenciatura y que ya en 2008 realiza la reconversión que implica Bolonia ofertando bajo la modalidad on-line también el grado de periodismo. Aprovechando, pues, el acceso a un alumnado con una inestimable experiencia, puesto que son los primeros estudiantes de periodismo on-

han respondido de manera más óptima, sino también porque en la enseñanza on-line la tasa de abandono suele ser más pronunciada que en la enseñanza presencial, haciendo que los cursos superiores sean considerablemente menos numerosos que los cursos iniciales de la carrera.

El cuestionario ha considerado variables de perfil sociodemográfico y preguntas de valoración de su experiencia docente, las cuales se han operacionalizado con escalas de diferencial semántico. Los datos resultantes se han procesado estadísticamente y se han realizado análisis de frecuencias y porcentajes por cada variable considerada cuando han resultado significativas.

La enseñanza on-line puede suponer un ahorro de costes en otros ámbitos y un valor añadido para captar otros públicos objetivos, clave en un horizonte de escasos alumnos, pero no puede ser sin coste alguno. Las universidades deben ser conscientes de lo que se juegan y apostar por ofrecer un servicio de calidad, y eso pasa obviamente por seleccionar al profesorado y facilitarle la tarea de enseñar. Solo así las titulaciones on-line lograrán llegar al nivel de excelencia que todos queremos conseguir y podrán ser competitivas frente al sistema convencional.

3. Resultados

3.1. El perfil del alumnado

Del estudio de los alumnos de la Universidad Rey Juan Carlos que cursan periodismo en la modalidad on-line se destaca cierta caracterización sociodemográfica, aun sin pretender generalizar a una modelización de estos alumnos. Y en primer lugar se puede decir que hay alumnos y alumnas en parecida proporción, más o menos la mitad del alumnado. Esta relación puede resultar curiosa teniendo en cuenta que en la titulación de periodismo las mujeres representan un porcentaje notablemente superior a los varones, un 64%

line, se ha procedido a realizar una encuesta a todos los estudiantes que están cursando la licenciatura o el grado en este curso académico 2010/11.

El universo de estudio, es decir, los estudiantes de periodismo on-line en la Universidad Rey Juan Carlos son aproximadamente 200 alumnos. Se ha aprovechado la asistencia de los alumnos a los exámenes del primer semestre para garantizar su respuesta. No obstante, la realización de la misma en grupo y en algunos casos vía on-line, sumado al alto índice de no presentados que caracteriza los estudios no presenciales, ha ocasionado numerosos casos de no respuesta, de tal manera que la tasa de participación ha sido del 60% en total. En concreto se han realizado un total de 121 encuestas. La distribución por curso también ha sido desigual, resultando más numerosa la participación de alumnos de los primeros cursos, y ello no solo porque

según los datos del Instituto Nacional de Estadística. En la Universidad Rey Juan Carlos, en las titulaciones on-line, el porcentaje de mujeres frente a hombres es del 57%. Hay más mujeres, como en cualquier licenciatura de periodismo, pero no muchas más.

Otra característica sociodemográfica de los alumnos on-line de la Universidad Rey Juan Carlos, por lo menos en las titulaciones de periodismo, es que la mayoría trabajan, más del 80%. Esta proporción confirma que las titulaciones on-line, obviamente por la flexibilidad de horarios, son un atractivo para los trabajadores que quieren proseguir o iniciar estudios universitarios. Este dato confirma que el público objetivo de estas titulaciones lo constituyen los potenciales estudiantes que forman parte ya del mercado laboral.

De hecho la posibilidad de compatibilizar los estudios con la actividad laboral es la principal motivación

que lleva a los estudiantes on-line de periodismo de la Universidad Rey Juan Carlos a elegir esta modalidad educativa frente a la presencial. Efectivamente, no es la nota de corte, hipótesis que se había planteado puesto que en la modalidad on-line es sensiblemente menor que en la titulación convencional. Tampoco lo es, y era otra hipótesis con mayor expectativas, el vivir lejos de Madrid, o de otras ciudades que ofertan periodismo. Efectivamente solo un 30% de los alumnos afirma tener una motivación basada en la lejanía del campus, frente a un 90% de los alumnos que han afirmado que la principal motivación de matricularse en un curso on-line es la de compatibilizar los estudios con otra actividad.

Así pues, y como cabría esperar, muchos trabajan. Pero es relevante y significativo dónde lo hacen, porque los estudiantes que ya están incorporados al mundo profesional de la comunicación representan prácticamente la mitad de los alumnos que trabajan. Esto se explica porque para trabajar en el periodismo no hace falta el requisito previo de la titulación, frente a otros ámbitos laborales más restrictivos. No obstante, muchos de los que ya están incorporados al mundo laboral sin titulación específica tienen interés en conseguirla, y las titulaciones on-line representan un mecanismo privilegiado para sus intereses. Así pues, cerca de la mitad del alumnado de periodismo on-line de la Universidad Rey Juan Carlos ya está en el mundo laboral para el que se le prepara, y quiere conseguir la titulación oficial para seguir progresando en una carrera profesional ya iniciada.

Consecuentemente con lo anterior, otra de las características sociodemográficas que se destacan del alumno de la Universidad Rey Juan Carlos en la rama de Periodismo es la edad. Los estudiantes de cualquier carrera están en un porcentaje muy mayoritario entre los 18 y los 23 años. Es la edad natural. Sin embargo, en este estudio este rango de edad que correspondería a los alumnos que siguen los estudios con su cohorte representa solo la mitad. La otra mitad de los alumnos supera esa edad. Ello significa que la educación on-line representa, para aquella gente que en algún momento de su línea vital salió del sistema educativo, una oportunidad de regresar a las aulas y cursar estudios superiores.

Sin embargo, hay que decir también que esa oportunidad tiene fecha de caducidad, porque este segmento de alumnos mayores no lo son tanto, es decir, que aunque superen la edad natural solo lo hacen en unos cuantos años, pues la inmensa mayoría no pasa de los treinta. Estos datos, sin ser concluyentes, pueden ser útiles para los que se ocupan de la gestión y

docencia en la enseñanza on-line pues si bien estos estudios pueden dirigirse a alumnos de cualquier edad y circunstancia vital, hipotética y preferentemente personas mayores si se sigue el modelo de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) con cerca del 40% de sus alumnos mayores de 40 años, en la práctica predomina el perfil juvenil. Los estudiantes on-line son los jóvenes que van a la universidad o los jóvenes que han sufrido fracaso escolar y el mundo laboral les ha convencido de aprovechar la última oportunidad para tener estudios superiores. Sea por la barrera tecnológica o sea por el tipo de titulación, la universidad on-line no se dirige al mismo público objetivo al que se dirige la universidad no presencial por excelencia, la UNED.

3.2. La experiencia de enseñanza on-line

Mucho más interesante que el perfil sociodemográfico de los estudiantes de Periodismo on-line de la Universidad Rey Juan Carlos, datos que han resultado hasta cierto punto esperables, es la información sobre su experiencia educativa, dado que independientemente de las teorizaciones sobre las bondades y desafíos de la educación en línea, y de lo que los docentes investiguemos y experimentemos en el ámbito de la innovación educativa, está la propia percepción de los alumnos, y la opinión de su experiencia.

Esa experiencia es, en líneas generales, muy positiva. Positiva en primer lugar porque se han cumplido sus expectativas. Efectivamente tres de cada cuatro alumnos piensan así, y no solo que se han satisfecho sus expectativas iniciales, sino que se han desarrollado considerablemente.

Y positiva es también y sobre todo porque interrogados directamente por la valoración global de su experiencia solamente el 3% la valora en términos negativos. Poco más del 30% se posiciona en términos neutrales, pero más de la mitad, cerca del 65%, lo hace en términos positivos. Concretamente la mitad de los alumnos en la escala cuatro del diferencial semántico y un nada despreciable 13% calificando su experiencia de muy satisfactoria.

A esta calificación sobresaliente de su proceso educativo habría que añadir todavía un dato más: la inmensa mayoría repetiría la experiencia. Cerca de un 96% de los que están matriculados se matricularía otra vez. Pero no todo es tan positivo en la valoración de su práctica educativa. El sondeo ha arrojado otros datos que, interpretados con la cautela necesaria, permiten advertir ciertas deficiencias en el sistema. Y ello porque a pesar de que en su conjunto opinan que la modalidad on-line, por lo menos en periodismo, es

igual o más exigente que la presencial, consideran un elemento importante del proceso de enseñanza las clases convencionales, crisol donde se concentran las diferencias del nuevo sistema educativo on-line. Efectivamente ya no hay clases, en el sentido más literal del tema, y es la gran ventaja competitiva porque es lo que permite compatibilizar los estudios con otras actividades al no tener que desplazarse, asistir y poder estudiar al ritmo personal, pero siguen siendo importantes para estos alumnos on-line e inevitablemente las añoran. Todos los recursos educativos de los que se hace gala la clase virtual: los foros, los chats, vídeos, clases virtuales... no han podido con años y siglos de docencia en el aula. Quizá hay que darle tiempo al tiempo, o trabajar en mejorar los sistemas sustitutos de la clase magistral.

Pero hay otro dato quizá más pesimista de la valoración de los alumnos en este estudio de caso: el escaso cumplimiento del objetivo principal de cualquier titulación universitaria de preparar al futuro profesional en su campo de especialidad. Efectivamente, cerca de la mitad del alumnado preguntado considera que la modalidad on-line prepara igual que la titulación presencial para el mundo profesional, pero del resto de respuestas son más los que opinan que prepara peor que los que opinan que prepara mejor. Y es una opinión fundamentada, dado que muchos se dedican a ello.

Y finalmente hay otra cuestión sobre la que el estudio ofrece una tendencia de opinión que puede preocupar por lo que implica, puesto que no tienen una opinión muy favorable del profesorado. Efectivamente es muy minoritaria, cerca del 10%, la respuesta que confirma que los docentes «se dedican más» en la modalidad on-line que en la presencial. Y preocupa porque la enseñanza virtual requiere más dedicación del profesorado. Sin embargo, el alumnado no tiene esa percepción: cerca de un 25% piensa que no hay diferencia, pero cerca de un 65% piensa que los profesores se dedican menos a la docencia on-line que a la educación convencional.

A los datos sobre percepción de dedicación hay que añadir la propia valoración del profesorado. La mitad de los alumnos preguntados no valora a los profesores ni bien ni mal. Esta neutralidad está lejos de ser la deseada, puesto que el proceso de enseñanza y aprendizaje debería centrarse en el docente, y puesto que han valorado tan positivamente su experiencia resulta frustrante que esa valoración no la proyecten en quien la tutela. Pero es que además, de la mitad restante, aun siendo más numerosos los que valoran satisfactoriamente su relación (30%), también es desta-

cable la proporción que la valora negativamente (20%). Ello puede indicar, como hipótesis que se maneja, que la mitad de los docentes pasa sin destacar, con lo que ello implica. Pero también se interpreta que del resto de profesores que imparten Periodismo en la Universidad Rey Juan Carlos hay una proporción nada despreciable que destaca positivamente, que trabaja y que trabaja bien. Pero también hay otros profesores, y no pocos, que suspenden en su valoración docente, y que quizá son los responsables de la percepción que tienen los alumnos de la escasa dedicación de los profesores a la titulación.

4. Discusión

A pesar de que la investigación realizada tiene serias limitaciones, sobre todo por tratarse de un estudio de caso, se advierten ciertas tendencias que arrojan un conocimiento pertinente, útil y provechoso para conocer un fenómeno novedoso en el ámbito educativo y con fuerte proyección puesto que se espera tenga cierto protagonismo en la oferta universitaria española. Conocer un poco más de cómo son y cómo piensan los alumnos que han sido pioneros en la universidad on-line ha sido, pues, el objetivo de este estudio, y los resultados obtenidos, sin querer generalizarlos a otras prácticas educativas distintas de la titulación de Periodismo on-line de la Universidad Rey Juan Carlos, son elocuentes y pueden ser el punto de partida de otras investigaciones que deben realizarse sobre esta nueva modalidad de enseñar comunicación y, sobre todo, pueden hacernos reflexionar sobre lo que estamos haciendo, teniendo en cuenta que quienes formamos parte del sistema universitario y estamos comprometidos con el cambio lo podemos hacer mucho mejor.

Pues bien, uno de los supuestos que hay que tomar en cuenta es que las titulaciones on-line, por lo menos en Periodismo, están enfocadas sobre todo a trabajadores que, frente a un sistema cada vez más implantado que exige la asistencia a clase y ante la imposibilidad de compaginar las obligaciones laborales con las docentes, acuden a la oferta on-line como modo más óptimo de compatibilizarlo. Hay que añadir además que muchos de estos estudiantes ya están incorporados al mercado laboral del periodismo, solo que buscan el título para afianzar de alguna manera su relación laboral. Esto implica que existe un nicho de mercado, debido a las características de la profesión periodística, constituida por los profesionales que carecen del título oficial de periodismo, pero también implica que los contenidos y las metodologías docentes deben adaptarse a esta capacitación profesional ya conseguida por los discentes.

Otro de los datos más destacables del perfil del alumnado es que es joven, a pesar de ser un poco más mayor que los alumnos que acuden al aula. Sea por el recurso a las nuevas tecnologías, sea por otras razones, lo cierto es que el alumnado que se matricula en estas carreras on-line no suele superar los treinta años, una edad a tener en cuenta por los profesores para adaptar su práctica docente a lo que implica esa edad, sobre todo, un conocimiento y manejo de la comunicación en el entorno de las nuevas tecnologías que exige cierta respuesta por parte del profesorado.

En cuanto a su experiencia docente, los datos de valoración positiva obtenidos en este estudio se pueden interpretar como un acierto y cierta excelencia del sistema educativo implantado en los estudios de Periodismo on-line de la Universidad Rey Juan Carlos. Aunque también existe una explicación más crítica que incide en las escasas expectativas iniciales que suscita la titulación on-line, no solamente derivada por la juventud de su oferta, sino también por la escasa demanda en relación a las titulaciones presenciales. Se cumplen las expectativas, sí, pero quizá es porque no se tenían muchas, no se confiaba demasiado en esta modalidad novedosa y distante de obtener la titulación. Sea como fuere, con o sin expectativas iniciales, lo cierto es que la experiencia resulta positiva, satisfactoria y provechosa para los alumnos. Ello es positivo, en todos los sentidos, también como elemento de promoción en un producto, como es la enseñanza on-line, todavía sin mucha tradición ni buena prensa. Aquí, como en la mejor publicidad, lo que funcionaría es el «pasen y vean», lo que ya están implantando muchas universidades con la oferta de algunas asignaturas on-line que permiten conocer las bondades del sistema. Pero ese sistema también hay que perfeccionarlo. Y en este sentido hay que hacer una crítica al cuerpo docente que no ha sabido adaptarse a estos tiempos de cambio, sobre todo a los que tratan de trasladar, cuanto menos, su práctica convencional al espacio virtual. Los que hemos tenido la experiencia de la enseñanza on-line sabemos que no sirve esa traslación, como también sabemos que es una falacia que se minimiza el trabajo en el entorno on-line; más al contrario, supone mayor esfuerzo, dedicación y constancia, una atención a la que los alumnos son especial-

mente sensibles y que puede hacer peligrar la propia viabilidad del proceso educativo.

No es para preocuparse pero sí para tomar medidas y quizá ahora que estamos en el comienzo de un cambio de paradigma habría que tomar nota y prevenir futuros problemas. Hay cosas importantes en la enseñanza virtual, obviamente la plataforma, la adecuación de la oferta y la demanda, la buena planificación y programación, pero lo fundamental, como en cualquier proceso de enseñanza, es el docente. Y no solo hacen falta buenos profesores. Habría que pensar en profe-

Existe un nicho de mercado, debido a las características de la profesión periodística, constituida por los profesionales que carecen del título oficial de periodismo, pero también implica que los contenidos y las metodologías docentes deben adaptarse a esta capacitación profesional ya conseguida por los discentes.

sionales de las tecnologías virtuales, en docentes que tanto por su capacidad como por su tiempo y disponibilidad puedan dedicarse de lleno a su actividad. Y no solo la responsabilidad es del docente. La universidad tiene que ser consciente y facilitar esa tarea, bien sea reduciendo la ratio de alumnos o bien de ser generosos con la carga docente asignada a este tipo de docencia.

La enseñanza on-line puede suponer un ahorro de costes en otros ámbitos y un valor añadido para captar otros públicos objetivos, clave en un horizonte de escasos alumnos, pero no puede ser sin coste alguno. Las universidades deben ser conscientes de lo que se juegan y apostar por ofrecer un servicio de calidad, y eso pasa obviamente por seleccionar al profesorado y facilitarle la tarea de enseñar. Solo así las titulaciones on-line lograrán llegar al nivel de excelencia que todos queremos conseguir y podrán ser competitivas frente al sistema convencional.

Referencias

- BAGGETUN, R. (2006). Prácticas emergentes en la web y nuevas oportunidades educativas. *Telos*, 67; 81-87.
- CABRERO, J.; LLORENTE, C. & PUENTES, A. (2009). La satisfacción de los estudiantes en red en la formación semipresencial. *Comunicar*, 35; 149-157.
- CASTAÑO, J.; DUART, J.M. & SANCHO, T. (2010). Necesidad de

- guía en educación superior y los recursos educativos en Internet: ¿un cambio de escenario? RIED, 13, 1; 97-110.
- COATEN, N. (2003). Blend learning. *Educaweb*, 69. (www.educa-web.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp) (07-01-2011).
- GRAHAME MOORE, M. (2001). *La educación a distancia en los Estados Unidos: estado de la cuestión. Ciclo de conferencias sobre el uso educativo de las TIC y la educación virtual organizadas.* (www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/moore/moore.html) (14-01-2011).
- JUSTEL, A.; LADO, N. & MARTES, M. (2004). Barreras a la educación universitaria on-line: hacia una mejor comprensión desde una óptica de marketing. *Revista Internacional de Marketing Público y no Lucrativo*, 2; 29-42.
- LARA, P. & DUART, J.M. (2005). Gestión de contenidos en el e-learning: acceso y uso de objetos de información como recurso estratégico. *RUSC*, 2 (www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/lara.pdf) (20-12-2010)
- LLORENTE, M.C. (2008). *Blended Learning para el aprendizaje en Nuevas tecnologías aplicadas a la educación: un estudio de caso.* Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación, tesis doctoral inédita.
- MARCELO, C; PUENTE, D.; BALLESTEROS, M.A. & PALAZÓN, A. (2003). *E-learning. Teleformación.* Madrid: Gestión, 2000.
- PALOMO, B. (2008). Propuesta de un modelo virtual para la asignatura: Periodismo interactivo y Creación de medios digitales. *Anàlisi*, 36; 183-195.
- SANTÍN, M. (2009). *La enseñanza on-line en el ámbito de la comunicación en España.* Felafacs: XIII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social. (www.dialogosfelafacs.net/-descargas/APP_EJE2_Espana%20-%20Marina%20Santin.pdf) (14-01-2011).

● Juan Carlos Torres y Alfonso Infante
Loja (Ecuador) y Huelva (España)

Recibido: 17-02-2011 / Revisado: 10-03-2011

Aceptado: 28-03-2011 / Publicado: 01-10-2011

<http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-02-08>

Desigualdad digital en la universidad: usos de Internet en Ecuador

Digital Divide in Universities: Internet Use in Ecuadorian Universities

RESUMEN

Las tecnologías han transformado la educación superior impulsando cambios que han sido asimilados por la comunidad universitaria de distintas maneras. Como consecuencia, los estudiantes han presentado diversas formas y niveles de aprovechamiento de los recursos que nos ofrece Internet, delineándose brechas sutiles en la población universitaria. En este estudio se puntualizan algunas características de estas brechas; concretamente se analiza la incidencia de la variable ingresos del estudiante sobre los usos e intensidad de uso de las herramientas y recursos de Internet. Para lograrlo se clasificó a los estudiantes aplicando análisis factorial, complementado por análisis clúster para obtener perfiles de usuarios; estos perfiles se contrastaron con análisis discriminante y, finalmente, se aplicó chi-cuadrado para verificar la relación entre el nivel de ingresos y los perfiles de usuarios. Se determinaron tres perfiles con distintos niveles de las herramientas y recursos de Internet; y se comprobó estadísticamente la incidencia del nivel de ingresos en la conformación de estos perfiles. Se concluye que el nivel de ingreso incide mayormente en las variables que definen las posibilidades de acceso; el género tiene un comportamiento especial, puesto que, si bien el perfil más alto tiene el doble de proporción de hombres, las mujeres tienen un mejor desempeño en general.

ABSTRACT

New technologies have transformed higher education whose application has implied changes at all levels. These changes have been assimilated by the university community in various ways. Subtle differences among university students have emerged; these differences determine that the resources the network offers have been used in different ways, thus creating gaps in the university population. This study seeks to determine the level of incidence of the variable of university students' incomes on the uses and intensity of use of the Internet tools and resources. Students were classified using factor analysis complemented through cluster analysis in order to obtain user profiles; these profiles were verified by means of discriminant analysis. Finally, chi-square was applied to determine the relationship between income level and user profiles. As a result, three profiles were identified with different levels of use and intensity of use of the Internet tools and resources, and statistically the incidence of income in the creation of those profiles was proved. To conclude, we can say that the income level falls mainly on the variables that define the access possibilities; gender has a special behavior; however, since the profile of the highest level has a double proportion for men, though women have better performance in general terms.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Brecha digital, universidad, uso de Internet, información, inclusión digital, internautas.
Digital divide, university, Internet use, information, digital inclusion, internauts.

◆ Juan Carlos Torres Díaz es Profesor Titular y Director de la Unidad de Investigación de Educación Virtual de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador) (jctorres@utpl.edu.ec).

◆ Dr. Alfonso Infante Moro es Director del Campus Virtual y Profesor Colaborador de la Universidad de Huelva (España) (alfonso.infante@uhu.es).

1. Introducción

A pesar de la generalización del uso de Internet en todos los ámbitos, existen conglomerados que no pueden explotar de forma eficiente las ventajas que éste ofrece. Son varias las causas que ocasionan que la estructura social y económica aproveche de forma desigual la información y el conocimiento. Esta aseveración se enmarca en la teoría de brechas de conocimiento (Tichenor, Donohue & Olien, 1970) en la que al referirse a la información que generan los medios de comunicación, señalan que los estratos socio-económicos altos tienden a adquirir la información a un ritmo más acelerado que los estratos socio-económicos bajos. Esta teoría fue formulada considerando a la televisión y a los diarios como medios de comunicación; sin embargo, los medios de comunicación tradicionales tienden a ser absorbidos por los cibermedios y por Internet en general (Cebrián-Herreros, 2009), generando diferencias en los usos dados a la información, las herramientas que se utilizan, el nivel de intensidad, entre otros factores que configuran la denominada desigualdad digital.

DiMaggio, Hargittai, Rusell y Robinson (2001) señalan las diferencias encontradas en los informes de la NTIA¹ en los años 1995-2000, en los cuales se ven favorecidos en el acceso a Internet quienes pertenecen a estratos socio-económicos más altos; estudios sobre brecha digital encuentran distintas variables como determinantes de los usos que se dan a las herramientas de Internet, lo que sustenta una relación entre la teoría de brechas de conocimiento y las implicaciones de la brecha digital.

DiMaggio, Hargittai, Celeste & Shafer (2004) plantean que quienes cuentan con acceso presentan diferencias en cuanto al uso que hacen de Internet, y van más allá del enfoque de las posibilidades de conexión, situando su análisis desde un contexto teórico más amplio que busca diferencias en los efectos del uso de Internet en las personas y en la sociedad. La brecha digital no viene dada solamente por condiciones de acceso a la tecnología y conexión; influyen también aspectos que determinan un buen uso de esa tecnología y de sus recursos. A este nuevo enfoque dado al término «brecha digital», algunos autores han coincidido en llamarlo «desigualdad digital».

Una revisión de la bibliografía existente muestra que la desigualdad digital generalmente es abordada desde dos enfoques. En el primero, los autores coinciden en analizarla desde las siguientes dimensiones: acceso, habilidades de uso, principales usos e intensidad de uso (Castaño, 2010; Van Dijk, 2005; Warschauer, 2003). El segundo enfoque se centra más en variables

demográficas, entre las que predominan los ingresos, educación, raza, género, ocupación, edad, estructura familiar, entre otras (Castells, 2001; DiMaggio & al., 2004; Wilson, 2006). Al ir más allá de la segmentación en las dimensiones de análisis que se han mencionado, se puede notar que las primeras se adaptan a una relación de dependencia de las segundas²; es decir, el acceso, habilidades de uso, principales usos e intensidad de uso son variables dependientes de los ingresos, educación, edad, género, entre otras variables demográficas. De estas variables, los ingresos y la educación son los principales determinantes del nivel de desigualdad digital (Van Dijk, 2005) y del comportamiento del usuario frente a las tecnologías, cuando las limitaciones de acceso están controladas (Keil, 2008)³.

Existe una relación directa entre los niveles de ingreso de las familias y los niveles de uso de Internet (Taylor, Zhu, Dekkers & Marshall, 2003), lo que determina que la desigualdad digital sea una extensión de la desigualdad social y sus efectos vayan más allá de la dicotomía de estar o no conectado. Las diferencias pueden alcanzar a los nativos digitales. Se ha encontrado variación en los niveles de aprovechamiento de oportunidades y recursos en línea entre niños de clase media y niños de la clase trabajadora (Livingstone & Helsper, 2007). Esto implica que la incidencia de factores como la disponibilidad de una conexión en el hogar, el tiempo de conexión, entre otros pueden afectar el nivel de aprovechamiento; en el caso universitario, el nivel socioeconómico incide en los usos de Internet y estos en el rendimiento académico del estudiante (Castaño, 2010). A nivel macroeconómico también existe una relación directa entre el producto interno bruto (PIB) y la tasa de digitalización de los países (Iske, Klein & Kutscher, 2005). Si bien éste no es el único determinante es el más importante a la hora de analizar la dinámica de la brecha digital (Keil, 2008).

Existen diferencias notables determinadas por el nivel de educación. Los usuarios de mayor nivel educativo, generalmente hacen mejor uso del tiempo de conexión y de las herramientas y recursos de Internet (Graham, 2010; Van Dijk, 2006). El nivel educativo se

Ingresos familiares	Desde (dólares)	Hasta (dólares)	Porcentaje estudiantes
Nivel 1	0,00	239,76	15%
Nivel 2	239,79	389,85	32%
Nivel 3	389,95	591,47	30%
Nivel 4	591,50	964,88	14%
Nivel 5	965,00	17.243,93	9%

Distribución de los niveles de ingreso.

constituye en la variable que tiene mayor efecto en el uso de Internet para actividades de búsqueda de información y comunicación (Iske & al., 2005; Graham, 2010) y determina que las necesidades de información, posibilidades y recursos sean distintos en cada usuario. La brecha digital depende de factores sociales y económicos que delimitan diferencias entre internautas. Estas diferencias configuran un conglomerado heterogéneo en cuanto a su conformación y al uso que hacen de la red. En este trabajo se analizan las diferencias en el uso de Internet en la universidad ecuatoriana; la relación que existe entre los ingresos en el núcleo familiar del estudiante y el uso de Internet. Se busca determinar si los niveles de ingreso más bajos difieren de los más altos en cuanto al nivel de aprovechamiento de recursos, hábitos de uso de Internet y niveles de intensidad.

2. Método

Fueron encuestadas 40 universidades ecuatorianas a las que se les solicitó información sobre: infraestructura tecnológica, política institucional y nivel de uso de herramientas virtuales en la formación. Se se-

leccionaron las cinco instituciones que obtuvieron los valores más altos y en cada una se levantó una muestra significativa, llegando a un total de 4.897 estudiantes encuestados. En cada institución y especialidad se mantuvo las proporciones de género en función del total de estudiantes matriculados a fin de preservar la mayor representatividad posible, quedando la distribución final con 50,5% de hombres y 49,5% de mujeres.

Las variables e instrumentos de recogida de información utilizados están basados en los empleados en el Proyecto Internet Cataluña⁴, adaptados a la realidad de América Latina. En esta investigación se trabajó con 31 variables divididas en los siguientes grupos: ingresos del núcleo familiar del estudiante, conocimiento y acceso a Internet, los usos académicos, los usos sociales y las percepciones del estudiante respecto a la utilidad de Internet. Las variables se pueden apreciar en la primera columna de la tabla. El nivel de ingresos se recogió a través de una escala que contiene los valores de los quintiles de ingreso del país, desarrollada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos INEC⁵; las restantes variables se recogieron a través de una escala con niveles de 1 a 5.

Variables	Componentes							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Acceder a contenidos de audio y vídeo	0.798267							
Bajar música o películas	0.734067							
Videos en actividades académicas	0.704908							
Descargar programas	0.652960							
Vender en línea		0.853204						
Comprar en línea		0.836845						
Ver televisión		0.687774						
Escuchar radio		0.651684						
Jugar en línea		0.439886						
Seguir publicaciones periódicas		0.400843						
Conocimiento de computadoras			0.863554					
Conocimientos de Internet			0.854897					
Días conectado			0.519354					
Horas conectado			0.502723					
Años de usuario			0.258821					
Internet facilita el proceso de aprendizaje				0.782451				
Internet permite aprender más rápido y menor esfuerzo				0.758295				
Busca información en la Internet				0.633265				
Grado de confianza en la información de Internet				0.612349				
Materiales del curso en formato digital				0.454430				
Blogs en actividades académicas					0.760879			
Wikis en actividades académicas					0.661079			
Marcadores sociales en actividades académicas					0.588764			
Tiempo de dedicación					0.474142			
Utilización de programas de mensajería instantánea						0.805489		
Utilización de correo electrónico						0.751879		
Conocer gente (redes sociales)						0.464267		
Grado de interactividad con el profesor							0.869870	
Grado de interactividad con los estudiantes							0.856421	
Consultar bases de datos y revistas en línea disponibles								0.540424

Componentes resultantes del análisis factorial.

Con la información recogida se procedió a clasificar a los estudiantes en función de los usos e intensidad de uso de Internet. Para ello se utilizó el análisis factorial para reducir la cantidad de variables a ocho factores que explicaron el 62% de la varianza. Estos se utilizaron como dato de entrada del análisis clúster, con el que se generó clasificaciones para tres, cuatro y cinco grupos. Finalmente se contrastó la constitución de los clúster aplicando análisis discriminante a cada clasificación. Este análisis tenía por objetivo determinar la clasificación más precisa, la variable dependiente fue el número de clúster al que pertenece el estudiante y las variables independientes fueron las restantes utilizadas en el análisis factorial.

La verificación de la relación entre los ingresos y el perfil de uso de Internet (clúster) se realizó utilizando la técnica chi-cuadrado que permite relacionar dos variables cuantitativas, a través de una hipótesis nula en la que se afirma que no hay relación entre las variables.

3. Resultados

3.1. Nivel de ingresos del núcleo familiar del estudiante

La distribución de estudiantes según el nivel de ingresos se la puede observar en la siguiente tabla. En ésta, los niveles corresponden a cada uno de los quintiles de ingreso de las familias de los estudiantes.

3.2. Perfiles de uso de Internet

El resultado de aplicar el análisis factorial entregó ocho factores (componentes) que explican el 62% de la varianza. El detalle de los mismos se puede apreciar en la tabla de la página anterior.

Los componentes resultantes se explican en función de las características de los estudiantes y se pueden diferenciar claramente entre ellos:

- Componente 1: Descargas. Caracteriza a los estudiantes que descargan de la red vídeos, programas y software en general.

- Componente 2: Transacciones-ocio. Agrupa las características de compra y venta por Internet, ver televisión, escuchar radio, jugar en línea y seguir publicaciones periódicas.

- Componente 3: Conocimiento. Abarca las características que describen el nivel de conocimiento y experiencia del usuario.

- Componente 4: Utilidad. Se refiere a las percepciones del estudiante respecto a la utilidad de Internet en las actividades académicas.

- Componente 5: Herramientas sociales. Agrupa las características que refieren el uso de herramientas y recursos sociales en las actividades académicas.

- Componente 6: Redes sociales. Agrupa las variables referentes al uso de chat, correo electrónico y redes sociales.

- Componente 7: Interactividad. Se refiere al grado de interactividad que el estudiante mantiene con el profesor y con los estudiantes.

- Componente 8: Bases de datos. Únicamente abarca la variable que describe la intensidad de uso de bases de datos científicas y/o revistas en línea.

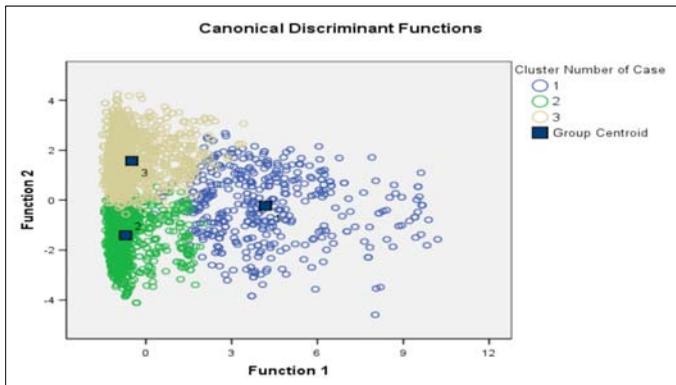
A los componentes descritos se les aplicó el análisis clúster y se obtuvo clasificaciones para 3, 4 y 5 grupos. Estas clasificaciones aparecen en la tabla abajo.

Para verificar la validez de los clúster se aplicó análisis discriminante a cada clasificación. El resultado en cada caso nos indicó el porcentaje de elementos correctamente clasificados; así, en la clasificación de tres grupos, el 96,5% de los elementos de la muestra se encuentra correctamente clasificado; en la clasificación de cuatro grupos, el 92,4% de los elementos está correctamente clasificado; y, finalmente, en la clasificación de cinco grupos, el 90,3% de los elementos de la muestra se encuentra correctamente clasificado. Los resultados determinan que la clasificación con el menor número de grupos es la más precisa. De este análisis se desprende la decisión de trabajar con tres grupos.

Los nombres asignados a los perfiles se enmarcan

Clasificación en tres clúster		Clasificación en cuatro clúster		Clasificación en cinco clúster	
Clúster	Número de estudiantes	Clúster	Número de estudiantes	Clúster	Número de estudiantes
Clúster 1	568	Clúster 1	521	Clúster 1	428
Clúster 2	1.940	Clúster 2	2.094	Clúster 2	1.465
Clúster 3	2.389	Clúster 3	693	Clúster 3	1.230
Total	4.897	Clúster 4	1.589	Clúster 4	587
		Total	4.897	Clúster 5	1.187
				Total	4.897

Clasificación en tres, cuatro y cinco clúster.



Clasificación en tres clúster resultante del análisis discriminante.

en el contexto en el que se realiza la investigación, por lo que sus nombres no son comparables con otras realidades.

- **Perfil alto:** El clúster número uno representa al 11,6% de estudiantes, quienes tienen un nivel medio de descarga de vídeos, programas y en general de software: son los más experimentados y con más conocimiento en el uso de computadoras e Internet; perciben las herramientas de la red como útiles para el aprendizaje; son quienes más utilizan las redes sociales y herramientas de interacción; y utilizan las bases de datos de la biblioteca con mayor intensidad que los otros grupos.

- **Perfil medio:** El clúster dos abarca al 48,8% de estudiantes; los miembros de este grupo tienen semejanzas con los del primero. En todos los componentes tienen valores inferiores excepto en el nivel de descargas; la percepción de utilidad y el nivel de interactividad en donde son prácticamente iguales. Las mayores diferencias entre este grupo y el primero están en los componentes: transacciones, uso de herramientas sociales en las actividades académicas y uso de bases de datos, en donde los valores del primer grupo son visiblemente mayores.

- **Perfil bajo:** Este grupo es el que tiene la menor intensidad en el uso de las distintas herramientas, abarca al 39,6% de los estudiantes y, entre sus características principales que se considera, tienen un nivel medio de conocimiento y experiencia de uso de Internet; su percepción de que el uso de las herramientas de Internet pueden ser útiles para su formación, es bajo, e interactúan poco ya sea con profesores o con estudiantes. Este grupo realiza muy pocas descargas, prácticamente

no realizan transacciones u ocio en línea, y el uso de herramientas sociales, redes sociales e interactividad es mínimo.

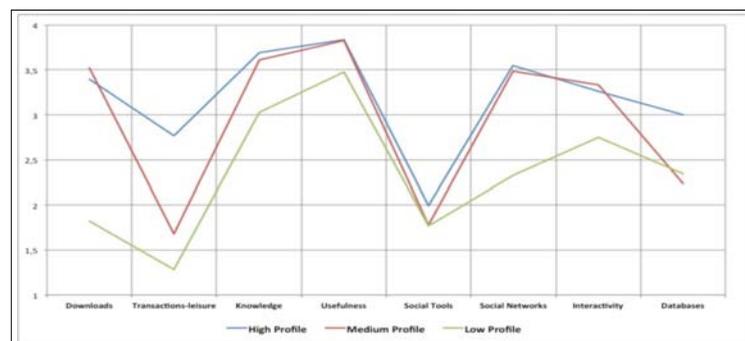
3.3. Verificación de las relaciones entre variables

La verificación de la hipótesis nula se realizó aplicando la técnica chi-cuadrado, el valor crítico para los parámetros dados es 20,09. El valor calculado de chi-cuadrado es 418,63 el mismo que es ampliamente mayor que el valor crítico y por tanto se rechaza la hipótesis nula.

Para complementar el análisis se calcularon los índices de correlación entre el nivel de ingresos y la proporción de estudiantes ubicados en cada nivel de la escala utilizada para levantar la información. Las variables consideradas fueron: nivel de conocimiento de computadoras, nivel de conocimiento de Internet, días de conexión a la semana, horas de conexión y años de experiencia como usuario. Se encontró correlación significativa en todas las variables. En el caso de las variables nivel de conocimiento de computadoras e Internet, fueron dos los niveles de la escala que no presentaron correlación significativa y en el caso de la variable días de conexión, fue solo el nivel 4 el que no presentó correlación significativa. El mismo fenómeno se puede apreciar en las actividades de chat, descargas de vídeos y programas y en el uso de redes sociales.

4. Discusión de resultados

El resultado de aplicar chi-cuadrado para verificar la hipótesis nula determinó el rechazo de la misma, por tanto se concluye que el nivel de ingresos incide en los perfiles de uso de Internet de los estudiantes. Sin embargo, hay más evidencia que corrobora este hallazgo. Al analizar la distribución de los niveles de ingreso en cada perfil, encontramos que los estudiantes con ma-



Perfiles de uso de Internet.

iores posibilidades económicas se encuentran en mayor proporción en el perfil alto; por el contrario, quienes cuentan con menores ingresos tienen mayor presencia en el perfil bajo. Esto concuerda con las diferencias encontradas por DiMaggio y otros (2004) en cuanto al uso de Internet y niveles de ingreso.

Los coeficientes de correlación entre el nivel de ingresos y las variables del componente conocimientos⁶ son significativos. Sin embargo, es deducible que, mientras mayor sea el nivel de ingresos de una familia, mayor es la posibilidad de contar con un computador y una conexión a Internet; y mientras más años de ex-

48,8% del total de la muestra, las mujeres son mayoría⁷; en el perfil bajo que representa el 39.6% del total de la muestra, las mujeres son minoría; dicho de otro modo, quienes más utilizan o aprovechan las herramientas de Internet, son en su mayoría mujeres. Esto permite delinear un panorama en el que la mujer se ve favorecida, representando un hallazgo significativo en el contexto de la investigación que se resume con una presencia muy desfavorable en el nivel con mejor desempeño e intensidad, y, con ventaja en los niveles medio y bajo. Es necesario profundizar aquí la investigación para contar con información más precisa res-

pecto a la real incidencia del género en los usos y niveles de uso de Internet en los estudiantes universitarios.

La diferenciación obtenida se basa en la intensidad de uso de las distintas herramientas. En los perfiles se puede notar que cerca del 40% del total de estudiantes utiliza Internet con una intensidad baja; el 49% tiene una intensidad media; y solo el 11% tiene una intensidad de uso alta. Esto deja abierta la posibilidad de que con la infraestructura e incentivos adecuados, la población universitaria pueda crecer significativamente en los niveles de uso y en diversidad de herramientas y recursos especialmente con fines académicos.

Los perfiles resultantes tienen diferencias y semejanzas entre sí. Las mayores diferen-

cias están constituidas por los componentes: transacciones-ocio, conocimiento, descargas y redes sociales. El componente transacciones-ocio está conformado por las variables que miden la compra y venta por Internet, ver televisión, jugar en línea, entre otras; las diferencias encontradas en este componente concuerdan con las posibilidades de acceso de los usuarios y presentan cierta uniformidad en relación con el perfil; el componente conocimiento presenta diferencias mínimas y uniformes, mientras mayor es el perfil, mayores son los años de experiencia, el tiempo de conexión y el nivel de conocimientos, lo que guarda relación directa con el nivel de ingresos; los componentes descargas y redes sociales presentan un comportamiento en el que los perfiles medio y alto tienen

A pesar de la generalización del uso de Internet en todos los ámbitos, existen conglomerados que no pueden explotar de forma eficiente las ventajas que éste ofrece. Son varias las causas que ocasionan que la estructura social y económica aproveche de forma desigual la información y el conocimiento. Esta aseveración se enmarca en la teoría de brechas de conocimiento (Tichenor, Donohue y Olien) en la que al referirse a la información que generan los medios de comunicación, señalan que los estratos socio-económicos altos tienden a adquirir la información a un ritmo más acelerado que los estratos socio-económicos bajos.

periencia tiene un usuario, mayor será su conocimiento, días y horas de conexión. A pesar de ello, al ordenar la correlación de mayor a menor, encontramos que el nivel de ingresos incide mayormente en los años de experiencia como usuario, seguido de horas de conexión por cada sesión, días de conexión a la semana, nivel de conocimientos de Internet y nivel de conocimientos de computadoras.

En cuanto a la incidencia del género, se encontró que en el perfil alto, la proporción de hombres es el doble que de mujeres (66,5% y 33,5% respectivamente); esto de manera general coincide con los hallazgos de Chen y Tsai (2007). Por otro lado, en los perfiles medio y bajo las proporciones no mantienen la misma distribución; en el perfil medio que representa el

valores similares y difieren significativamente del perfil bajo.

Las semejanzas encontradas abarcan los componentes: utilidad, herramientas sociales, interactividad y bases de datos. Los dos primeros tienen valores semejantes en cada uno de los perfiles, la diferencia entre ellos radica en que el componente utilidad presenta valores mayores que el de herramientas sociales, esto significa que Internet se considera útil para el aprendizaje; sin embargo, las herramientas sociales se utilizan muy poco. El componente herramientas sociales se refiere al uso de blogs, wikis y marcadores sociales en actividades académicas; el uso de estas herramientas presenta una intensidad baja en los tres perfiles, lo que demuestra que la cultura de uso de recursos y herramientas sociales es un área susceptible de mayor explotación; algo similar, aunque en menor magnitud, ocurre con los componentes interactividad y acceso a bases de datos en donde los niveles son bajos en los tres perfiles.

El perfil bajo presenta diferencias con los perfiles restantes, los componentes en los que estas diferencias pueden reducirse son: descargas, transacciones-ocio, conocimientos y redes sociales. Sin embargo, la reducción de estas diferencias no necesariamente significa que el estudiante pueda obtener mayores beneficios académicos del uso que le dé a su tiempo conectado. Los componentes que deberían recibir mayor fomento en busca de mejoras académicas son: el uso de herramientas y recursos sociales, la interactividad y el acceso a bases de datos. Hay un hecho especial que caracteriza al perfil bajo, el nivel de uso de bases de datos es mayor que los niveles de descargas, transacciones, y uso de herramientas y recursos sociales. Esto delinea un perfil de estudiante que prefiere aprovechar en actividades académicas, los recursos de información y tiempo de los que dispone; sin embargo, también podría estar alentado por la falta de conocimiento y experiencia como internauta que se le atribuye a este perfil.

Al analizar las gráficas de los perfiles podemos notar que todas tienen una forma similar; las diferencias y semejanzas pasan por el nivel de intensidad asignado a las variables de cada componente, lo que nos permite determinar áreas potenciales en las que el uso de Internet puede explotarse más, y sería de gran interés investigativo determinar qué áreas son especialmente beneficiosas en el aspecto académico de los estudiantes.

5. Conclusiones

El nivel de ingresos del núcleo familiar del estudiante incide en los usos e intensidad de uso de las herramientas de Internet, por tanto existe una diferencia-

ción o brecha que se ajusta a la realidad socioeconómica. Las mayores diferencias entre usuarios están dadas por las variables que miden la compra y venta por Internet, jugar en línea, ver televisión y escuchar música. Estas variables diferencian plenamente a los usuarios y concuerdan con los años de experiencia como usuario, el número de días y horas de conexión a la semana y el nivel de conocimientos; el género presenta un comportamiento ambiguo; el perfil alto cuenta con solo un tercio de mujeres, sin embargo, éstas son mayoría en el perfil medio y minoría en el perfil bajo; esto equivale a que en general su desempeño y aprovechamiento sea mejor que el de los hombres.

Al analizar los perfiles resultantes se encuentra que los usuarios del perfil bajo utilizan la mayor parte del tiempo y recursos en actividades académicas; esto cambia en los perfiles medio y alto y se debe al nivel de conocimiento que presentan estos usuarios, que se pueden dedicar también a otras actividades. La distribución de usuarios por perfil de uso no es favorable con los usuarios del nivel más alto, quienes alcanzan únicamente alrededor de la décima parte del total. Esto, más allá de verse como desventaja, representa una oportunidad para fomentar las tecnologías en la población universitaria, y por ende en el ámbito educativo.

Notas

¹ National Telecommunications and Information Administration.

² Van Dijk (2005) considera al acceso físico, motivacional como dependiente de la edad, género, raza, inteligencia, entre otros factores.

³ Keil (2008) experimentó con usuarios de distintos estratos socioeconómicos a quienes se dotó de acceso a Internet y se examinaron las diferencias luego de un período de tiempo.

⁴ Véase: www.uoc.edu/in3/pic/cat/index.html.

⁵ Véase: www.inec.gob.ec.

⁶ Conformado por las variables: conocimiento de Internet, conocimiento de computadoras, días de conexión, horas de conexión y años como usuario.

⁷ Del total de usuarios que pertenecen al perfil medio, el 58% son mujeres.

Apoyos

Esta investigación ha sido financiada por la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) de Ecuador.

Referencias

- CASTAÑO-MUÑOZ, J. (2010). La desigualdad digital entre los alumnos universitarios de los países desarrollados y su relación con el rendimiento académico. *Revista de la Universidad y la Sociedad del Conocimiento 1*; 43-52. (http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n1_castano) (13-02-2011).
- CASTELLS, M. (2001). *La Galaxia Internet: Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Areté.
- CEBRIÁN-HERREROS, M. (2009). Nuevas formas de comunicación: cibermedios y medios móviles. *Comunicar*, 33; 10-13.

CHEN, R. & TSAI, C. (2007). Gender Differences in Taiwan University Students Attitudes toward Web-based Learning. *Cyberpsychology & Behavior: the Impact of the Internet, Multimedia and Virtual Reality on Behavior and Society*, 5; 645-54.

DI MAGGIO, P.; HARGITTAI, E. & AL. (2001). Social Implications of the Internet. *Annual Review of Sociology*, 27; 307-336.

DI MAGGIO, P.; HARGITTAI, E. & AL. (2004). Digital Inequality: from Unequal Access to Differentiated Use. In NECKERMAN, K. (Ed). *Social Inequality*. New York: Russell Sage Foundation; 355-400.

GRAHAM, R. (2010). The Stylization of Internet life? Predictors of Internet Leisure Patterns Using Digital Inequality and Status Group Perspectives. *Sociological Research On-line*, 5; (www.socresonline.org.uk/13/5/5.html) (10-03-2011).

ISKE, S. & KLEIN, A. (2005). Differences in Internet Usage - Social Inequality and Informal Education. *Social Work & Society*, 2; 215-223.

KEIL, M. (2008). Understanding Digital Inequality: Comparing Continued Use Behavioral Models of the Socio-economically

Advantaged. *MIS Quarterly*, 1; 97-126.

LIVINGSTONE, S. & HELSPER, E. (2007). Gradations in digital Inclusion: Children, Young People and the Digital Divide. *New Media & Society*, 4; 671-696.

TAYLOR, W.J.; ZHU, G.X. & AL. (2003). Socio-economic Factors Affecting Home Internet Usage Patterns in Central Queensland. *Informing Science Journal*, 6; 233-246.

TICHENOR, P.J. & DONOHUE, G.A. (1970). Mass Media Flow and Differential Growth in Knowledge. *Public Opinion Quarterly*, 2; 150-170.

VAN DIJK, J. (2005). *The Deepening Divide: Inequality in the Information Society*. London: Sage.

VAN DIJK, J. (2006). Digital Divide Research, Achievements and Shortcomings. *Poetics*, 4-5; 221-235.

WARSCHAUER, M. (2003). *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. Cambridge, MA: MIT Press.

WILSON, E. (2006). *The Information Revolution and Developing Countries*. Cambridge, MA: MIT Press.

MEDIO VACÍO, MEDIO LLENO...



OPTIMISTA



PESIMISTA

ENRIQUE 2011

● R. Martínez, R. Cabecinhas y F. Loscertales
Sevilla (España) y Braga (Portugal)

Recibido: 16-12-2010 / Revisado: 31-01-2011

Aceptado: 28-03-2011 / Publicado: 01-10-2011

<http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-02-09>

Mayores Universitarios en la Red

University Senior Students on the Web

RESUMEN

Hoy día la relevancia de Internet es cada vez mayor en todos los ámbitos. Participar en la misma es fundamental para estar integrados socialmente. El aumento de la esperanza y la calidad de vida conllevan que los mayores activos supongan un volumen significativo de la población. En este trabajo se analiza el uso que personas mayores activas realizan de Internet, así como los principales beneficios o motivaciones de su utilización, y las barreras que encuentran aquéllos que no la utilizan. Se administró un cuestionario a personas inscritas en programas universitarios de mayores. Los resultados muestran que estos mayores universitarios se conectan a Internet frecuentemente, a diario o entre dos o tres veces por semana. Se destaca la relevancia de Internet para estar actualizados, contactar con la familia y los amigos, el uso académico, y consultar la prensa. La consideran fácil de utilizar aunque afirman que podrían vivir sin ella. Por otro lado, para los que no acceden a Internet no saber utilizarla es una de las principales barreras, si bien las personas que no la utilizan consideran que serían capaces de aprender. En su conjunto los datos animan a romper estereotipos negativos sobre los mayores y a no considerar a los mayores activos como personas incapaces o desconectadas de la Red sino a valorar positivamente los avances que realizan y la motivación por aprender.

ABSTRACT

The Internet is increasingly prominent in all walks of life, and Web connection is a key factor in social integration. The rise in life expectancy and quality of life mean that our active seniors now represent a growing sector in society. This study analyses what senior citizens use the Internet for and why, as well as the main benefits of its usage and the perceived obstacles of those who are non-users. The results derive from a questionnaire completed by senior citizens enrolled on university courses for older people, and they show that university seniors frequently connect to the Internet—daily or 2 or 3 times per week—, and use it mainly to look up facts, contact family and friends, for course work and to read the press. They consider the Internet easy to use but they could survive without it. For those who do not have access to the Internet, lack of knowledge about how to use it is the main barrier; yet they do not consider themselves incapable of learning how to use the Internet if they wished to do so. The data gathered from the survey challenge negative stereotypes of older people, and encourage us to modify our view of active seniors as disconnected from and incapable of using the Web and instead see their progress and motivation to learn as something highly positive.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Internet, mayores, universidad, TIC, tecnología, inclusión social, estereotipos.
Internet, elderly, university, ICT, technology, social inclusion, stereotypes.

- ◆ Dr. Roberto Martínez-Pecino es Profesor Contratado Doctor del Departamento de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla (rmpicino@us.es).
- ◆ Dra. Rosa Cabecinhas es Profesora Asociada del Departamento de Ciências da Comunicação e investigadora del Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade de la Universidade do Minho en Braga (Portugal) (cabecinhas@uminho.pt).
- ◆ Dra. Felicidad Loscertales Abril es Catedrática E.U. del Departamento de Psicología Social de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla (certales@us.es).

1. Introducción

La importancia de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) es cada vez mayor a nivel mundial y tiene repercusiones en todos los aspectos de la vida, desde la comunicación interpersonal, a la educación, pasando por la política, salud y, la economía. La irrupción de las TIC en la vida cotidiana es, sin duda, una de las notas más distintivas de nuestra época (Cabero & Aguaded, 2003). Buena prueba de la relevancia de las mismas es el interés y reconocimiento que han suscitado en diversos organismos internacionales tales como el Parlamento Europeo, la UNESCO, el Consejo de Europa, y la ONU (Aguaded, 2009; 2010a; 2010b).

Entre las diversas TIC, Internet adquiere un papel muy destacado y de gran influencia en la sociedad. Internet ha supuesto una verdadera revolución social y se ha popularizado su uso. Internet ha modificado el intercambio de información y conocimientos sobre la base de que se puede acceder a cualquier recurso en cualquier momento y desde cualquier lugar. Mediante Internet podemos realizar gran parte de las actividades que nos facilitaban otras tecnologías. De este modo, podemos hablar y comunicarnos, leer, escuchar música, ver televisión y películas, en definitiva, permite desarrollar un amplio abanico de actividades y funciones. Internet ofrece además la posibilidad de combinar cierta pasividad característica de otros medios como la televisión, con la implicación y el desarrollo de un papel más activo e interactivo por parte del usuario, interactividad cuyo límite solo lo pone él mismo. Internet no se limita a la mera transmisión de información, sino que se convierte además en un potente elemento socializador, transmisor de ideas, y valores (Fainholc, 2006; Xavier & Cabecinhas, 2000). Es lógico, por tanto, que al igual que ocurrió con otros medios como la TV, el cine, o los videojuegos (Núñez & Loscertales, 2008; Loscertales & Núñez, 2008; Carnagey, Anderson & Bushman, 2007) Internet suscite inquietud e interés acerca de los valores que se transmiten mediante la misma y el impacto que tiene en la sociedad. Potencialmente, puede ofrecer tantas virtudes y beneficios como posibles efectos perjudiciales por lo que la comunidad científica no ha permanecido ajena a la misma. Una muestra, del interés científico que ha adquirido Internet la encontramos en el hecho de que una de las revistas más prestigiosas en diversas disciplinas como es el *Annual Review* ha dedicado varias publicaciones recientes a esta temática (Bargh & McKenna, 2004; Skitka & Sargis, 2006; Bennett & Glasgow, 2009; Strecher, 2007).

Debido a la relevancia adquirida por la Red el inte-

rés y la preocupación fundamental de padres, madres, profesionales y la sociedad acerca de la influencia de los medios, en general, y de Internet en particular, ha sido acerca de su impacto sobre niños y adolescentes (Villani, 2001). Analizar la influencia de Internet en los más jóvenes ha resultado prioritario por ser estos el sector considerado, de antemano, como más vulnerable. De este modo, se ha intentado conocer tanto los efectos positivos o negativos que Internet pueda tener, como los usos que se realizan de la misma (Livingstone & Helsper, 2010; Yang & Tung, 2007).

Si bien la atención prestada por la investigación a los más jóvenes resulta fundamental, por representar éstos el futuro de la sociedad, no se debe descuidar el interés por las personas más mayores que representan un importante sector de la población actual. De hecho, la tasa de personas mayores se incrementa en todo el mundo, y en el caso particular de España su evolución representa un importante porcentaje no solo de la población actual sino también de la futura (IMSERSO, 2009).

En relación a las personas mayores son numerosos los beneficios potenciales que Internet puede aportar, tales como fomentar la creatividad, la escritura, la sociabilidad, la memoria, mejorar la comunicación, aprender cosas que no han podido aprender, etc. (Pavón, 2000). Sin embargo, existe la tendencia a tener un estereotipo negativo de las personas mayores, considerándolas como menos capacitadas para el desarrollo de cualquier actividad (Cuddy, Norton & Fiske, 2005). Este estereotipo se mantiene con gran fuerza en el ámbito de la tecnología (Cutler, 2005).

En efecto, la edad es un factor frecuentemente vinculado con la existencia de la brecha digital, entendiéndose por brecha digital las desigualdades existentes en relación al acceso a Internet, al grado de su utilización, al conocimiento de la misma y de sus aspectos técnicos, al apoyo social, a la habilidad para valorar la calidad de la información y a la diversidad de usos (DiMaggio & al., 2001).

Consideramos que no debemos dejarnos llevar por una asociación negativa entre las personas mayores y la utilización de Internet. En cierta medida los aspectos negativos tienden a surgir con mayor facilidad si consideramos al mayor desde la perspectiva de la discapacidad, la inactividad o del deterioro cognitivo (Sheets, 2005; Manna, Belchiorb, Tomitac & Kempd, 2005; Slegers, Van Boxtel & Jolles, 2009). Sin embargo, no todas las personas mayores son personas ni discapacitadas ni inactivas. El incremento tanto en la esperanza como en la calidad de vida, favorece que cada vez haya más personas mayores que permanecen

activas con mucho que seguir aportando a la sociedad y continuar recibiendo de ella. Como señalan Gatto y Tak (2008) el avance de la tecnología hace necesario conocer los usos que le dan los mayores, así como las barreras que perciben y sus beneficios para poder adaptarse y adecuar las intervenciones a esta población. No obstante, como señalábamos anteriormente, si bien los más jóvenes han recibido gran atención por parte de la investigación científica, el interés en las personas mayores ha sido más escaso (Selwyn, Gorard, Furlong & Madden, 2003) y frecuentemente ha tendido a centrarse en personas inactivas (Hernández-Encuentra, Pousada & Gómez-Zuñiga, 2009).

En este estudio nos centramos en personas mayores activas inscritas en los programas universitarios de mayores del Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla.

El objetivo de este trabajo es analizar el uso que los mayores activos realizan de Internet, así como conocer los principales beneficios o motivaciones de su utilización, y las barreras que encuentran aquellos que no la utilizan.

2. Método

2.1. Procedimiento y participantes

Los participantes en el estudio fueron 165 personas mayores inscritas en el Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla. El Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla, es un programa desarrollado por la Universidad de Sevilla con el apoyo de la Consejería de Igualdad y Bienestar Social. Se trata de un programa de carácter científico-cultural y social destinado a las personas mayores de 50 años. Este programa se configura como un buen ejemplo de personas mayores que permanecen activas, ya que se inscriben voluntariamente en un organismo que promueve el conocimiento científico y cultural así como las relaciones interpersonales entre personas que acuden motivadas y libremente al aula.

Se solicitó la colaboración del profesorado de los centros universitarios de mayores, para administrar un cuestionario de forma anónima y voluntaria acerca del uso de las nuevas tecnologías.

De los 165 participantes en el estudio el 33,3 % son hombres y el 66,7% mujeres. La edad media es de

62 años con una desviación típica de 5,64. La mayor parte de los participantes se encuentran casados o viviendo con su pareja 56,7%, un 22,6% viudos, y el resto separados (11%) o solteros (9,7%).

2.2. Materiales

Para recabar la información acerca del uso de Internet se administró un cuestionario elaborado ad-hoc, anónimo, y voluntario. Siguiendo las indicaciones de algunos autores a la hora de recoger información de personas mayores adaptamos el mismo a las características de la esta población utilizando un tipo de letra más grande (14 puntos) y espaciando los ítems para aportar más claridad (Boechler, Foth & Watchorn, 2007). El cuestionario recaba información de los siguientes aspectos:

La importancia de Internet para la inclusión en la sociedad es vital; no participar en la misma puede aislar de muchas posibilidades y llevar como consecuencia a la exclusión y la marginalización social. Los mayores representan una parte importante tanto de la población actual como futura, por lo que su participación en la sociedad de la información resulta crucial. Son muchos los efectos positivos que su participación en la Red puede tener tanto para ellos como para la sociedad.

a) Información sociodemográfica. Se solicitan datos sociodemográficos tales como la edad, el género, el estado civil, o el nivel educativo.

b) Información acerca de su familiaridad con Internet. Se presentan indicadores para recabar información acerca de su familiaridad con Internet. Algunos ejemplos del tipo de información solicitada son los siguientes: si utilizan o no Internet, tiempo que hace que utilizan Internet y el ordenador, si tienen conexión en casa, frecuencia, y forma de conexión a la red, cómo han aprendido a utilizar Internet, valoración acerca de su conocimiento de informática, en qué medida consideran Internet como fuente de información (principal, secundaria pero importante, secundaria pero no importante, no uso Internet como fuente de informa-

ción), si Internet le has reducido el tiempo dedicado a otras actividades, si la utilizan para buscar información acerca de temas relacionados con la salud, personas con las que contactan a través de Internet, si han perdido la noción del tiempo estando delante de Internet.

c) Beneficios o motivaciones para utilizar Internet. Para conocer los beneficios o motivaciones para utilizar Internet se les pide que valoren su grado de acuerdo con 11 indicadores mediante una escala de cinco puntos que oscila desde totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo. Algunos ejemplos de indicado-

En este estudio hemos puesto de manifiesto los principales usos y motivaciones de los mayores activos para utilizar Internet, así como las principales barreras para aquéllos que no la utilizan. Encontramos mayores optimistas y motivados en el sentido de que unos ya utilizan la Red, y otros se ven con capacidad para aprender a usarla. Como miembros de la sociedad tenemos la responsabilidad compartida de promover que los que ya la utilizan saquen el mayor beneficio de la misma y extiendan las funciones y ámbitos para los que la usan, y respecto a los que no lo hacen aún, facilitarles ese pequeño pero necesario impulso para comenzar.

res son los siguientes: «Internet me resulta útil, Internet me ayuda a estar actualizado»; «He conocido a nuevas personas gracias a Internet»; «Me gusta el anonimato de la red»; «No puedo imaginar la vida sin Internet».

d) Usos que realizan de Internet. Para conocer los usos que realizan de Internet se les pide que valoren el grado de utilización de 25 indicadores mediante la siguiente escala de cuatro puntos: a diario, semanalmente, mensualmente, nunca. Algunos ejemplos de estos indicadores son los siguientes: correo electrónico, chatear, búsqueda de información, descargas de música y películas, banca on-line, leer prensa, participar en foros, hacer llamadas.

e) Barreras que encuentran las personas que no utilizan Internet. Para conocer las barreras que encuentran los que no utilizan Internet se les pide a aquellas personas que indican que no la utilizan que

valoren su grado de acuerdo con 16 indicadores mediante una escala de cinco puntos que oscila desde totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo. Como ejemplo de estos indicadores podemos señalar: Internet no me interesa o no me motiva, soy muy joven o muy mayor para utilizar Internet, estoy enfermo y no puedo utilizar Internet, no sé usar Internet, no tengo acceso a Internet en casa.

3. Resultados

Para el análisis de resultados se realizaron análisis descriptivos y la prueba de Chi cuadrado.

3.1. Familiaridad con Internet

En relación a los datos referentes a la familiaridad con Internet el 64,4% de los participantes afirma que utiliza Internet frente a un 35,6% que declara no hacerlo. Aquellos que la utilizan comenzaron a emplear en primer lugar el ordenador y, posteriormente, Internet. De este modo llevan 12,01 años de media utilizando el ordenador y 7,88 años utilizando Internet. El 100% de los que la utilizan tienen conexión a Internet en casa. La forma de conexión en el 98% de los casos es mediante el ordenador quedando descartados otros dispositivos como el móvil,

la televisión, agendas electrónicas y videoconsolas. Respecto a la frecuencia de conexión (con las siguientes opciones de respuesta: todos los días, 2 ó 3 veces por semana, una vez al mes, nunca) el análisis de Chi cuadrado muestra que utilizan Internet diariamente o de dos a tres veces por semana ($X=96,580$; $p<.001$). En cuanto a cómo han aprendido a utilizar Internet (autoaprendizaje, familia, cursos, amigos, otros) los resultados indican que han aprendido a utilizar la Red principalmente mediante la familia, seguida del autoaprendizaje ($X= 54,701$; $p<.001$). La valoración que realizan de su conocimiento de informática (principiante, medio, avanzado, experto) es de un nivel medio o de principiante ($X=72,601$; $p<.001$). Por lo que se refiere al grado en que consideran Internet como fuente de información (principal, secundaria pero importante, secundaria pero no importante, no uso

Internet como fuente de información) la valoran como una fuente secundaria pero importante de información ($X=102,789$; $p<.001$). El 68,2% ha utilizado Internet para buscar información relativa a temas relacionados con la salud. Respecto a las personas con las que más contacto mantienen por Internet la mayor parte se comunica con sus familiares (54,6%), seguido de amigos o compañeros (31,8%), el 13,6% afirma no utilizar Internet para contactar con otras personas. Al preguntar si Internet ha reducido el tiempo que dedican a alguna otra actividad (amigos, dormir, trabajo, estudios, televisión, deportes, familia, radio, prensa, otras actividades) señalan que la Red ha reducido el tiempo que dedican a ver la televisión, seguido del dedicado a dormir ($X=112,326$; $p<.001$). Por lo que se refiere a si han perdido la noción del tiempo estando en Internet (casi nunca, algunas veces, bastantes veces, casi siempre) el 61,1% indica que no la ha perdido casi nunca y un 35,6% indica que la ha perdido algunas veces.

3.2. Beneficios, o motivaciones de la utilización Internet

Respecto a los principales beneficios o motivaciones de la utilización de Internet destacan que les resulta útil, que les ayuda a estar actualizados, y que la consideran fácil usar. No obstante, manifiestan que pueden imaginar su vida sin Internet. Por otro lado, no la destinan a conocer nuevas personas ni para encontrar gente con inquietudes similares; en la misma línea, no consideran que sea más fácil expresar algunas cosas por Internet en vez de cara a cara. No les gusta el anonimato de la Red y les preocupa la confidencialidad de la misma ($X=513,416$; $p<.001$).

3.3. Usos que realizan de Internet

Los resultados acerca de los usos que realizan de Internet muestran que la utilizan fundamentalmente para buscar información, seguido del correo electrónico, el uso académico, la prensa, la navegación sin ningún propósito en particular, y en menor medida para compartir fotos y utilizar la banca on-line ($X=974,406$; $p<.001$). Por lo que se refiere a la utilización del correo electrónico envían una media de 15,83 correos semanales y reciben como media 27,71.

3.4. Personas que no utilizan Internet

En relación a los participantes que no utilizan Internet se encuentran respuestas estadísticamente significativas en cuanto a las valoraciones acerca de las barreras para la no utilización ($X=569,373$; $p<.001$). Destacan que la no utilización de Internet no se debe

ni a que sean muy mayores, ni a falta de tiempo, ni a estar enfermos, tampoco lo atribuyen a no conocer cosas concretas para las que les pueda servir, ni a la dificultad de encontrar un sitio cercano para conectarse. Se muestra igualmente que no tienen acceso en casa, y que no saben utilizarla, aunque consideran que serían capaces de aprender si se lo propusieran.

4. Discusión

El objetivo de este estudio era analizar el uso que los mayores activos realizan de Internet, así como conocer los principales beneficios o motivaciones de su utilización, y las barreras que encuentran aquellos que no la utilizan. Para ello hemos trabajado con personas inscritas en programas universitarios de mayores. Analizamos en esta sección las principales conclusiones que se pueden extraer de los resultados.

Por lo que se refiere a los mayores que utilizan Internet apreciamos en primer lugar que antes de comenzar a utilizarla se habían familiarizado e iniciado con el ordenador. La utilización y el conocimiento del mismo parece ser una condición necesaria para el uso de Internet, sobre todo teniendo en cuenta que la práctica totalidad se conecta mediante el ordenador quedando descartados otros dispositivos. En este sentido, como señalan Hernández, Pousada y Gómez (2009) parece que los mayores prefieren utilizar cada dispositivo para las funciones para las que han sido inicialmente diseñados, por ejemplo el teléfono para hacer y recibir llamadas, la televisión para ver programas, y la conexión a Internet solo mediante el ordenador. No obstante, consideramos que esta situación quizás pueda cambiar con la familiaridad con el uso de diversos dispositivos y las nuevas funciones para las que son diseñados. Todos tienen conexión a Internet en su casa, y en general la frecuencia de conexión es diaria o de varias veces en semana. El aprendizaje de Internet se ha producido fundamentalmente mediante la familia y el autoaprendizaje. La familia parece desempeñar, por tanto, un papel muy importante como elemento promotor, de apoyo y de adaptación. Hay que señalar que no utilizan la Red con una función generadora de nuevas relaciones sociales si bien sí la utilizan fundamentalmente para conectar con familia y amigos, por lo que parece ser una herramienta que ayuda a mantener las mismas. En este sentido, una de las inquietudes que ha existido en la literatura científica en torno a la utilización de Internet es si ésta contribuye a generar aislamiento social (Nie, 2001). Nuestros resultados muestran que la Red no genera aislamiento, sino que les permite contactar tanto con familiares como con amigos. Estos resultados se ven ratifi-

cados al preguntarles si Internet ha reducido el tiempo que dedican a otras actividades; en este caso, los participantes no manifiestan una reducción del tiempo dedicado a la familia o a los amigos, sino a la televisión y a dormir.

Resulta llamativo que Internet no es utilizado para participar en foros de personas con inquietudes similares. Éste es quizás un aspecto que se debería potenciar ya que las comunidades virtuales pueden tener un efecto positivo y de apoyo sobre las personas que las utilizan (Katz, Rice & Aspden, 2001; Ellison, Steinfield & Lampe, 2007).

Un dato muy relevante es la utilización de Internet como fuente formativa e informativa, siendo ésta considerada como una fuente secundaria pero importante de información. En este sentido manifiestan que la Red les permite estar actualizados, y destacan entre los usos que hacen de la misma la búsqueda de información, la actividad académica, la lectura de la prensa y también la navegación sin ningún propósito específico. Consideramos que esta motivación por la Red como herramienta formativa e informativa es un aspecto muy positivo ya que la Red favorece, sin duda, el acceso a gran cantidad de información. No obstante, debemos plantearnos la necesidad de una alfabetización mediática que favorezca una mirada crítica acerca de la información encontrada en la red. Esto resulta particularmente relevante, si tenemos presente que un gran porcentaje de ellos manifiesta haber utilizado la Red para buscar información sobre aspectos relacionados con la salud. Internet puede ser una herramienta de gran utilidad para facilitar información sobre temas relacionados con la salud (Tse, Choi & Leung, 2008) si bien la calidad de la información que encontramos puede ser muy variada (Morahan, 2004). Por ello, en particular para los temas relacionados con la salud, aunque no solo para éstos, consideramos necesaria una alfabetización mediática que ayude a valorar la información encontrada, así como a orientar la búsqueda de un modo activo y fiable.

Los mayores también utilizan Internet aunque en menor medida, en comparación con la búsqueda de información, para el correo electrónico, el uso académico, la prensa o la navegación sin ningún propósito, para compartir fotos y utilizar la banca on-line. Quizás el hecho de que utilicen estas funciones en menor medida pueda estar relacionado con que sus principales preocupaciones acerca de Internet tengan que ver con el anonimato y la confidencialidad. En el caso concreto de las transacciones comerciales la confidencialidad suelen ser una de las preocupaciones habituales de la mayor parte de los usuarios (Suh & Han, 2003).

Consideramos que en tanto que la seguridad en la Red avance y las personas se familiaricen con ella irán mitigándose estos temores. Respecto al anonimato, es una de las características distintivas de la Red y uno de sus elementos más controvertidos ya que puede tener tanto efectos positivos como negativos (Christopherson, 2007). Al igual que con la búsqueda de información entendemos que los procesos de alfabetización mediática pueden ayudar a distinguir contextos, y a valorar convenientemente las ventajas e inconvenientes del anonimato y de la confidencialidad así como a utilizar la Red con mayores garantías para las transacciones e interacciones que se realicen mediante la misma.

Respecto a aquellos mayores que no utilizan Internet tenemos que destacar que aún suponen un porcentaje importante, sin embargo es necesario enfatizar que ellos no atribuyen su falta de uso ni a la edad, ni a temas relacionados con la salud, sino a no saber utilizarla y a no tener conexión. Sin embargo, consideran que serían capaces de aprender a utilizarla si se propusieran hacerlo. Parece pues que lo que les hace falta es tan solo un pequeño empujoncito para lanzarse a utilizarla. Entendemos que esta información resulta particularmente relevante ya que, como señalábamos en la introducción, suele existir un estereotipo negativo acerca de las personas mayores, y el ámbito de la tecnología no es ajeno a ello (Cutler, 2005). El hecho de que los mayores se muestren optimistas acerca de su capacidad de aprendizaje y no consideren su edad como un factor limitante es un aspecto que ayuda a romper el estereotipo que vincula al mayor con la incapacidad. Coincidimos con Rodríguez (2008) cuando señala que al hacernos mayores se entra en una etapa de la vida para la que nadie nos prepara con anterioridad y en la que es necesaria buscar comportamientos diferentes a los estereotipos tradicionales de la tercera edad en relación a la tecnología. Entendemos que los datos de este estudio son una muestra evidente de que los mayores activos no se autoincluyen dentro de ese estereotipo.

La investigación futura podría comparar diversos grupos de edad con niveles similares de inactividad o discapacidad, de modo que se pueda contrastar si los datos relativos al escaso uso de mayores inactivos se reproducen en jóvenes que se encuentren en una situación similar.

A modo de resumen y reflexión final, resaltamos que la importancia de Internet para la inclusión en la sociedad es vital; no participar en la misma puede aislar de muchas posibilidades y llevar como consecuencia a la exclusión y la marginalización social. Los mayores representan una parte importante tanto de la

población actual como futura, por lo que su participación en la sociedad de la información resulta crucial. Son muchos los efectos positivos que su participación en la Red puede tener tanto para ellos como para la sociedad. En este estudio hemos puesto de manifiesto los principales usos y motivaciones de los mayores activos para utilizar Internet, así como las principales barreras para aquéllos que no la utilizan. Encontramos mayores optimistas y motivados en el sentido de que unos ya utilizan la Red, y otros se ven con capacidad para aprender a usarla. Como miembros de la sociedad tenemos la responsabilidad compartida de promover que los que ya la utilizan saquen el mayor beneficio de la misma y extiendan las funciones y ámbitos para los que la usan, y respecto a los que no lo hacen aún, facilitarles ese pequeño pero necesario impulso para comenzar.

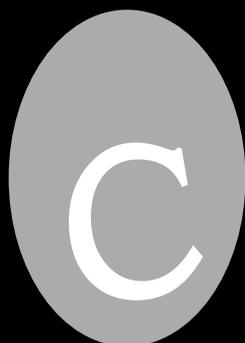
Referencias

- AGUADED, J.I. (2009). El Parlamento Europeo apuesta por la alfabetización mediática. *Comunicar*, 32; 7-8.
- AGUADED, J.I. (2010a). La Unión Europea dictamina una nueva Recomendación sobre alfabetización mediática en el entorno digital en Europa. *Comunicar*, 34; 7-8.
- AGUADED, J.I. (2010b). La formación en grados y posgrados para la alfabetización mediática. *Comunicar*, 35; 7-8.
- BARGH, J.A. & MCKENNA, K.Y. (2004). The Internet and Social Life. *Annual Review of Psychology*, 55; 573-590.
- BENNETT, G.G. & GLASGOW, R.E. (2009). The Delivery of Public Health Interventions Via the Internet: Actualizing their Potential. *Annual Review of Public Health*, 30; 273-292.
- BOECHLER, P.M.; FOTH, D. & WATCHORN, R. (2007). Educational Technology Research with Older Adults: Adjustments in Protocol, Materials, and Procedures. *Educational Gerontology*, 33; 221-235.
- CABERO, J. & AGUADED, J.I. (2003). Presentación: tecnologías en la era de la globalización. *Comunicar*, 21; 12-14.
- CARNAGEY, N.L.; ANDERSON, C.A. & BUSHMAN, B.J. (2007). The Effect of Video Game Violence on Physiological Desensitization to Real-life Violence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43; 489-496.
- CHRISTOPHERSON, K.M. (2007). The Positive and Negative Implications of Anonymity in Internet Social Interactions: 'On the Internet, Nobody Knows You're a Dog'. *Computers in Human Behavior*, 23; 3.038-3.056.
- CUDDY, A.J.; NORTON, M.I. & FISKE, S.T. (2005). This Old Stereotype: The Pervasiveness and Persistence of the Elderly Stereotype. *Journal of Social Issues*, 61; 267-285.
- CUTLER, S.F. (2005). Ageism and Technology. *Generations*, 29; 67-72.
- DIMAGGIO, P.; HARGITTAI, E.; NEUMAN, W.R. & ROBINSON, J.P. (2001). Social Implications of the Internet. *Annual Review of Sociology*, 27; 307-336.
- ELLISON, N.B.; STEINFELD, C. & LAMPE, C. (2007). The Benefits of Facebook 'Friends': Social Capital and College Students' Use of On-line Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12; 1143-1168.
- FAINHOLC, B. (2006). La lectura crítica en Internet: evaluación y aplicación de sus recursos. *Comunicar*, 26; 155-162.
- GATTO, S.L. & TAK, S.H. (2008). Computer, Internet and E-mail Use among Older Adults: Benefits and Barriers. *Educational Gerontology*, 34; 800-811.
- HERNÁNDEZ, E.; POUSADA, M. & GÓMEZ, B. (2009). ICT and Older People: beyond Usability. *Educational Gerontology*, 35; 226-245.
- IMERSO (2009). *Las personas mayores en España. Informe 2008*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social: Instituto de Mayores y Servicios Sociales
- KATZ, J.E.; RICE, R.E. & ASPDEN, P. (2001). The Internet, 1995-2000: Access, Civic Involvement and Social Interaction. *The American Behavioral Scientist*, 45; 405-419.
- LIVINGSTONE, S. & HELSPER, E. (2010). Balancing Opportunities and Risks in Teenagers' Use of the Internet: the Role of On-line Skills and Internet Self-efficacy. *New Media & Society*, 12; 309-329.
- LOSCERTALES, F. & NÚÑEZ, T. (2008). Ver cine en TV: una ventana a la socialización familiar. *Comunicar*, 31; 137-143.
- MANNA, W.C.; BELCHIORB, P.; TOMITAC, M.R. & KEMPD, B.J. (2005). Computer Use by Middle-aged and Older Adults with Disabilities. *Technology and Disability*, 17; 1-9.
- MORAHAN, J.M. (2004). How Internet Users Find, Evaluate and Use On-line Health Information: A Cross-Cultural Review. *CyberPsychology & Behavior*, 7; 497-510.
- NIE, N.H. (2001). Sociability, Interpersonal Relations and the Internet: Reconciling Conflicting Findings. *American Behavioral Scientist*, 45; 420-435.
- NÚÑEZ, T. & LOSCERTALES (2008). El cine de animación visto en casa: dibujos animados y TV. *Comunicar*, 31; 757-763.
- PAVÓN, F. (2000). Tecnologías avanzadas: nuevos retos de comunicación para los mayores. *Comunicar*, 15; 133-139.
- RODRÍGUEZ-VÁZQUEZ, F.M. (2008). TV y mayores: ¿educar o deseducar? *Comunicar*, 31; 287-291.
- SELWYN, N.; GORARD, S.; FURLONG, J. & MADDEN, L. (2003). Older Adults' Use of Information and Communications Technology in Everyday Life. *Ageing and Society*, 23; 561-582.
- SHEETS, D.J. (2005). Aging with Disabilities: Ageism and More. *Generations*, 29; 37-41.
- SKITKA, L.J. & SARGIS, E.G. (2006). The Internet as Psychological Laboratory. *Annual Review of Psychology*, 57; 529-55.
- SLEGERS, K.; VAN BOXTEL, M.P. & JOLLES, J. (2009). The Efficiency of Using Everyday Technological Devices by Older Adults: the Role of Cognitive Functions. *Ageing and Society*, 29; 309-325.
- STRECHER, V. (2007). Internet Methods for Delivering Behavioral and Health-related Interventions (eHealth). *Annual Review of Clinical Psychology*, 3; 53-76.
- SUH, B. & HAN, I. (2003). The Impact of Customer Trust and Perception of Security Control on the Acceptance of Electronic Commerce. *International Journal of Electronic Commerce*, 7; 135-161.
- TSE, M.M.; CHOI, K.Y. & LEUNG, R.S. (2008). E-Health for Older People: the Use of Technology in Health Promotion. *CyberPsychology & Behavior*, 11; 475-479.
- VILLANI, S. (2001). Impact of Media on Children and Adolescents: A 10-year Review of the Research. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40; 392-401.
- XAVIER, P. & CABECINHAS, R. (2000). Learning about Social Psychology by Researching on Computer Mediated Communication. *IAMCR 2000 Conference*. Singapore Proceedings. (<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/1006>) (02/10/2010).
- YANG, S.C. & TUNG, C. (2007). Comparison of Internet Addicts and non-Addicts in Taiwanese High School. *Computers in Human Behavior*, 23; 79-96.





Comunicar 37



aleidoscopio

Kaleidoscope

Investigaciones

Research

Estudios

Studies

Experiencias

Analysis

Enrique Martínez-Salanova '2011 para Comunicar



● Irma Hirsjärvi y Samy Tayie
Jyväskylä (Finlandia) y El Cairo (Egipto)

<http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-03-01>

Niños y nuevos medios: estudios de caso en Egipto y en Finlandia

Children and New Media: Youth Media Participation. A Case Study of Egypt and Finland

RESUMEN

El artículo recoge un estudio de caso único sobre los primeros resultados del análisis cualitativo del proyecto PJM (Youth Media Participation), desarrollado en Argentina, Egipto, Finlandia e India. PJM es apoyado por la Academia de Finlandia (2009-11). Se analizan tres tipos de información provenientes de niños y jóvenes: entrevistas focalizadas en Egipto, India y Finlandia (24 en cada país); cuestionarios para recolección de datos estadísticos de Argentina, Egipto, India y Finlandia (1.200 por país, 4.800 totales); y diarios de medios para una publicación adicional sobre «Un día de medios» (500 totales, 100 obtenidos en Argentina, Egipto, India, Finlandia y Kenia respectivamente). Se indagaba, mediante el estudio exploratorio, nuevos enfoques a preguntas de investigación sobre la participación de niños de distintos países en medios. El proyecto PJM se inició con entrevistas focalizadas en Finlandia y Egipto. Este artículo se centra en la parte cualitativa y exploratoria del proyecto: entrevistas focalizadas para ratificar las preguntas originales de investigación, explorar múltiples formas de participación mediática y crear el cuestionario necesario para investigaciones posteriores. El proyecto busca mejorar nuestra comprensión de la alfabetización mediática y sus vínculos con la participación en los medios y actividad cívica.

ABSTRACT

This article focuses on a single case study; the first findings of a qualitative part of the Youth Media Participation (YMP) project in Argentina, Egypt, Finland and India (2009-11) on 10-18 year-old children's participation through media. Youth Media Participation is funded by the Academy of Finland (2009-11). It collects and analyses three kinds of data from children and young adults; 1) focused interviews collected in Egypt, India and Finland (24 in each country), 2) a questionnaire for statistical data collected from Argentina, Egypt, India and Finland (1,200 in each country, N: 4,800) and 3) media diaries for a separate publication about «One Day of Media» (100 collected in Argentina, Egypt, India, Finland and Kenya, N: 500). The purpose was to undertake an exploratory study to find new ways to approach research questions on children's participation through media in different countries. The YMP project was launched with focused interviews in Finland and Egypt. This paper focuses on the qualitative, explorative part of the project: the focused interviews that were used to test the original research questions, to explore the many forms of media participation, and to create the questionnaire needed in further research. The project aims at enhancing our understanding of media literacy and its connections to media participation and civic activity.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Alfabetización mediática, medios, niños, actividad cívica, participación.
Media literacy, new media, children, civic, participation, interviews, youth.

- ◆ Dr. Samy Tayie es Presidente de Mentor y Profesor de la Facultad de Comunicación de la Universidad El Cairo (Egipto) (stayie@link.net).
- ◆ Dra. Irma Hirsjarvi es Profesora Asistente del Departamento de Estudios Culturales de la University of Jyväskylä en Finlandia (irma.hirsjarvi@jyu.fi).

1. Introducción

El presente artículo recoge los primeros resultados de una serie de entrevistas realizadas en Egipto, India y Finlandia sobre la participación mediática de niños entre 10 y 18 años. El proyecto «Participación de los jóvenes en los medios» (JPM), que incluye Argentina, Egipto, Finlandia e India (2009-11), analiza tres tipos de datos provenientes de niños y jóvenes; 1) entrevistas focalizadas realizadas en Egipto, India y Finlandia (24 entrevistas por país); 2) cuestionarios para recolectar estadísticas en Argentina, Egipto, India y Finlandia (1.200 por país, 4.800 totales) y 3) diarios de medios para otra publicación sobre «Un día de medios» (100 obtenidos en Argentina, Egipto, India, Finlandia y Kenia, 500 totales). Reseñamos la primera parte con resultados preliminares de entrevistas, focalizadas y exploratorias, con el objeto de probar las siguientes preguntas de investigación originales:

1) ¿Qué semejanzas y diferencias pueden encontrarse en la participación –y no participación– mediática juvenil, especialmente en países occidentales y en vías de desarrollo?

2) ¿Qué prerrequisitos, posibilidades y desafíos enfrentan los jóvenes en sus posiciones de agente con relación a los medios en diferentes regiones del mundo?

3) ¿Qué tipos de alfabetización mediática practican y desarrollan ellos en diferentes regiones del mundo? (Kotilainen, 2010).

Los usos mediáticos contemporáneos varían ampliamente, especialmente entre niños. A diferencia de la radio, los nuevos medios ofrecen más que comunicaciones unilaterales. La ciudadanía juvenil puede obtener apoyo desde proyectos educativos de alfabetización mediática, incluyendo producción en medios, publicidad en medios y pedagogía entendida como comunidad de aprendizaje. Los medios convergentes ofrecen sitios, redes y formas de productividad en actividad cívica, cuya escala no tiene precedentes (Carlsson, 2009; Kotilainen, 2009; Jenkins, 2006a). Hemos analizado las entrevistas focalizadas del proyecto PJM en función de estos planteamientos.

Este artículo se limita al análisis de los resultados preliminares de Egipto y Finlandia, a probar el análisis comparativo próximo de entrevistas de India, Egipto y Finlandia.

2. Los países: Egipto y Finlandia

Egipto y Finlandia son geográficamente distantes. Representan distintas áreas geográficas, culturas y paisajes mediáticos. Egipto, el país más grande de Arabia, con una población de más de 80 millones, está principalmente situado en el noreste de África pero Asia

rodea parte de su territorio. Finlandia tiene una población de 5,4 millones y está ubicada entre Rusia y Suecia, en Europa del Norte. La capital de Egipto, El Cairo, tiene una población de 18 millones; casi el 95% vive en 3% del territorio del país. El área metropolitana de Helsinki tiene aproximadamente 1,3 millones de habitantes; más del 65% de los finlandeses vive en ciudades.

En Egipto hay 17 millones de estudiantes en escuelas y universidades. La educación es obligatoria para menores de 12 años. Las escuelas públicas otorgan educación de bajo costo a niños de más de seis años. También existen costosas escuelas privadas ofreciendo alta calidad educativa. Algunas utilizan métodos y currículos de tipo americano, francés, británico o alemán. Tras 12 años de educación, se otorga un certificado de escuela secundaria general, necesario para el ingreso a las universidades.

En Finlandia, la educación primaria y secundaria así como las bibliotecas públicas son gratuitas para todos. Existen muy pocas escuelas privadas, generalmente religiosas. La escuela es obligatoria para niños entre 7 y 16 años. Los niveles primarios (entre primer y noveno grado) preparan el ingreso al ciclo secundario: escuelas de formación profesional o escuelas secundarias. La educación secundaria general y la de formación profesional ofrece acceso a educación más amplia, así como a niveles de educación superiores: universidades y politécnicos.

Prácticamente todos tienen acceso a computadoras y muchas escuelas ofrecen a sus estudiantes cuentas de e-mail y páginas web. Este sistema escolar provee oportunidades de aprendizaje más bien igualitarias, incluyendo educación para niños con necesidades especiales, aunque recientes medidas políticas realzaron las desigualdades. Finlandia obtuvo excelentes resultados entre los países de la OCDE en el informe PISA 2010. Casi 65% de los finlandeses han completado su educación vocacional o académica, y muchos poseen múltiples títulos académicos (Statistics Finland, 2010).

3. Los medios en Egipto y en Finlandia

Egipto posee una amplia variedad de medios gubernamentales y privados. La Unión egipcia de radio y televisión forma parte del Ministerio de Información y supervisa sus contenidos. Existen tres emisoras nacionales de televisión, seis emisoras locales y algunos canales privados. La emisora nacional Canal Dos transmite mayoritariamente en inglés y francés apuntando a expatriados en Egipto.

En general, los televidentes del mundo árabe están expuestos a muchísimas emisoras. Sumados a los ca-

nales terrestres de televisión, hay 696 satelitales, de los cuales 97 son gubernamentales y 599 privados. Éstos transmiten en los países árabes a través de 17 satélites (Media Committee, 2010). De las emisoras gubernamentales, 49 son generales y 48 son especializadas, mientras que 161 canales privados son generales y 438 son especializados. La mayoría de los canales transmite en árabe (76%) y en inglés (20%). También transmiten en otros idiomas, por ejemplo francés, persa, español, hindú, hebreo y urdu.

Tanto en Egipto como en otros países árabes, los niños están también expuestos a canales satelitales transmitiendo desde Europa, Norteamérica y otras partes del mundo.

Con respecto a los nuevos medios, se estima que 58 millones de egipcios (75% de la población) poseen servicios de telefonía celular. El acceso a Internet desde hogares alcanza un 65% en El Cairo y 40% en otras áreas. También se accede a Internet desde cafés en grandes ciudades.

Existen siete cadenas de radio que se escuchan en todo el país. Una de ellas, la Radio de Ultramar, transmite en más de 40 idiomas. Además, en todas las regiones hay estaciones locales. También hay estaciones privadas de FM destinadas a jóvenes que transmiten principalmente música popular.

Tres importantes editoriales publican en Egipto decenas de periódicos y revistas en árabe, inglés, francés y alemán. Se calculan más de 600 periódicos y revistas en el país (Higher Press Council, 2009). Las publicaciones de periódicos privados y de partidos políticos deben ser aprobadas por el Consejo Superior de Prensa, organización que regula los medios escritos.

Egipto posee una industria cinematográfica altamente modernizada cuyo rol es similar al de Hollywood en Occidente. Las películas y programas de televisión egipcios son muy populares en todo el mundo árabe. Los canales de televisión árabes dependen significativamente de programas egipcios.

En Finlandia, un 70% de los hogares posee Internet de banda ancha. Su uso es común en todos los grupos etarios: aproximadamente un 82% de los individuos entre 16 y 84 años ha estado conectado durante los últimos tres meses. No obstante, los medios tra-

dicionales aún son populares; por ejemplo, 80% de los finlandeses mayores de 12 años lee periódicos. Las bibliotecas, los cines y la televisión también son populares. Las 863 bibliotecas públicas ofrecen gratuitamente a 2,1 millones de usuarios conexión a Internet, bases de datos y servicios. De las más de 60 estaciones de radio finlandesas, la mayoría se puede escuchar desde Internet. Pareciera que todos tienen varios teléfonos móviles; hay 8,1 millones de unidades operando en Finlandia.

Las publicaciones y transmisiones en lenguas minoritarias, especialmente el sueco, son apoyadas por el gobierno. Es raro que suceda lo mismo con programas cuyo idioma minoritario sea hablado por inmigrantes. El uso mediático en niños es regulado a través de me-

¿Qué semejanzas y diferencias pueden encontrarse en la participación –y no participación– mediática juvenil, especialmente en países occidentales y en vías de desarrollo?... ¿Qué prerrequisitos, posibilidades y desafíos enfrentan los jóvenes en sus posiciones de agente con relación a los medios en diferentes regiones del mundo?... ¿Qué tipos de alfabetización mediática practican y desarrollan ellos en diferentes regiones del mundo?

didias especiales como límites de edad y horarios. Existe apoyo económico para programación infantil en todos los medios televisivos. Hay dos canales de televisión estatales más cinco nacionales y diez comerciales; muchos programas se encuentran también disponibles en Internet. En la mayor parte del país hay una gran variedad de canales satelitales y de cable. En Finlandia se publican más de 200 periódicos y 3.300 revistas (Statistics Finland, 2010).

Un vistazo a ambos países en cuanto a medios disponibles, posibilidades en el ámbito educativo –incluyendo estrategias nacionales de niñez y medios así como de alfabetización mediática– revelan un desequilibrio que torna difícil hacer comparaciones. Por lo tanto, apuntamos a comprender los complejos paisajes mediáticos en la niñez y especialmente las diferencias entre estos países en el uso que los individuos hacen de los medios.

4. Muestra

Debido a las razones mencionadas, las entrevistas fueron de naturaleza exploratoria. Su realización consistió en dos etapas. Las entrevistas preliminares probatorias (Egipto: 14 niños; Finlandia: 12 niños) fueron realizadas a niños de entre 9 y 17 años de ciudades y zonas rurales, vinculados a programas de alfabetización, música y medios; también incluimos niños de familias de inmigrantes. Las entrevistas finales realizadas fueron 24 en cada país y se hicieron en grupos pequeños (1-4 por grupo) de niños entre 12-14 y 16-17 años. Algunos niños cuya edad era distinta de la planeada originalmente también fueron entrevistados. Las entrevistas preliminares fueron incluidas en el análisis final. En las entrevistas finales fueron entrevistados en total 85 niños:

Los resultados de Finlandia expresan la importancia de la accesibilidad y disponibilidad temprana de medios, así como en escuelas y bibliotecas. Éstos sugieren además que los resultados de la educación mediática han sido positivos. Hay indicios de algunas diferencias culturales dentro de este nórdico país, como en niños de familias inmigrantes y sus usos individuales especiales.

- Egipto: 24 entrevistas, 38 niños: 19 niños (10 provenientes de áreas metropolitanas, 9 de zonas rurales); 19 niñas (10 de áreas metropolitanas, 9 de zonas rurales).

- Finlandia: 24 entrevistas, 47 niños: 21 niños (8 de áreas metropolitanas, 13 de zonas rurales); 26 niñas (12 de áreas metropolitanas, 14 de zonas rurales).

Los datos estadísticos también fueron obtenidos en estas áreas y grupos. En Egipto, El Cairo representó el área metropolitana mientras que la ciudad de Fayún (100 kilómetros al sur de El Cairo) fue elegida como zona rural. Todas las entrevistas fueron tomadas en hogares y consensuadas por los padres. En Finlandia, Helsinki representó el área metropolitana mientras que la región campesina del norte de Finlandia central fue designada como zona rural. La mayoría de las entrevistas tuvieron lugar en escuelas. Una de las entrevistas se realizó en una dependencia privada de una biblioteca pública y tres fueron llevadas a cabo en hogares.

5. Procedimiento

En Egipto las entrevistas fueron llevadas a cabo con la ayuda de dos doctorandos de la Universidad de El Cairo. En Finlandia un mismo investigador realizó todas las entrevistas. Los puntos esenciales de la investigación fueron aprobados por la Academia de Finlandia y el comité ético de la Universidad de Jyväskylä. Los formularios de consentimiento enviados a las administraciones, escuelas, padres y niños siguieron para cada país los procedimientos locales para la administración de entrevistas y códigos de ética pertinentes. Los entrevistados fueron previamente informados acerca de las tareas vinculadas al proyecto y los conceptos de anonimato y presentación de informes; se enfatizó la voluntariedad de las entrevistas.

En Finlandia las entrevistas fueron realizadas al lado de una computadora con Internet. En Egipto esto se hizo cuando fue posible. Cada entrevista focalizada alcanzó en promedio una hora en Egipto, mientras que en Finlandia la entrevista más corta duró media hora y la más larga más de dos horas. La duración promedio de las entrevistas en Finlandia fue de una hora y media. Todas las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas.

6. Metodología

Las entrevistas preliminares fueron utilizadas en ambos países como método de abordaje a los niños y su participación mediática. Las entrevistas finales cubrieron la estrategia examinada previamente con cuestiones acerca de la alfabetización y participación mediática. Una atención dirigida a intereses singulares, deseos, necesidades y actividades de los niños disparó los resultados de mayor validez en las entrevistas preliminares.

Las entrevistas focalizadas apuntaron a los usos de todo tipo de medios por parte de los niños. Se ha demostrado que la entrevista focalizada es exitosa obteniendo información cualitativa en prácticas cotidianas (Merton, Fiske & Kendall, 1990). La conversación puede ser flexible, ofreciendo un espacio para temáticas inesperadas o cuestiones problemáticas. También posibilita el acceso a estructuras profundas de la conversación y a procesos de construcción de significado (valores, identidades, sentimientos, actitudes, etc.). En la práctica y debido a la naturaleza explorativa de las

entrevistas, el presente estudio se enmarca en el método de 'muestreo teórico' (Glaser & Strauss, 1967; Glaser & Holton, 2004). Hemos apuntado a conseguir, vía entrevistas profundas y focalizadas, una 'descripción densa' (Geertz, 1973) para crear preguntas más específicas en el posterior cuestionario del proyecto de investigación.

Nuestro análisis fue esencialmente multilocalizado (Marcus 1995, 117) para describir espacios y paisajes analizados simultáneamente en un contexto social más amplio. Por consiguiente, dicho abordaje es útil para indagar actores de distintas clases socioeconómicas, sexos y géneros, grupos etarios y contextos sociales. Marcus (1995, 105–106) describe la capacidad de la investigación multilocalizada para resaltar encadenamientos, recorridos, relaciones y posiciones complejas así como procesos (Appadurai, 1990: 21-24); en nuestro caso, en la participación mediática a nivel personal, social, global y local así como sus procesos de construcción de sentido.

A partir de las mayores problemáticas que aparecieron en una lectura profunda, la información fue clasificada usando tres categorías principales incluyendo expresiones conectadas con:

- Paisajes mediáticos (mediascapes): acceso a nuevos medios a nivel nacional; cómo y en qué medida fueron disponibles; frecuencia del uso mediático.
- Paisajes sociales (socioscapes): contextos más amplios y aspectos sociales del uso mediático.
- Paisajes de género (genderscapes): posibles diferencias en el uso mediático entre niños y niñas.

Estos aspectos conforman el punto de partida del análisis final de todas las entrevistas de Egipto, India y Finlandia. En el presente artículo, la cuestión principal para todas las categorías es sobre la naturaleza de la alfabetización mediática en niños de diferentes regiones.

7. Resultados

7.1. Paisajes mediáticos

En el área metropolitana de El Cairo, los niños entrevistados tenían acceso a todos los medios, con la excepción de un niño (S, 9 años), quien tenía principalmente acceso a la televisión e Internet, y para realizar llamadas usaba el teléfono celular de su madre o de su abuela. Todos los entrevistados tenían Internet en sus hogares; sus padres tenían generalmente conexiones ADSL y generalmente les pagaban sus gastos.

En zonas rurales, solamente una niña (F, 13 años) dijo que no tenía teléfono móvil; sin embargo, tras aprobar los exámenes de ese año, su padre le daría uno: «creo que entonces voy a necesitarlo así mis pa-

dres pueden estar en contacto conmigo y saber dónde estoy». Una de las niñas en Fayún no tenía computadora en su hogar pero podía conectarse desde la casa de sus amigos o parientes. Las otras dos niñas entrevistadas sí tenían Internet en sus hogares.

Los niños de áreas rurales usaban más medios tradicionales, como por ejemplo periódicos, revistas, televisión y radio que aquellos en El Cairo. En zonas rurales la televisión cobraba para los niños mayor importancia que cualquier otro medio. Esto da soporte a resultados obtenidos en estudios sobre niños egipcios (Kamel, 1995; El Semary, 1995; El Sayed, 1996; Asran, 1998).

El uso frecuente de medios tradicionales es normal en niños de áreas rurales, quienes no realizan tantas actividades al aire libre como los niños de El Cairo. Este dato apoya también resultados de estudios anteriores (Tayie 2008). El factor etario emerge como diferencia importante con respecto al uso de nuevos medios en la infancia. Los niños más jóvenes se encontraban más interesados en jugar juegos en la computadora (gaming) y en encontrarse visibles on-line. Ellos lo consideraban una forma de hacerse ver y ganar prestigio. También estos niños creaban más contenido on-line que los otros. Los de mayor edad estaban principalmente interesados en escuchar música, mirar películas y descargar estos contenidos.

En Finlandia, los principales usos de los medios han cambiado rápidamente en las últimas dos décadas, desde escuchar radio y mirar televisión al «gaming» y estar en Internet. Es usual pertenecer a comunidades y grupos virtuales; la expansión de estas competencias especiales comienza desde muy temprano y está separada por completo de la identidad escolar de los niños; chatear, enviar mensajes de texto y el «gaming» conforman parte de la vida cotidiana, como se ha visto en encuestas nacionales (Kangas, Lundvall & Sintonen, 2007).

Las entrevistas con niños finlandeses muestran también el rápido cambio en el uso de medios a nivel nacional. En 1997, el 94% de los usuarios de Internet usaban Google semanalmente. A juzgar por nuestra reducida muestra, prácticamente todos los niños consultan Google a diario en 2010. De hecho, la regla se ha convertido en pasar tiempo on-line a lo largo de todo el día. Parece haber aumentado la actividad de ver clips en YouTube; sin embargo no han habido cambios en la carga de contenidos a dicho servicio (en 1997 un 8% de la población), exactamente como lo que nos indica la muestra. En comparación con el estudio de 1997, la descarga de películas (52% de la población) y programas de televisión (45% de la pobla-

ción) es muy común entre nuestros entrevistados. Del mismo modo que los finlandeses en general, nuestros entrevistados usan Internet claramente más que el promedio poblacional en 1997. Nuestro material sustenta un estudio reciente acerca del uso activo de los medios en niños de menor edad (Kotilainen, 2011). Nuestros entrevistados parecieran tener una noción clara acerca de sus límites y disgustos en el uso de medios, especialmente para límites de edad o contenidos pornográficos en los medios (Kangas, Lundvall & Sintonen, 2007).

Entre Egipto y Finlandia se esperaban diferencias en cuanto a políticas mediáticas y a nivel tecnológico de influencia mediática, de acceso y uso mediático. Las diferencias en el uso de los medios entre áreas rurales y metropolitanas de Egipto, y entre diferentes grupos dentro del área metropolitana de Finlandia dieron lugar a preguntas más complejas.

7.2. Paisajes sociales

El paisaje social influyó en el acceso de los niños egipcios a los medios y en su relación con ellos. En nuestro caso, los niños de familias de altos ingresos tenían acceso a todos los medios, especialmente a los nuevos. Para algunos niños de familias de bajos ingresos los nuevos medios eran inaccesibles, por ejemplo las niñas entrevistadas en Fayún (F, F y R) que leían periódicos y particularmente miraban televisión más que los niños de familias de altos ingresos. Sus programas preferidos eran mayormente religiosos y educativos.

Los padres de los niños de familias de bajos ingresos, por ejemplo las niñas de Fayún, estaban más involucrados en el uso que sus hijos hacían de los medios. Estos niños mencionaron una tendencia a charlar con sus padres acerca de algunos contenidos presentes en periódicos y revistas, en general con el padre.

Los niños de familias de altos ingresos hablaban más abiertamente acerca de muchas cuestiones, como ser los usos privados y personales de teléfonos celulares o de Internet. Sin embargo, a los entrevistadores les tomó tiempo establecer un vínculo con los niños que les permitiera hablar acerca de asuntos personales, como por ejemplo las cosas que hacen a espaldas de sus padres. No se mencionaron temas vinculados a sexo o sexualidad; hablaron acerca de tener novios o novias, pero sin referirse a relaciones sexuales. Los niños de familias de bajos ingresos estaban menos abiertos que otros niños y en algunas ocasiones se encontraban muy reservados en comparación con otros entrevistados.

En Finlandia, la disponibilidad de medios fue comprensiblemente buena para todos los niños indagados,

en razón de las escuelas y bibliotecas. Tanto los medios clásicos como los nuevos, así como también los medios sociales, eran de uso cotidiano a lo largo de todo el día. En general, su uso de los medios pareció ser bastante similar al descrito por los niños egipcios. Muchos leían algunos periódicos y prácticamente todos leían varias revistas; casi todos miraban programas de televisión y películas, algunos de ellos escuchaban música en la radio y todos usaban más de un dispositivo para escuchar música. En general, no se encontraron diferencias claras de género o entre niños de zonas urbanas y rurales. Sin embargo, la mirada en detalle a los usos de nuevos medios muestra claramente las grandes diferencias individuales en Finlandia.

En principio, en nuestra muestra el factor etario fue crucial. El juego y el aprender haciendo fue un factor principal en el grupo etario de hasta diez años, así como también lo fue el factor social: jugar con amigos. De todos modos, los niños entre 11 y 13 años utilizaban nuevos medios principalmente como forma de satisfacción, por ejemplo para jugar y estar en contacto con amigos y familia. En entrevistas con niños mayores, especialmente desde los 14 años, se vuelve central el pasaje de la visibilidad a la privacidad, así como la adquisición de nuevas habilidades. Los jóvenes obtienen satisfacción en el uso especializado de los medios, más bien conectado a intereses propios, como hacer videos musicales para YouTube, crear una colección de objetos de moda en una galería de fotos u organizar información de fútbol acerca de actividades de aficionado en una página web. Sin embargo, también en Finlandia fueron prominentes para todas las categorías de edad los usos sociales, la importancia de la comunicación y el uso frecuente de teléfonos celulares.

En segundo lugar, el factor social hizo alguna diferencia cuando los entrevistados finlandeses se refirieron a la posesión o adquisición de medios. Hubo ejemplos de desigualdad económica; sin corresponder a distribuciones geográficas, se visibilizaron a la hora de comparar grupos de niños de familias de inmigrantes con otros niños. Otra distinción clara fue de índole religiosa: una rama evangélica de la Iglesia luterana finlandesa prohíbe cualquier uso de la televisión. Sin embargo, se les está permitido a niños y jóvenes ver en Internet películas, series y programas de televisión, como en el caso de uno de nuestros entrevistados.

En tercer lugar, en Finlandia se observó una temática particular vinculada a situaciones sociales en las familias. Esta función del uso de medios apuntaba a reducir distancias entre miembros familiares y parientes. Esto evidenció en dos tipos de situaciones: por un lado, un divorcio en la familia (más del 50% de los ca-

samientos terminan en divorcio tras aproximadamente 12 años) y por otro en relación con los niños de familias de inmigrantes. Para ellos los medios sociales ofrecían contactos con su propia cultura y parientes, pero también formas de aprender una nueva cultura «haciendo un especial trabajo de identidad», como describió uno de los entrevistados. En Finlandia es hoy habitual que niños de padres divorciados convivan con ambos padres, por ejemplo, una semana en cada casa. Los medios sociales ofrecerían un posible contacto diario y un espacio neutral para encontrar antiguos y nuevos hermanos y padres.

En cuarto lugar, generalmente hacerse «fan» o tener un pasatiempo particular parece incentivar la participación en redes internacionales como páginas web, grupos o comunidades. Los fanáticos del fútbol —y en especial en Finlandia los fanáticos de la cultura popular japonesa— saltarían sitios web nacionales para dirigirse a importantes sitios en inglés o japonés. También el «gaming» reduce el umbral que implica usar sitios internacionales y sostiene el uso y aprendizaje del idioma inglés. Como muestra Jenkins (2006a), suscribirse a comunidades internacionales basadas en fanatismos es claramente algo que merece seguimientos en estudios nacionales e internacionales de usos de los medios en niños y jóvenes (Jenkins, 2006a, Hirsjärvi, 2010).

Para nuestra sorpresa, a juzgar por las entrevistas de nuestra muestra, en Finlandia la participación —en su sentido político— no está sostenida desde los medios mismos sino localmente, en mundos sociales cotidianos: en la escuela o actividades conjuntas.

7.3. Paisajes de género en el uso de los medios

- Niñas egipcias. El género emergió como un factor de importancia para comparar el uso de medios por niños y niñas en áreas rurales. En áreas urbanas no emergieron diferencias de género de tal magnitud. Sin embargo, fue notable la diferencia entre las respuestas de áreas urbanas (El Cairo) y rurales (Fayún).

En zonas urbanas, tanto niños como niñas usaban frecuentemente Internet, iPods y teléfonos celulares. Solamente una niña (I) respondió que no tenía teléfono celular; la razón no fue económica, pues provenía de una familia de ingresos altos, sino que se trataba de

una cuestión de principios. Todas las niñas dijeron que utilizaban teléfonos móviles principalmente para contactarse con sus padres, parientes y amigos. En todos los casos, el padre se ocupaba de los gastos telefónicos. Los niños usaban teléfono celular más que las niñas, pero las niñas usaban Internet más frecuentemente.

Este grupo de niñas raramente escuchaba la radio o leía periódicos. Todas las niñas tenían cuentas de correo electrónico. También mencionaron que usaban Internet para descargar música y películas. La fuente principal de información en los medios eran sus amigos.

Entre los medios tradicionales, los entrevistados casi siempre hicieron referencia a la televisión. Esto concuerda con estudios anteriores (Reda, 1994; El Shal, 1997; El Abd, 1988). Todas las niñas tenían

Las diferencias en las habilidades en el uso de medios no estaban vinculadas con el sexo de los entrevistados, sino con la disponibilidad de medios, sus intereses personales y la ayuda disponible en el uso cotidiano de los medios así como en su adquisición. Tanto niños como niñas pasaban mucho tiempo usando medios, incluyendo Internet; para ambos el teléfono móvil era el más importante de todos los medios.

equipos de televisión satelital y receptores en su casa. Los programas más populares de televisión eran generalmente películas y series. Una niña (I) indicó que le gustaban los programas que fomentaran la participación de los televidentes, y agregó que le gustaría ver más programas abiertos a la participación de la audiencia mediante teléfonos fijos en vez de únicamente por vía de teléfonos celulares. Esta niña tenía un teléfono celular pero una actitud en contra de la telefonía celular. Una niña (M) prefería ver programas que educaran a la gente acerca de conceptos básicos religiosos.

Las niñas del área metropolitana podían usar nuevos medios ilimitadamente, pero a veces se controlaba el uso de televisión. Una niña (M) dijo que ella misma evitaba ver programas que no estuvieran a tono con su cultura y tradiciones (aparentemente programas que abordaban temáticas o vínculos sexuales).

Cuando se les preguntó acerca de sus esperanzas

o expectativas con relación a los medios, las niñas dijeron que les gustaría ver programas televisivos dedicados a determinados grupos etarios y no simplemente para niños o adultos. Las niñas de áreas rurales indicaron que esperaban programas más serios y educativos, así como más programas que reflejaran la realidad de su propia región.

Las niñas de El Cairo generalmente hablaban con soltura acerca de su uso mediático aunque al principio se mantenían reservadas. Las niñas de áreas rurales eran más cuidadas y no hablaban acerca de asuntos privados o personales. Su uso mediático tenía fines principalmente educativos e informativos; además usaban medios tradicionales, especialmente la televisión. Sin embargo, todas excepto una niña (F) tenían acceso a Internet. Dos niñas (F y R) recientemente habían recibido teléfonos celulares.

Las niñas de áreas rurales usaban periódicos, revistas y televisión más frecuentemente que las de El Cairo. También mencionaron que generalmente miraban televisión con otros familiares como padres y hermanos, y que frecuentemente hablaban de los contenidos de los medios con sus padres. Por el contrario, las niñas de El Cairo dijeron que nunca hablaban con sus padres acerca de los mismos.

- Niños egipcios. En general, los niños eran usuarios ávidos de nuevos medios, especialmente en El Cairo. Todos los de El Cairo (10 en total) tenían Internet en sus casas pagada por sus padres. Ellos también usaban Internet principalmente para «gaming» o para chatear con sus amigos, generalmente en Facebook y YouTube. Un niño de zona rural (A) tenía Internet desde hace solo tres meses. Anteriormente, tenía acceso a la web desde la casa de amigos o parientes.

Generalmente el uso otorgado a Internet era el de chatear, especialmente entre los más jóvenes. Solamente un niño indicó que se conectaba para hacer sus tareas escolares. Era común que descargaran programas y películas. Un niño comentó que miraba en la televisión películas descargadas de Internet. El sitio web más visitado era Facebook. Todos los niños indicaron que sabían del mismo y de otros sitios por sus amigos. Excepto uno de ellos (S, 9 años), todos tenían teléfonos celulares. S usaba teléfonos celulares de sus amigos o de su abuela y su madre. Los niños de El Cairo tenían y usaban teléfonos celulares desde hace muchos años, mientras que los niños de áreas rurales recientemente habían empezado a usarlos.

Los niños de El Cairo tenían los últimos modelos de teléfono celular mientras que los niños de zonas rurales tenían modelos más viejos. Todos los niños de

El Cairo indicaron que los usaban diariamente y en cualquier momento.

Aunque el uso de teléfonos celulares en la escuela estaba prohibido, todos los niños de El Cairo indicaron que los usaban durante los recreos con la función de modo silencioso para que sus profesores no lo notasen. Los niños de áreas rurales dijeron que nunca llevaban teléfonos celulares a las escuelas pues estaba prohibido.

Los niños de El Cairo usaban teléfonos celulares para navegar en Internet. Un niño hasta indicó que siempre miraba películas en el suyo. Los niños en áreas rurales usaban el teléfono celular solo para hacer llamadas. Un niño de esta área dijo: «Yo solamente lo uso en emergencias, el teléfono celular fue originalmente diseñado para esos casos».

Los niños de El Cairo utilizaban frecuentemente teléfonos celulares para mandar mensajes a sus amigos. Incluso estando en casa, nunca usaban teléfonos fijos sino que preferían sus móviles. Los niños de zonas rurales utilizaban mensajes de texto con menor frecuencia y en sus casas usaban teléfonos fijos.

Mientras los niños de El Cairo raramente mencionaban periódicos, revistas o incluso la televisión, en áreas rurales esto sucedía frecuentemente. Dos niños de Fayún también dijeron que generalmente miraban televisión junto a familiares. Los niños de El Cairo miraban televisión frecuentemente solos, puesto que todos tenían televisores en sus cuartos.

Todos los niños escuchaban radio. En El Cairo todos tenían y utilizaban radio y servicios de distribución musical en sus celulares. Los de áreas rurales no escuchaban radio en sus celulares sino en casa. Preferían programas religiosos, educativos y de noticias. Todos los niños de El Cairo usaban iPods, mientras los niños de áreas rurales ni siquiera habían escuchado hablar de éstos.

En conclusión, los datos indican que en Egipto, factores sociales y geográficos emergieron como influencias importantes en la alfabetización con nuevos medios en niños, en su uso y participación mediática.

- Niños finlandeses. En Finlandia se encontró una sorprendente igualdad en el acceso y posesión de medios entre niñas y niños, pero este muestreo evidenció algunas diferencias menores. Las niñas usaban más que los niños Galería IRC, un foro on-line basado en cargar fotos propias a un perfil (también tiene otras cualidades de los medios sociales, por ejemplo el chat). También el uso de medios sociales, como los comentarios en blogs o páginas web, era más común entre niñas.

La producción de contenidos para sitios públicos estaba vinculada con intereses especiales. Aquellas niñas fanáticas de un determinado género (fantasía, anime) eran muy prolíficas, hacían videos musicales en YouTube, escribían y publicaban fan fiction (ficción escrita acerca de ciertos textos en los medios como películas o series televisivas) y participaban en discusiones en páginas web. Esto apoya estudios que encontraron a los fanáticos de la literatura de ciencia ficción (Suoninen, 2003; Hirsjärvi, 2009) o «fandom» en general (Jenkins, 2006a; 2006b), excepcionalmente activos en su uso mediático.

El factor género se aclaró más con el grupo de niñas más jóvenes de familias inmigrantes del área metropolitana. En particular, un grupo de cuatro niñas fue el único que discutió acerca de la calidad de los medios. Ellas tenían oportunidades mínimas –de hecho, las más bajas de todos los grupos– para influenciar su adquisición de medios; su uso de medios aparentemente estaba más supervisado que para otros niños finlandeses. Durante la entrevista ellas competían sobre la calidad y estilo de diferentes teléfonos celulares y sobre su conocimiento en el uso de medios, especialmente medios sociales.

Claramente las diferencias en las habilidades en el uso de medios no estaban vinculadas con el sexo de los entrevistados, sino con la disponibilidad de medios, sus intereses personales y la ayuda disponible en el uso cotidiano de los medios así como en su adquisición. Tanto niños como niñas pasaban mucho tiempo usando medios, incluyendo Internet; para ambos el teléfono móvil era el más importante de todos los medios.

Sin embargo, un factor particular de género emergió en las entrevistas preliminares y finales. Los niños que tenían un interés especial por la cultura popular japonesa, especialmente por el anime, parecían usar medios versátilmente, por ejemplo escribiendo «fan fiction» o videos musicales de sus artistas favoritos. Una entrevistada de 14 años habló acerca de su trabajo de identidad vinculado con su búsqueda de identidad lesbiana. Las preguntas de sexo y género aparecieron de una forma muy natural también en otras entrevistas.

8. Conclusión

Los resultados discutidos previamente evidencian que los medios egipcios, especialmente Internet, afectan la vida cotidiana de los niños. Esta Red de redes ofrece temas de conversación con pares y amigos; el elemento social del uso de los medios es de suma importancia. Difícilmente se les dio a los medios usos de índole educacional. Los niños más jóvenes fueron más

activos que los mayores a la hora de crear y producir contenidos on-line. De hecho se encontraron huellas de adicción a nuevos medios entre los niños.

Los resultados de Finlandia expresan la importancia de la accesibilidad y disponibilidad temprana de medios, así como en escuelas y bibliotecas. Éstos sugieren además que los resultados de la educación mediática han sido positivos. Hay indicios de algunas diferencias culturales dentro de este nórdico país, como en niños de familias inmigrantes y sus usos individuales especiales.

Un análisis más profundo de las entrevistas de los tres países está actualmente en proceso. Además, se compararán los procesos de construcción de significado en el uso mediático, trabajo de identidad y culturas participativas, especialmente en conexión con la convergencia de medios (Jenkins, 2006a; 2006b).

Referencias

- APPADURAI, A. (1990). Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. *Public Cult*, 1 (2); 21-24.
- ASRAN, S.S. (1998). *Role of Television Drama in Providing School Leavers with Social Values: A Study on a Sample of Egyptian Children Who Have Left Education*. Faculty of Arts (Egypt): Zagazig.
- CARLSSON, U. (2009). Young People in the Digital Media Culture. In CARLSSON, U. (Ed.). *Children and Youth in the Digital Media Culture from a Nordic Horizon*. Sweden: The International Clearing House on Children, Youth and Media.
- EL ADB, A. (1988). *Children's Programmes on Television*. Dar El Fekr: El Arabi.
- EL SAYED, L.H. (1996). *Children's Realization of Televised Reality*. Cairo: Childhood Studies Center, Ein Shams University.
- EL SEMARY, H.B. (1995). *Influence of Watching Television on Egyptian Children's Habits of Reading*. Cairo: Childhood Studies Centre, Ein Shams University.
- EL SHAL, I. (1997). *Relationship of the Child with Print and Electronic Media*. Dar Nahdet: El Shark.
- GLASER, B.G. & HOLTON, J. (2004). Remodeling Grounded Theory. *Forum: Qualitative Social Research*, 5 (2); May. (www.cualsoft.com/pdf/2-04glaser-e.pdf) (01-04-2011).
- GLASER, B. & STRAUSS, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- GEERTZ, C. (1973). Thick Description: Toward an Interpretative Theory of Culture. In GEERTZ, C. (Ed.). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- HIGHER PRESS COUNCIL (Ed.) (2009). *Statistics*. Cairo: Higher Press Council.
- HIRSJÄRVI, I. (2010). Fandom, New Media, Participatory Cultures. In CARLSSON, U. (Ed.). *Children and Youth in the Digital Media Culture from a Nordic Horizon. The Yearbook, 2010*. Gothenburg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. 133-142.
- JENKINS, H. (2006a). *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- JENKINS, H. (2006b). *Fans, Blogger, Gamers. Exploring Participatory Culture*. New York: New York University Press.

● Javier Marzal y María Soler
Castellón (España)

<http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-03-02>

Hábitos de consumo y usos de la fotografía en la era digital entre estudiantes de Comunicación

Consumption Patterns and Uses of Photography in Digital Era among Communication Students

RESUMEN

Se presenta una investigación sobre los hábitos de consumo y usos de la fotografía entre estudiantes de primer curso de las licenciaturas en periodismo, comunicación audiovisual y publicidad y relaciones públicas, en cuatro universidades españolas (Universidad de Málaga, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad del País Vasco y Universitat Jaume I de Castellón). Como es sabido, la aparición de las tecnologías digitales en el campo de la fotografía ha provocado profundas transformaciones en el panorama fotográfico. Estos cambios han afectado a los procesos de producción, a los modos de distribución y circulación de las imágenes. Pero, sobre todo, ha tenido notables consecuencias en la forma misma de conceptualizar la fotografía como forma de expresión y comunicación, y en los usos de la fotografía, en especial entre los más jóvenes. La digitalización ha contribuido a transformar, asimismo, la propia percepción del medio fotográfico, que merece una reflexión en estos momentos. A tal fin, se ha diseñado una encuesta que ha sido realizada a un total de 467 estudiantes de ciencias de la comunicación de nuestro país. En definitiva, el análisis de las respuestas que ofrece la presente investigación nos ha permitido, por un lado, tomar conciencia sobre cómo se relacionan estos estudiantes de comunicación con el medio fotográfico en la actualidad. Pero, sobre todo, se trata de una investigación que nos ofrece algunas pistas sobre cómo abordar, en plena era digital, la enseñanza de la fotografía en el contexto educativo universitario.

ABSTRACT

This paper presents the results of a research study exploring consumer behaviour and uses of photography among first-year students of the Degrees in Journalism, Audiovisual Communication, and Advertising and Public Relations in four Spanish universities (University of Malaga, University of Santiago de Compostela, University of the Basque Country and Universitat Jaume I in Castellón). As it is well known, the emergence of digital technologies has caused far-reaching transformations in the field of photography. These changes have affected production, distribution and circulation processes. However, digital technology has particularly changed the concept of photography itself as a means of expression and communication, above all among young people. Changes in how photography is perceived nowadays, brought about by the onset of digitalization, in turn raises a series of questions that merit reflection. To this end, a survey was designed and administered to a total of 467 communication sciences students in Spain. The results of this research reveal, on the one hand, how these communication students relate to the use of photography today; on the other hand, and more importantly, the results throw some light on how to approach the teaching of digital photography in a higher education context.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Fotografía, digital, consumo, educación audiovisual, cultura digital, análisis de la imagen, postfotografía.
Photography, digital, consuming, audiovisual education, digital culture, image analysis, postphotography.

- ◆ Dr. Javier Marzal-Felici es Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Director del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I (Castellón) (marzal@com.uji.es).
- ◆ Dra. Maria Soler-Campillo es Profesora Colaboradora de Comunicación Audiovisual y Publicidad del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I (Castellón) (solerm@com.uji.es).

1. Introducción

Es bien sabido que la irrupción de las tecnologías digitales en el campo de la fotografía, iniciada veinte años atrás, ha terminado transformando profundamente la manera de producir las imágenes y, lo que es todavía más importante, esta revolución ha provocado una extensión y generalización de la imagen, sin precedentes en la historia de la Humanidad. Para tomar conciencia de este hecho, nada mejor que atender algunas pocas cifras.

Según las estadísticas publicadas recientemente por algunas instituciones como la Photo Marketing Association (PMA)¹, en el año 2006 se vendieron en el mundo alrededor de 755 millones de cámaras digitales, de las que el 85% estaban integradas en teléfonos móviles. La previsión para el año 2011 es alcanzar la cifra de 4.200 millones de teléfonos móviles en el mundo, de los que un 75% llevarán integrada una cámara móvil. Por otro lado, la Camera and Imaging Products Association (CIPA), asociación que reúne a los principales fabricantes de equipos fotográficos de Japón, señala que solo en ese país se fabricaron casi 120 millones de cámaras digitales en 2008, la mayoría de ellas destinadas a la exportación, lo que representó un crecimiento en ventas de un 19,3%, respecto al año anterior, y de un 29,7% en ventas de cámaras réflex digitales en relación con el ejercicio anterior². Las previsiones de ventas son optimistas para los años 2010 y 2011, con aumentos previstos de un 2,4% cada año, una bajada muy notable, no obstante, respecto al fuerte crecimiento de años anteriores como consecuencia de la profunda crisis económica que afecta a todos los mercados internacionales desde 2007.

No menos sorprendentes resultan los datos ofrecidos por la consultora GFK-Emer³. Cada día se toman en los Estados Unidos más de 500 millones de imágenes fotográficas (lo que nos da la vertiginosa cifra de 182.500 millones de fotografías al año). En Alemania, durante el año 2007 se tomaron alrededor de 7.102 millones de fotografías, de las cuales 3.390 millones recibieron un «fotoacabado digital» y, a su vez, solo un 47% (es decir, unos 1.605 millones de fotografías) fueron impresas (o reveladas digitalmente).

A la luz de estas cifras, lo cierto es que la tecnología digital ha popularizado extraordinariamente la producción y consumo de fotografías. Paralelamente a esta revolución tecnológica, ha ido creciendo una doble sospecha en torno al medio fotográfico. Por un lado, la digitalización ha acentuado la capacidad de manipulación de las fotografías, con lo que éstas cada vez tienen menos valor como procedimiento para «certificar lo real», en palabras de Bazin (1990) o Bar-

thes (1990), lo que compromete la naturaleza indicial de la fotografía, comúnmente aceptada. Por otro lado, y como desarrollo lógico de esta idea, se ha llegado incluso a dudar de la naturaleza misma de la imagen fotográfica (Marzal, 2007), incluso de su actual vigencia, ya que numerosos estudiosos de la imagen, en el ámbito de estudios sobre la cultura visual digital, como William Mitchell (1992), Nicholas Mirzoeff (2003), Hans Belting (2007) o Fred Ritchin (2009), hablan abiertamente de «la muerte de la fotografía» como consecuencia de la aparición de la fotografía digital que, de este modo, es entendida como un acontecimiento que habría transmutado la naturaleza misma del medio fotográfico, de tal manera que la fotografía se habría diluido en el universo de la imagen digital.

Uno de los principales referentes de la presente investigación es el estudio realizado a mediados de los años sesenta del siglo XX por Bourdieu (2003) sobre la función social de la fotografía en Francia, momento en el que la fotografía se extiende a millones de ciudadanos de todo el mundo, con la aparición de las cámaras compactas y de las cámaras réflex. Ese estudio demostraba que la actividad fotográfica aficionada tiene muy poco de improvisada o espontánea: incluso la fotografía más modesta es un reflejo del modo de entender la realidad de la sociedad en la que existe.

Tanto Chalfen (1987) como Spence y Holland (1991) han abordado el estudio de los usos de la fotografía doméstica desde la perspectiva de la antropología visual: estos estudiosos centran su atención en el análisis de las fotografías familiares y de su significado, al mismo tiempo, personal y social, en la medida en que las fotografías domésticas, aunque expresan profundas subjetividades, son un fiel reflejo de las convenciones públicas que descansan sobre las tecnologías existentes en cada momento histórico. En los últimos años, la aparición de la fotografía digital y la integración de las cámaras fotográficas en los teléfonos móviles ha suscitado la realización de numerosas investigaciones acerca de los nuevos usos de la fotografía y el comportamiento de los usuarios, entre los que destacamos los trabajos de Van House, Davis y otros (2005) sobre los usos de la fotografía en la red y los efectos de compartir imágenes entre los jóvenes; y de Van House y Ames (2007), acerca de los hábitos de utilización de los móviles con cámara integrada como instrumento para la afirmación de la identidad, de construcción de la memoria cotidiana y herramienta de comunicación banalizante entre jóvenes y adolescentes.

En este sentido, la aparición de fenómenos como Flickr, sitio web para compartir fotografías que utilizan decenas de millones de internautas de todo el mundo,

ha suscitado reflexiones de numerosos investigadores. Cox, Clough y otros (2008) subrayan que Flickr no puede entenderse solo como una expresión más de la cultura de consumo en la que vivimos, sino también como síntoma de los cambios culturales que se están produciendo en estos momentos. Su fácil usabilidad y los comentarios recíprocos de los usuarios de esta comunidad virtual provocan dilemas morales, generan estados de opinión y estimulan la interacción y comunicación de los usuarios. En esta idea abunda Murray, quien destaca cómo la fotografía digital y el compartir fotografías condicionan profundamente nuestra forma de percibir la realidad y de construir la idea de cotidianidad, en la que pequeños detalles o anécdotas pueden adquirir una notoriedad que no sería posible sin el uso testimonial de la fotografía (Murray, 2008: 147-163).

Finalmente, es necesario destacar los trabajos de Martin Lister, referente de primer orden sobre el análisis de los efectos sociales y cognitivos de la fotografía digital, de cuya obra queremos resaltar dos ideas fundamentales. Por un lado, la aparición de la fotografía digital se produce en un momento socialmente muy complejo que nos ha hecho olvidar que la fotografía «es, antes que nada, un objeto cultural» (Lister, 1997: 17). Por otro, la digitalización de la fotografía constituye un paso evolutivo bastante lógico de la economía de la información: como sucede con los capitales en los mercados financieros, las fotografías son objetos intercambiables, cuya circulación revela, sobre todo, que se están produciendo «cambios muy importantes en las prácticas fotográficas» (Lister, 2007: 272).

Como se puede comprobar, la investigación que presentamos se incardina en una tradición de estudios sobre los usos de la fotografía, especialmente prolija en el ámbito científico anglosajón.

2. Diseño metodológico de la investigación

En nuestra opinión, es necesario conocer en el momento actual cuál es la percepción sobre la fotografía digital que tiene nuestro propio colectivo de estudiantes de las carreras de ciencias de la comunicación, cuando inician sus estudios. A tal fin, hemos creído necesario diseñar una encuesta para ser cumplimentada por estudiantes de las tres licenciaturas: comunica-

ción audiovisual, periodismo y publicidad y relaciones públicas. Inicialmente se pretendía extender la investigación a un total de diez centros, pero solo se obtuvo respuesta positiva de cuatro, de un total de 44 centros universitarios que ofrecen estudios de comunicación en España. La muestra que finalmente hemos podido determinar está constituida por estudiantes de primer curso de diversas universidades, que citamos a continuación:

- Universitat Jaume I (Facultat de Ciències Humanes i Socials, Castellón): estudiantes de primer curso de las licenciaturas en comunicación audiovisual y publicidad y relaciones públicas.
- Universidad del País Vasco (Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Leioa, Vizcaya): estudiantes de primer curso de las licenciaturas en co-

La irrupción de las tecnologías digitales en el campo de la fotografía, iniciada veinte años atrás, ha terminado transformando profundamente la manera de producir las imágenes y, lo que es todavía más importante, esta revolución ha provocado una extensión y generalización de la imagen, sin precedentes en la historia de la Humanidad.

municación audiovisual, publicidad y relaciones públicas y periodismo.

- Universidad de Santiago de Compostela (Facultad de Ciencias de la Comunicación): estudiantes de primer curso de las licenciaturas en comunicación audiovisual y periodismo.
- Universidad de Málaga (Facultad de Ciencias de la Comunicación): estudiantes de primer curso de las licenciaturas en comunicación audiovisual, publicidad y relaciones públicas y periodismo.

La elaboración del cuestionario, integrado por 20 preguntas de respuesta cerrada, se ha basado en el tipo de encuestas realizadas en diversas investigaciones antes citadas, incidiendo en cuatro aspectos fundamentales: condiciones materiales para la realización de fotografías por los estudiantes; preguntas sobre hábitos de consumo en la realización de fotografías; conocimientos específicos sobre cultura fotográfica; y percepción y conceptualización de la fotografía entre estudiantes de comunicación.

La muestra final está constituida por 467 encuestas. Para procesar toda la información y realizar las entrevistas, se ha contado con la colaboración de los responsables de los centros universitarios citados⁴. Como herramientas informáticas, se han empleado la hoja de cálculo Excel y el programa de tratamiento de datos estadísticos SPSS.

A partir de los datos que se pedían en el encabezamiento de la encuesta, se han extraído las siguientes informaciones sobre la propia muestra de estudiantes que la han cumplimentado. Del total de encuestados [467] el 66% son mujeres [308] y el 34% [159] hombres. La distribución de estudiantes por titulaciones ha sido como sigue:

UNIVERSIDAD	TOTAL	PUBLICIDAD	PERIODISMO	COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL
Universidad del País Vasco	76	16	49	11
Universidad de Santiago	96	0	72	24
Universidad de Málaga	156	83	27	46
Universitat Jaume I	139	74	0	65
	467	173	148	146

3. Resultados de la investigación

3.1. Condiciones materiales para la realización de fotografías por los estudiantes

En primer lugar, se constata que existe una tendencia generalizada a adquirir cámaras domésticas digitales, con un amplio porcentaje de estudiantes que utilizan cámara compacta digital (78,59%), mientras que la inmensa mayoría no posee cámara réflex fotoquímica (83,51%) o réflex digital (75,37%).

Llama nuestra atención que, del total de 467 respuestas, declaran no realizar nunca o casi nunca fotografías 153 estudiantes (32,75% del total), mientras que la mayoría se sitúa entre 1 y 5 a la semana (56,96%), y más de 5 a la semana solo un porcentaje realmente pequeño (10,29%). Por otra parte, la mitad de los encuestados no utilizan nunca programas de retoque o tratamiento fotográfico, y entre los que sí lo hacen, emplean mayoritariamente el programa Photoshop de Adobe.

Finalmente, las respuestas confirman que la tendencia general de los estudiantes es a almacenar fotografías (61,7%), y que solo una cuarta parte de los estudiantes llevan a revelar sus fotografías al laboratorio, mientras que pocos imprimen sus fotografías en casa (13,5%).

Los datos examinados permiten confirmar que las diferencias entre titulaciones y centros universitarios no son muy significativas, en principio.

3.2. Hábitos de consumo de la cultura fotográfica

A continuación, el cuestionario incluía distintas preguntas acerca de los hábitos de consumo de cultura fotográfica entre los estudiantes de las carreras de ciencias de la comunicación. El estudio revela que el 51% de los estudiantes de la muestra analizada nunca visita exposiciones de fotografía. Por otro lado, a la hora de expresar sus preferencias por géneros fotográficos en una escala de 1 a 5, se constata que existe un interés mayoritario por la fotografía artística (con una puntuación media de 4,17 puntos sobre 5), seguido de la fotografía publicitaria (con una puntuación de 3,78), y la fotografía de prensa recibe una puntuación de 2,89 sobre 5 puntos. Esta diferencia de resultados no

guarda relación alguna con la procedencia de la carrera de los estudiantes.

Más sugerente nos parece el análisis de las respuestas sobre lo que se considera más importante a la hora de juzgar el

valor de una fotografía, también sobre una escala de 1 a 5 (5=mayor interés): el aspecto más valorado es «lo sorprendente», con 4,11 puntos sobre una escala de 5 puntos, «la composición» aparece en segundo lugar (3,77 puntos), casi igualado con «la calidad» (que enunciado así, se refería a la calidad técnica, si bien es un ítem que presenta dificultades de interpretación por ser bastante ambiguo), «la mirada» aparece con una puntuación de 3,61 puntos, mientras «el valor histórico de la fotografía» aparece en cuarto lugar, con una puntuación de 3,20 puntos, y el «valor económico de la fotografía» en último lugar (2,05). Otro tanto sucede en lo que respecta a las preferencias de los estudiantes sobre la fotografía en blanco y negro (B/N) o en color: se constata que existe una preferencia por la fotografía en color (40,6%), frente al B/N (33,1%), y la opción «indistintamente» solo obtiene una cuarta parte (23,6%).

Finalmente, los estudiantes declaran que utilizan regularmente las redes sociales como Flickr, Facebook o MySpace para compartir sus fotografías, con un porcentaje realmente muy elevado (81%), es decir, 4 de cada cinco estudiantes. Por centros universitarios, destaca la Universitat Jaume I (85,6%), y el centro en el que menos estudiantes emplean las redes sociales es la Universidad de Málaga (77,6%), una diferencia de solo ocho puntos, que no nos parece muy relevante. En lo que respecta a la distribución por sexos, es significa-

tivo que el porcentaje de usuarios de las redes sociales sea más elevado entre las mujeres (86%) que entre los hombres (73,6%), una diferencia de 13 puntos.

3.3. Conocimientos específicos sobre cultura fotográfica

Cuando se les pidió que citaran 3 fotógrafos cuya obra les interesaba especialmente, las respuestas revelaron una falta de referentes claros entre los estudiantes. Del total de fotógrafos mencionados, destacan los siguientes nombres en cuanto a número de referencias en las encuestas: Annie Leibovitz (47), Chema Madoz (31), Robert Capa (21), David LaChapelle (15), Oliviero Toscani (14), Andy Warhol (11), Henri Cartier-Bresson (11), etc. En total, aparecen citados más de 150 nombres, muchos de los cuales no son en realidad fotógrafos, muchos no existen o han sido inventados.

Por otra parte, los estudiantes declaran un desconocimiento mayoritario de algunas revistas de referencia en el campo de estudios de la fotografía como «Enfocarte» (96,8%), «PC Foto» (89,9%), «Foto» (94,6%), el sitio web «Masters of Photography» (95,3%) y «La fotografía actual» (web) (95,3%). A pesar de que la encuesta fue realizada a finales del curso 2008-09, cuando ya habían cursado alguna asignatura relacionada directamente con el campo de la fotografía como teoría de la imagen, comunicación e información audiovisual, tecnología de los medios audiovisuales, etc., los estudiantes recordaban bastante vagamente algunos referentes científicos de primer orden como Roland Barthes (33,6%), Susan Sontag (25,5%) y Walter Benjamin (22,1%). Finalmente, resulta llamativo constatar que muy pocos encuestados (17,6%) declaran tener alguna idea sobre si conoce los derechos y deberes del profesional de la fotografía con respecto a la autoría y reproducción de una fotografía.

3.4. La percepción y conceptualización de la fotografía entre los estudiantes de comunicación

Las últimas cinco preguntas de la encuesta se centran en aspectos relacionados con la relevancia de la cultura fotográfica en relación con el ejercicio de la profesión de comunicador. El primer aspecto llamativo es que, a pesar de algunas respuestas ofrecidas en otros momentos de la encuesta, los estudiantes declararon mayoritariamente (95,1%) que «tener conocimientos de fotografía puede ser importante para su futuro desarrollo profesional en el ámbito de la comunicación», en cualquiera de sus campos. Por otra parte, a la hora de opinar sobre si «la fotografía de prensa ha perdido credibilidad informativa como consecuencia de la irrupción de las tecnologías digitales en el

campo de la fotografía», los estudiantes se muestran bastante divididos en sus respuestas: mientras un 54,8% declaran que ha perdido credibilidad, el 45,2% opinan que la tecnología digital no ha restado credibilidad a la fotografía de prensa. En tercer lugar, los estudiantes consideran, de manera muy mayoritaria (79,9%), que «la calidad de la producción fotográfica, en general, ha conocido una mejora sustancial con la aplicación de las tecnologías digitales en el campo de la fotografía». En cuarto lugar, los estudiantes rechazan mayoritariamente (77,3%) la idea de que «gracias a la mejora técnica de la fotografía, con la llegada de la tecnología digital, no será necesario contar en el futuro con profesionales de la fotografía, puesto que cada vez es más fácil obtener buenos resultados, a nivel técnico». Finalmente, el colectivo de estudiantes encuestados rechaza, de manera muy mayoritaria (86,7%), la idea de que «la mejora de la calidad del vídeo digital y la generalización de su uso, así como la creciente influencia de otras formas de entretenimiento como los videojuegos, el uso de internet, etc., plantea, a medio o largo plazo, el fin de la fotografía como forma de expresión y comunicación».

De este modo, finalizamos la presentación de los resultados del trabajo de campo que hemos realizado entre los estudiantes de ciencias de la comunicación. A continuación, nos proponemos realizar una valoración de algunos aspectos seleccionados y extraer una serie de conclusiones de la investigación.

4. Para la discusión: balance sobre los usos de la fotografía

4.1. Principales reflexiones para el debate

De los resultados presentados anteriormente, se considera necesario detenernos en algunas respuestas, que merecen algún tipo de valoración cualitativa. En nuestra opinión, resulta preocupante que entre un colectivo de estudiantes de ciencias de la comunicación de cuatro centros universitarios, exista un 27,42% que declaran que casi nunca hacen fotografías, y un 5,33% no hacen nunca fotografías, lo que es indicativo de una percepción bastante extendida entre los estudiantes (al menos, en la práctica) sobre la poca importancia que tiene la realización de fotografías para su futuro profesional como comunicadores.

Por otro lado, llama la atención que el 80% de los estudiantes de comunicación no utilicen nunca programas informáticos para crear álbumes digitales, lo que relacionamos con la tendencia generalizada a acumular las fotografías capturadas en los ordenadores (61,7%) y que no son preparadas para su exhibición a otros usuarios, al menos bajo el formato tradicional de

álbum. Esta situación coincide con la tendencia general a no revelar o imprimir fotografías en general, principalmente por razones económicas, y ha sido detectada desde hace años por los principales fabricantes de productos fotográficos –Kodak, Fuji, Nikon, etc.– (en sus informes anuales), por empresas consultoras como GFK y otros agentes del sector fotográfico (Soler Campillo, 2005, 2007).

A nuestro juicio, resulta muy preocupante que un 51% de los estudiantes nunca visite exposiciones de fotografía. Cabría señalar que el centro en el que existe un número superior de estudiantes que nunca visita exposiciones de fotografía es la Universitat Jaume I, con un 59,7%, mientras que en la Universidad de Santiago de Compostela este porcentaje es del 57,89%, en la Universidad del País Vasco alcanza el 47,92% y en la Universidad de Málaga, el porcentaje se reduce al 41,67%. Entre la Universitat Jaume I y la de Málaga hay una diferencia cercana a 20 puntos, que no es poco.

En este sentido, creemos que la disparidad y, en numerosos casos, la incongruencia en las respuestas en las que se pedía que citaran tres fotógrafos cuya obra les interesara en especial, apunta hacia una preocupante carencia de cultura fotográfica entre los estudiantes de ciencias de la comunicación, que cabe relacionar con una falta de cultura general, que venimos constatando desde hace años. Por otro lado, también nos parece preocupante que la mayoría de estudiantes de ciencias de la comunicación no tengan interés por todos los géneros fotográficos, por lo que la media debía haber sido más elevada, en nuestra opinión. La encuesta no ha permitido establecer una correlación entre el interés por el género fotográfico más relacionado con la especialidad cursada (fotoperiodismo, fotografía publicitaria y fotografía artística, y sus respectivas especialidades), lo que relacionamos con la falta de una firme motivación de los estudiantes de ciencias de la comunicación por sus propios estudios.

Especial atención merece el análisis de las respuestas a la pregunta sobre lo que se considera más importante a la hora de juzgar el valor de una fotografía. El hecho de que de forma mayoritaria sea «lo sorprendente» lo que más se valora (4,11 puntos sobre 5), no deja de ser una respuesta que cabe relacionar con la sociedad del espectáculo en la que vivimos, por encima del valor de «la mirada» (con 3,61 puntos sobre 5, lo que nos parece una puntuación baja, preocupante, por tratarse de futuros profesionales de la comunicación).

Con la formulación de la pregunta acerca de la preferencia de los estudiantes hacia la fotografía en

B/N o en color, se esperaba encontrar un porcentaje de respuestas muy alto en la opción de indistinto, en tanto que se trata de opciones representacionales que permiten comunicar informaciones, emociones, etc., muy diferentes, dependiendo del contexto y de los objetivos comunicativos concretos. El hecho de que la opción «indistintamente» haya alcanzado solo el 23,6% de los encuestados apunta al bajo nivel cultural de nuestros estudiantes, en lo que a cultura visual se refiere.

4.2. La conceptualización de la fotografía entre los estudiantes de comunicación

El análisis de las respuestas a las últimas preguntas del cuestionario merece una atención especial. En primer lugar, a pesar de que muchas respuestas podrían hacer pensar en la falta de interés del estudiantado por la fotografía, la inmensa mayoría de estudiantes de ciencias de la comunicación, en cualquiera de sus tres especialidades, perciben que el estudio y conocimiento de la fotografía es muy importante para su futuro desarrollo profesional. Cabe recordar, en este sentido, que muchos planes de estudio de ciencias de la comunicación en las universidades españolas no contemplan el estudio de la fotografía como asignatura obligatoria.

En segundo lugar, existe una división de opiniones respecto a la idea de que la fotografía de prensa ha perdido credibilidad informativa, como consecuencia de la irrupción de las tecnologías digitales en este campo.

En nuestra opinión, esta falta de acuerdo en las respuestas se podría interpretar en dos direcciones: bien porque no está suficientemente extendida la percepción de la capacidad de manipulación de la tecnología digital en fotografía, bien porque se considera que toda fotografía supone siempre, sea fotoquímica o digital, una forma de manipulación de la realidad, en tanto que dispositivo representacional.

En tercer lugar, aunque los estudiantes coinciden en señalar, de forma bastante mayoritaria (79,9%), que con la fotografía digital se ha alcanzado una mejora de la fotografía, en un sentido amplio, una gran mayoría de encuestados (77,3%) opinan que la digitalización de la fotografía no pone en peligro la profesión de fotógrafo/a y que se deberá seguir contando con este perfil profesional en los sectores de la comunicación.

Finalmente, los estudiantes de comunicación no tienen la percepción de que la fotografía vaya a desaparecer como forma de expresión diferenciada de otros medios, de forma bastante mayoritaria (86,7%), con lo que contradice la supuesta creencia extendida

de la muerte de la fotografía, expresión propia de un cierto amarillismo al que no es ajeno la academia.

4.3. Límites de la investigación realizada

Como principales problemas que plantea la investigación que hemos presentado, se pueden destacar los siguientes aspectos. Por un lado, la encuesta ha sido realizada en los meses de abril-mayo de 2009, es decir, a final de curso, con lo que no nos ofrece información sobre el nivel de conocimientos previos de los estudiantes, sino más bien sobre lo que también han aprendido durante este primer curso de carrera.

En segundo lugar, al no ser homogéneos los planes de estudio, nos encontramos con que, dependiendo de las universidades, en primer curso los estudiantes han cursado o no contenidos relacionados con la fotografía. Incluso en asignaturas troncales con contenidos relacionados directamente con «Teoría de la imagen» o «Tecnología de los medios audiovisuales», es posible que el estudio de la fotografía haya sido puramente tangencial. En algunos casos, los estudiantes pueden haber cursado alguna asignatura optativa de contenidos relacionados directamente con el medio fotográfico.

En el curso 2008-09, las titulaciones de periodismo y comunicación audiovisual de la Universidad de Santiago de Compostela contienen, en el primer curso, la asignatura troncal anual «Comunicación e información audiovisual»; en la Universidad del País Vasco, los estudiantes han cursado en los tres títulos la asignatura troncal semestral «Tecnología de los medios audiovisuales»; en la Universidad de Málaga, las tres titulaciones incluyen la asignatura troncal anual «Teoría, historia, técnica e historia de la imagen»; mientras que en la Universitat Jaume I, los estudiantes de comunicación audiovisual y de publicidad y relaciones públicas cursan la asignatura obligatoria anual «Teoría general de la imagen», y pueden cursar una asignatura optativa denominada «Introducción a la teoría y técnica de la fotografía». En los nuevos grados, esta situación puede llegar a ser, sin duda, todavía más compleja, con cambios muy importantes en todos los planes de estudio.

Más allá de estos problemas detectados, de los que somos plenamente conscientes, se considera que este trabajo de campo constituye una valiosa fuente de información sobre el nivel de conocimientos que poseen los estudiantes de ciencias de la comunicación, como hemos podido constatar. La presente investigación se ha planteado como un estudio piloto, a modo de banco de pruebas para una aplicación futura en mejores condiciones, cuando los títulos de Grado estén plenamente consolidados (hacia 2014).

4.4. Conclusiones

A modo de síntesis final, los actuales estudiantes de ciencias de la comunicación han adoptado mayoritariamente la fotografía digital, son usuarios de las redes sociales, poseen una baja cultura visual, tienen poca motivación por estudiar o profundizar en el campo de la fotografía, pero son conscientes de la importancia del estudio de la fotografía para su futuro desarrollo profesional.

Por otra parte, la investigación permite tomar conciencia, no sin cierta frustración, de la escasa cultura visual que poseen estos estudiantes al comenzar sus estudios, incluso a finales del primer curso, lo que resulta todavía más inquietante.

Es evidente que en la base de la falta de cultura visual de nuestros estudiantes de comunicación, un colectivo vocacional y fuertemente motivado, existe un sistema educativo que todavía hoy, en plena era de la imagen, sigue dando la espalda a la educación de/con las imágenes. Esta situación es todavía más alarmante en el terreno de la imagen fotográfica, muy ignorada históricamente en todos los entornos educativos, también en la universidad, que se debería potenciar desde la educación infantil (Granado, 2008) y que puede ser altamente formativa en la educación visual (Alonso Escuder, 2002).

En efecto, se puede constatar fácilmente que se publican pocas investigaciones sobre fotografía en revistas científicas, que se realizan contadas tesis doctorales sobre fotografía y que la presencia de asignaturas de fotografía en los actuales planes de estudio de periodismo, de comunicación audiovisual y de publicidad y relaciones públicas es casi anecdótica, en la mayoría de universidades españolas. Esto contrasta con el importante volumen de producción y actividad fotográfica que nos rodea (exposiciones, edición de catálogos, presencia e importancia de la fotografía en periódicos, revistas, sitios web, etc.), pero también con los más de 175 años de historia del medio fotográfico, y con la importante actividad económica y comercial que mueve el sector fotográfico en nuestro país y en todo el mundo.

En este sentido, debemos recordar el valor genealógico de la fotografía a la hora de conceptualizar históricamente la imagen contemporánea, en cuyo contexto la fotografía sigue ocupando una posición muy relevante. Creemos que no es posible abordar, de forma seria y rigurosa, el estudio de la imagen cinematográfica, televisiva o videográfica, si no es partiendo de una sólida base de conocimientos de fotografía (composición, fotometría, colorimetría, densitometría, etc.). A nuestro juicio, debemos asumir que la fotografía ha

de tener un protagonismo mucho mayor en los planes de estudio de las titulaciones de licenciatura (actualmente, grados) en ciencias de la comunicación, si queremos formar profesionales más competitivos.

La realización de investigaciones de estas características permite conocer el nivel cultural de los estudiantes de ciencias de la comunicación, tanto en su faceta de consumidores como de creadores de imágenes.

En nuestra opinión, el análisis crítico de los resultados nos ofrece algunas claves sobre cómo enfocar la docencia en el conjunto de asignaturas de las titulaciones en las que estamos implicados. Si este tipo de estudios se realizara sobre una muestra más amplia de centros docentes, y si se ampliara a otros ámbitos de la comunicación (cine, prensa, radio, publicidad, etc.), la información extraída sería de gran utilidad a la dirección académica de las titulaciones e, incluso, a las administraciones educativas. Es evidente que no podemos quedarnos con los brazos cruzados ante la constatación del bajo nivel cultural y la deficiente competencia audiovisual de los estudiantes de nuestras facultades, incluso cuando finalizan su primer curso en la universidad.

En definitiva, la investigación que hemos presentado nos ha sido de ayuda para tomar conciencia de los importantes déficits formativos en fotografía que tienen nuestros estudiantes, y para tomar las medidas oportunas para corregir estos problemas, en especial en un momento tan complejo y delicado como es el de la implantación de los nuevos Grados en el contexto de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Parece evidente que tales problemas no se podrán erradicar, si no es trabajando conjuntamente con todos los niveles del sistema educativo, aportando desde la universidad nuestros recursos, capacidades y conocimientos para potenciar la educación en/de los medios de comunicación.

Notas

¹ Ver el sitio web www.pmai.org (16-03-2009).

² Ver el sitio web www.cipa.jp/english (16-03-2009).

³ Ver el sitio web www.gfk-emer.com (16-03-2009).

⁴ Manifestamos nuestro agradecimiento a los responsables de las titulaciones que han colaborado con nosotros para pasar las encuestas, Miren Gabantxo (Universidad del País Vasco), Xosé Soengas Pérez (Universidad de Santiago de Compostela), Juan Antonio García Galindo (Universidad de Málaga), y Andreu Casero Ripollés y Francisco Javier Gómez Tarín (Universitat Jaume I), así como la inestimable ayuda de la becaria de tercer ciclo de la Universitat Jaume I, Elisabeth Trilles Tarín, en el procesamiento de la cuantiosa información.

Apoyos

El presente trabajo ha sido realizado con la ayuda del Proyecto de Investigación «Nuevas Tendencias e hibridaciones de los discursos audiovisuales contemporáneos», financiado por la convocatoria del Plan Nacional de I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación, para el periodo 2008-2011, con código CSO2008-00606/SOCI, bajo la dirección del Dr. Javier Marzal Felici.

Referencias

- ALFONSO ESCUDER, P. (2002). La mirada desconfiada: reflexiones en torno a la obra de Joan Fontcuberta. *Comunicar*, 19; 152-155.
- BARTHES, R. (1990). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
- BAZIN, A. (1990). *Ontología de la imagen fotográfica, en ¿Qué es el cine?* Madrid: Rialp.
- BELTING, H. (2007). *Antropología de la imagen*. Buenos Aires: Katz Ediciones.
- BOURDIEU, P. (2003). *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- CHALFEN, R. (1987). *Snapshot Versions of Life. Bowling Green*, Ohio: Bowling Green State University Popular Press.
- COX, A. M.; CLOUGH, P.D. & AL. (2008). Flickr: a Fist Look at User Behavior in the Context of Photography as Serious Leisure. *IR Information Research*, 13-1. (<http://informationr.net/ir/13-1/paper-336.html>) (15-01-2011).
- GRANADO, M. (2008). La otra educación audiovisual. *Comunicar*, 31; 563-570.
- LISTER, M. (Ed.) (1997). *La imagen fotográfica en la cultura digital*. Barcelona: Paidós.
- LISTER, M. (2007). A Sack in the Sand. Photography in the Age of Information. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 13-3; 251-274.
- MARZAL, J. (2007). *Cómo se lee una fotografía. Interpretaciones de la mirada*. Madrid: Cátedra.
- MITCHELL, W.J. (1992). *The Reconfigured Eye. Visual Thruth in the Post-Photographic Era*. Cambridge, Massachussets: MIT Press.
- MIRZOEFF, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- MURRAY, S. (2008). Digital Images, Photo-Sharing, and Our Shifting Notions of Everyday Aesthetics. *Journal of Visual Culture*, 7-2; 147-163.
- RITCHIN, F. (2009). *After Photography*. Nueva York: W.W. Norton & Company, Inc.
- SPENCE, J. & HOLLAND, P. (1991). *Family Snaps: the Meaning of Domestic Photography*. Londres: Virago.
- SOLER, M. (2005). *Estructura del sector fotográfico: análisis de la actividad económica y de las políticas de comunicación de las empresas de fotografía en la Comunidad Valenciana*. Castellón: Universitat Jaume I. (www.tesisenxarxa.net) (15-01-2011).
- SOLER, M. (2007). *Las empresas de fotografía ante la era digital. El caso de la Comunidad Valenciana*. Madrid: Ediciones de las Ciencias Sociales.
- VAN HOUSE, N.; DAVIS, M. & AL. (2005). *The Uses of Personal Networked Digital Imaging: An Empirical Study of Cameraphone Photos and Sharing*. Computer/Human Interaction 2005 Conference. Portland, Oregon (USA) (www.chi2005.org) (28-02-2011).
- VAN HOUSE, N. & AMES, M. (2007). *The Social Life of Cameraphones Images*. Computer/Human Interaction 2007 Conference. San Diego, California (USA). (www.chi2007.org) (28-02-2011).

● C. Medrano, A. Aierbe y J.I. Martínez-de-Morentin
 Donostia (España)

<http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-03-03>

Valores percibidos en el medio televisivo por adolescentes en contextos transculturales

Values Perceived in Television by Adolescents in Different Cross-cultural Contexts

RESUMEN

El objetivo general de este trabajo fue conocer los valores percibidos en su personaje favorito de televisión en una muestra de 1.238 adolescentes pertenecientes a ocho contextos culturales y establecer las posibles diferencias entre dichos contextos. Se parte de la hipótesis básica de que el medio televisivo transmite valores y es una agente de socialización, entre otros, en la etapa de la adolescencia. La muestra total estuvo constituida por: tres submuestras españolas, cuatro latinoamericanas y una irlandesa. El instrumento utilizado para indagar los valores percibidos ha sido Val.Tv 0.2 que es una adaptación de la escala de Schwartz. La recogida de datos se realizó a través de una plataforma on-line y presencialmente. Respecto a los hallazgos encontrados, tomados globalmente, los valores que más perciben los adolescentes son autodirección y benevolencia. Respecto a las diferencias contextuales los datos nos indican que, a pesar de que existen diferencias significativas en todos los valores, éstas no son muy destacables. Hay que exceptuar los valores de hedonismo y logro, donde no se encontraron diferencias significativas entre los diferentes contextos. Las diferencias más relevantes se hallaron en los valores de conformidad, tradición, benevolencia y universalismo. Desde una perspectiva educativa se concluye que el instrumento de medición utilizado puede ser una herramienta adecuada para decodificar los valores percibidos por los adolescentes en sus personajes preferidos.

ABSTRACT

This study was carried out on a sample group of 1,238 adolescents from eight different cultural contexts, and aimed to determine the values perceived by subjects in their favorite television characters. It also aimed to identify any possible differences between cultural contexts. The basic hypothesis for the study was that television conveys values and constitutes one of the forces for socialization at play during adolescence. The total sample group was made up by: three Spanish sub-groups, four Latin American sub-groups and one Irish sub-group. The instrument used for exploring perceived values was the Val.Tv 0.2, which is an adaptation of Schwartz's scale. The data were collected both by means of an on-line platform and in person. In relation to the results, in general, the values most commonly perceived by adolescents are self-management and benevolence. As regards contextual differences, although significant differences were observed in all values, in no case were they particularly notable. The only exceptions were hedonism and achievement, for which no significant differences were found at all between the different contexts. The most relevant differences were found in the values of conformity, tradition, benevolence and universalism. From an educational perspective, we can conclude that the measurement instrument used may constitute an adequate tool for decoding the values perceived by adolescents in their favorite television characters.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Adolescencia, estudio transcultural, personaje favorito, televisión, valores percibidos, socialización, medición.
 Adolescence, cross-cultural study, favorite character, television, perceived values, socialization, measurement.

◆ Dra. Concepción Medrano es Catedrática de Universidad del Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad F. y C. Educación de la Universidad del País Vasco en San Sebastián (mariaconcepcion.medrano@ehu.es).

◆ Dra. Ana Aierbe es Profesora Titular del Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco en San Sebastián (ana.aierbe@ehu.es).

◆ Dr. Juan Ignacio Martínez de Morentin es Profesor Contratado del Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco en San Sebastián (juanignacio.demorentin@ehu.es).

1. Introducción

En la actualidad se poseen datos suficientes como para poder afirmar que los adolescentes median con la televisión por razones tan diversas como: entretenimiento, aprendizaje para la vida, o identificación con sus propias inquietudes e intereses. Es decir, pueden identificarse con los contenidos televisivos y, a la vez, éstos les repercuten positiva y negativamente como cualquier otro contexto de crecimiento. Los medios, en general, contribuyen de manera recíproca y multidireccional en el desarrollo de la identidad de los adolescentes y éstos aprenden distintos valores a través de dichos medios (Aierbe, Medrano & Martínez de Morantín, 2010; Castells, 2009; Fisherkeller, 1997; Pinedo, 2006).

No olvidemos que, como indica un reciente estudio (Fundación Antena 3, 2010) los adolescentes permanecen una media de cuatro horas diarias ante diferentes pantallas, siendo la televisión una de las que presenta mayor permanencia, aunque sea vista en otro soporte; y dicha permanencia tiene sus repercusiones e influencia en su proceso de socialización y adquisición de valores (Asamen, Ellis & Berry, 2008).

El análisis de valores que se transmiten en el medio televisivo es un objeto de estudio que se ha tratado empíricamente desde hace más de tres décadas. No obstante, estos valores han ido cambiando no solo internacionalmente sino también en nuestro contexto como lo demuestran distintos trabajos (Bauman, 2003; Bryant & Vorderer, 2006; Del Moral & Villalustre, 2006; Del Río, Álvarez & del Río, 2004; Murray & Muray, 2008). En general, se observa en la revisión de trabajos previos que destacan una tendencia a encontrar en los contenidos televisivos valores menos prosociales versus valores más materialistas (Dates, Fears & Stedman, 2008; Méndiz, 2005), aunque otros trabajos, también, han destacado que por ejemplo, la televisión americana transmite conductas altruistas (Smith, Smith, Pieper, Yoo, Ferris, Downs & Bowden, 2006).

Aunque en una revisión más detallada respecto a los hallazgos de los que disponemos, referidos a los valores que transmite el medio televisivo, los resultados son dispares y complejos. Por ejemplo, Potter (1990) y Tan, Nelson, Dong & Tan (1997) encuentran que la televisión trasmite valores convencionales de la clase media americana y otros autores como Raffa (1983) hallan que los valores antisociales aparecen con más intensidad que los positivos en el medio televisivo. Mientras otros autores y sus hallazgos (Pasquier, 1996) apuntan que la televisión transmite tanto valores positivos como negativos o contravalores. En esta línea, Píñilla, Muñoz, Medina & Acosta, (2003) hallan que los

adolescentes colombianos perciben, sobre todo, anti-valores tales como: celos, intriga, hipocresía y falta de respeto.

No obstante, y esta afirmación es relevante para nuestro trabajo, sí tenemos evidencia empírica, derivada de nuestros trabajos previos, como para afirmar que los telespectadores seleccionan los contenidos de acuerdo a sus propios valores. (Medrano, Aierbe & Orejudo, 2010; Medrano & Cortés, 2007).

Ahora bien, la evaluación de la percepción de valores es compleja. En este trabajo nos referimos a los valores que perciben los adolescentes en su personaje preferido, no a los valores que el medio transmite. En este sentido, los valores son mucho más difíciles de medir que otros aspectos del desarrollo y, además, hay que añadir la inestabilidad de los valores de los adolescentes, en un momento donde aún no se ha consolidado su sistema de creencias. Los adolescentes se encuentran en un punto neutral donde no se adoptan las posturas de los adultos ni tampoco las de su anterior etapa. Este aspecto explica la vulnerabilidad de dicha etapa y la dificultad para, no solo conocer las percepciones en torno a valores de su personaje preferido, sino también, para trabajarlos dado el momento de transición en el que se encuentran. Lo que no cabe ninguna duda es que los adolescentes se han convertido en un colectivo a considerar en los medios de comunicación (EGEDA, 2010). Estos tienen una fuerte presencia y forman una parte importante de los espectadores del prime time. Por esta misma razón la oferta ha sido ampliada y ajustada a sus gustos de los cuales se destacan temas como el amor, la aventura, la paranormalidad y la música (Guarinos, 2009).

En este trabajo se ha tratado de conocer los valores que los adolescentes perciben en su personaje favorito dentro del marco de la teoría de la recepción (Orozco, 2010). Y si nos referimos a las investigaciones previas sobre percepción de valores la investigación es escasa, por lo que este trabajo transcultural de alguna manera resulta pionero en este ámbito.

A pesar de las dificultades empíricas para indagar en la percepción de los valores en el medio televisivo nos hemos basado en el modelo elaborado Schwartz & Boehnke (2003) y en las 10 dimensiones establecidas por estos autores para su escala de valores tanto en su versión de 21 ítems como en la versión de 41 ítems. Estas diez dimensiones pueden agruparse en cuatro grandes dimensiones. Dicha estructura tiene consistencia conceptual pero presenta problemas de verificación mediante las técnicas de reducción dimensional habituales: Análisis Factorial Exploratorio o Confirmatorio. La técnica utilizada por el propio Schwartz para mos-

trar la consistencia de su modelo es el análisis multidimensional que es una solución puramente espacial al encontrar una configuración circular de esta estructura.

Se parte, pues, de la existencia de aspectos universales de la psicología humana y de los sistemas de interacción que hacen que algunas de estas compatibilidades y conflictos entre tipos de valor se encuentren en todas las culturas, y se constituyan en ejes articuladores de los sistemas de valores humanos. Respecto a la aplicabilidad teórica del modelo a diferentes culturas estos autores han puesto de manifiesto la existencia de valores que prevalecen, además de en el contexto español, en diferentes culturas y países como son: Alemania, Australia, Estados Unidos, Finlandia, Hong Kong e Israel. Las diferencias entre las distintas culturas se refieren a que unas ponen el énfasis en el individualismo, frente a otras que lo hacen en el colectivismo. Así, los valores de Schwartz proporcionan una base empírica y conceptual para trabajar en diferentes culturas y, al mismo tiempo, poder compararlas (Schwartz, Sagiv & Boehnke, 2000).

Desde una perspectiva educativa, si nuestro objetivo es conocer los valores que los adolescentes perciben el medio televisivo, y además hacerlo con una muestra transcultural, nos parece que el modelo propuesto por Schwartz es una herramienta válida y rigurosa para la investigación que se presenta.

Es este sentido, el medio televisivo, también a través de la formación de la identidad del adolescente, favorece la construcción de valores. Respecto a estos últimos, los datos de investigación disponibles no son homogéneos. Los valores de tipo comunitario son los que aparecen con menos frecuencia en este periodo, aunque, también, existen datos que indican su existencia y presentan a un joven preocupado por la justicia social (Jonson & Flanagan, 2000), la participación social (Bendit, 2000) o el altruismo como forma de felicidad cercana a un colectivismo vertical.

En consecuencia, respecto al estado de la cuestión y el modelo de Schwartz se puede sintetizar:

- La televisión tanto en el contexto del estado español como en el contexto internacional, ofrece unos

contenidos en los que se presentan tanto valores individualistas como valores colectivistas.

- Existe escasa evidencia empírica respecto a los valores percibidos por los telespectadores en el medio televisivo.

- Los adolescentes tienden a percibir en la televisión sus propios valores.

- El modelo de Schwartz es una herramienta adecuada para conocer los valores percibidos por los adolescentes de diferentes culturas en su personaje favorito de televisión.

- Las diferencias acerca de los valores en las distintas culturas se polarizan entre el individualismo y el colectivismo.

La explicitación y reflexión acerca de los valores es una estrategia muy relevante desde el punto de vista psico-educativo. El instrumento que se presenta puede ayudarnos a traducir los mensajes implícitos transmitidos por el medio, compartirlos con los demás y desarrollar una actitud crítica. La televisión puede tener un efecto enormemente constructivo en la difusión de valores que hagan atractivo el aprendizaje y necesario el esfuerzo por conseguirlo. Sin duda, enseñar y compartir la televisión será mucho más eficaz que restringirla o limitarla.

De acuerdo a la revisión previa, este trabajo pretende indagar dos objetivos:

- Conocer los valores percibidos por una muestra transcultural de adolescentes en su personaje preferido desde el modelo de Schwartz.

- Analizar las semejanzas y diferencias en los valores percibidos por los adolescentes en los distintos contextos culturales.

2. Material y método

Esta investigación es un estudio ex post-facto, descriptivo-correlacional y transcultural. Estudia los valores percibidos en los personajes de los programas que más les gustan en una muestra de adolescentes con edades comprendidas entre los 14 y 19 años donde el 44,6% son varones y el 55,4% son mujeres.

2.1. Participantes

Una vez depurados tanto los casos extremos como los sujetos que han dado respuestas inconsistentes en los distintos contextos culturales, la muestra se distribuye como se indica en la tabla 1; es decir, la muestra

Ciudades	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1 San Sebastián	184	14,9	14,9	14,9
2 Zaragoza	183	14,8	14,8	29,6
3 Málaga	125	10,1	10,1	39,7
4 Dublín (Irlanda)	106	8,6	8,6	48,3
5 Guadalajara (México)	150	12,1	12,1	60,4
6 S. Fco. Macoris (Rep. Dominicana)	148	12,0	12,0	72,4
7 Oruro (Bolivia)	197	15,9	15,9	88,3
8 Rancagua (Chile)	145	11,7	11,7	100,0
Total	1.238	100,0	100,0	100,0

Tabla 1. Distribución de la muestra por ciudades.

total asciende a 1238 sujetos distribuidos en ocho contextos culturales diferentes; tres en el contexto español, cuatro en el contexto latinoamericano y una en el contexto irlandés. El porcentaje de género está equilibrado en todas las ciudades. Sin embargo, en San Francisco de Macoris y Rancagua el porcentaje de varones es de 28,1% en el primero y de 35%, en el segundo. En total, la muestra está constituida por 545 hombres y 676 mujeres. Algunos casos se han perdido ya que no nos han informado sobre dicha variable.

La muestra se obtuvo por conveniencia teniendo en cuenta los siguientes criterios: edad, curso y tipo de centro. El alumnado corresponde a 4º de la ESO y de 2º de bachillerato o lo que corresponde al contexto latinoamericano a PREPA y/o primer y tercer grado de bachillerato. Respecto al tipo de centro, la aplicación se ha realizado en dos o más centros para cada submuestra (ciudades) bien sean centros públicos y/o privados o centros con diferentes niveles socioeconómicos, que no sean extremos.

Los 23 centros donde se ha recogido la muestra se distribuyen de la siguiente forma: Málaga (2 centros, uno privado y el otro público); San Sebastián (2 centros, uno público y otro privado concertado); Zaragoza (2 centros, uno público y otro privado); Rancagua (Chile) (2 centros, uno público y otro privado); Guadalajara (México), (un único centro privado de clase media); Macoris (República Dominicana) (2 centros, uno público y otro privado); Oruro (10 centros públicos y privados) y Dublín (2 centros, uno público y otro privado).

2.2. Variables e instrumentos de medida

El instrumento utilizado para evaluar los valores percibidos en el personaje de su programa favorito, ha

sido la escala 21 PVQ de Schwartz (2003), adaptada al castellano, y se denomina Val.Tv 0.2. Ésta mide los valores percibidos en el personaje favorito de los adolescentes agrupados en diez valores básicos: autodirección, estimulación, hedonismo, logro, poder, seguridad, conformidad, tradición, benevolencia y universalismo. Consta de 21 ítems cuyas respuestas puntúan en una escala de tipo Lickert, con valores de entre uno y seis.

Con el fin de comprobar la fiabilidad del instrumento se procedió a comprobar la configuración espacial de estos ítems mediante la técnica de «escalamiento multidimensional» que presenta el SPSS y que es muy similar al SSA (Small Space Analysis). La configuración que se obtuvo fue circular, muy similar a la propuesta por Schwartz y Boehnke (2003). No obstante, hay que destacar una excepción en el valor «poder» que presenta una configuración espacial inadecuada.

Esta configuración espacial similar a la propuesta por Schwartz y la necesidad de manejar un instrumento comparable a los estudios internacionales nos permiten proceder al cálculo de las puntuaciones de cada subescala o dimensión. El análisis de la consistencia interna de cada dimensión mediante el coeficiente alpha de Cronbach, arroja índices de fiabilidad superiores a 0.50 (el máximo se alcanza en universalismo = .798 y el mínimo en seguridad = .529) si se exceptúa el valor poder que tiene un = .389.

2.3. Procedimiento

Para la recogida de los datos, en una primera fase, se procedió a adecuar la escala Val.Tv 0.2 de la versión española a una versión boliviana, chilena y mexicana. Así mismo, se tradujo y adaptó la versión original a una versión inglesa. Estas adaptaciones se han realizado sin cambiar el sentido de los valores. La escala fue revisada por ocho expertos antes de su elaboración definitiva. Se solicitó a los expertos que, además de otros aspectos, valoraran si las definiciones de los valores eran aplicables a cada cultura. La mayoría de los participantes respondieron a los cuestionarios en la versión on-line. En las muestras bolivianas y dominicanas los datos se recogieron en papel y lápiz por carecer de las instalaciones informáticas que requieren este tipo de cuestionarios on-line. Posteriormente, los datos recogidos en papel se introdujeron en la versión on-line para su posterior tratamiento estadístico.

La aplicación de esta escala dura entre 20 y 30 minutos. Respecto al análisis de datos se ha utilizado el programa SPSS y se han efectuado diversos tipos de análisis descriptivos e inferenciales, principalmente la prueba de comparación de medias y pruebas paramétricas (Anova) que nos han permitido conocer no solo las diferencias de medias sino, también, comprobar la significatividad de las mismas y el tamaño del efecto, es decir la magnitud de dichas diferencias.

3. Resultados

El análisis de resultados se centra en los dos objetivos planteados. Así, en primer lugar se analizan las medias de los valores percibidos en su personaje favorito en la muestra total y la significatividad de las mismas y, en segundo lugar, se analizan las diferencias culturales de los valores percibidos en las ocho muestras estudiadas.

Si nos centramos en el primer objetivo, tal y como se

observa en la tabla 2 únicamente algunos ítems presentan asimetrías superiores a 1 y prácticamente ninguno superiores a 1,5. Por lo tanto, se ha considerado que estas variables son susceptibles de tratamiento mediante pruebas paramétricas.

En un primer análisis y fijándonos en las medias más altas, como se puede observar en la tabla 2, se obtienen en el valor de autodirección (ítems, 1 y 11) con una media de 5,03 y 5,01 seguido del valor benevolencia (ítems, 12 y 18) con una media de 4,70 y 4,79 respectivamente. Por el contrario los valores que aparecen con medias más bajas son el ítem 2 (poder) con una media de 3,14 y el ítem 7 y 16 (conformidad) con una media de

	N	Media	Desv. Tip.	Asimetría	Curtosis
1) Es importante para él/ella tener ideas nuevas y ser creativo/a. Le gusta hacer las cosas de manera propia y original.	1.177	5,03	1,197	-1,509	2,240
2) Para él/ella es importante ser rico/a. Quiere tener mucho dinero y cosas caras.	1.165	3,14	1,545	.157	-.952
3) Piensa que es importante que a todos los individuos del mundo se les trate con igualdad. Cree que todos deberían tener las mismas oportunidades en la vida.	1.166	4,53	1,455	-.900	-.024
4) Para él/ella es muy importante mostrar sus habilidades. Quiere que la gente le/la admire por lo que hace	1.169	4,40	1,466	-.761	-.242
5) Le importa vivir en lugares seguros. Evita cualquier cosa que pudiera poner en peligro su seguridad.	1.157	3,91	1,586	-.387	-.866
6) Le gustan las sorpresas y siempre busca experimentar cosas nuevas. Piensa que es importante hacer muchas cosas diferentes en la vida.	1.165	4,69	1,377	-1,043	.409
7) Cree que las personas deben hacer lo que se les dice. Opina que la gente debe seguir las reglas todo el tiempo, aún cuando nadie le esté observando.	1.155	3,41	1,551	-.074	-.992
8) Le parece importante escuchar a las personas que son distintas a él/ella. Incluso cuando está en desacuerdo con ellas.	1.154	4,28	1,456	-.634	-.445
9) Para él/ella es importante ser humilde y modesto/a. Trata de no llamar la atención.	1.156	4,19	1,606	-.610	-.729
10) Pasárselo bien es muy importante para él/ella. Le agrada consentirse a sí mismo/a.	1.150	4,61	1,443	-.931	.014
11) Es importante para él/ella tomar sus propias decisiones acerca de lo que hace. Le gusta tener la libertad y no depender de los demás.	1.150	5,01	1,202	-1,400	1,644
12) Es muy importante para él/ella ayudar a la gente que le/la rodea. Se preocupa por su bienestar.	1.159	4,70	1,351	-1,018	.362
13) Para él/ella es importante ser una persona muy exitosa. Espera que la gente reconozca sus logros.	1.156	4,31	1,477	-.690	-.346
14) Es importante para él/ella que el gobierno le proteja contra todos los peligros. Quiere que el estado sea fuerte para así poder defenderse.	1.154	3,73	1,591	-.293	-.918
15) Anda siempre en busca de aventuras y le gusta arriesgarse. Tener una vida llena de emociones es importante para él/ella.	1.149	4,58	1,442	-.913	.013
16) Es importante para él/ella comportarse siempre correctamente. Procura evitar hacer cualquier cosa que la gente juzgue.	1.149	3,96	1,661	-.433	-.999
17) Para él/ella es importante ser respetado por la gente. Desea que las personas hagan lo que les dice.	1.146	4,16	1,474	-.562	-.554
18) Es importante para él/ella ser leal a sus amigos. Se entrega totalmente a las personas cercanas a él/ella.	1.146	4,79	1,346	-1,135	.661
19) Cree firmemente que las personas deben proteger la naturaleza. Le es importante cuidar el medio ambiente.	1.154	4,21	1,530	-.592	-.627
20) Tradiciones son importante para él/ella. Procura seguir las costumbres de su religión o de su familia.	1.152	3,95	1,597	-.426	-.882
21) Busca cualquier oportunidad para divertirse. Para él/ella es importante hacer cosas que le resulten placenteras.	1.155	4,73	1,462	-1,066	.214
N válido	954				

Tabla 2. Medias de los valores percibidos en su personaje favorito en la muestra total.

3,41 y 3,96 respectivamente. Nos parece importante señalar que el valor autodirección se puede entender como un valor individualista, mientras que el valor benevolencia se conceptualiza como un valor colectivista.

Así el valor autodirección se define como «la persona con un pensamiento independiente y activo. Así mismo se distingue por su creatividad, libertad y elección de sus propias metas, mientras que el valor de benevolencia se entiende como aquella persona que valora la preservación y mejora del bienestar de la gente con la que se está en frecuente contacto personal; persona servicial, honesta, indulgente, leal, responsable».

Ambos valores con las puntuaciones más altas, efectivamente, reflejan dos dimensiones diferentes que no tienen por qué ser contradictorias, como se explicará en las conclusiones.

Sin embargo, tanto el valor poder que se define como la persona que valora el estatus social y el prestigio, así como el control o dominio sobre la gente y los recursos, como el de conformidad que se define como la persona que se caracteriza por su moderación en las acciones, inclinaciones e impulsos que pueden disgustar o herir a otras personas y violar las expectativas o normas sociales, han sido los dos que obtienen las medias más bajas. El valor poder es, también, un valor individualista; mientras que el de conformidad es colectivista y se refiere a una persona excesivamente convencional o preocupada por cumplir las expectativas de los demás.

Respecto al segundo objetivo, tal y como se observa en la tabla 3, al analizar las diferencias entre los contextos, en términos generales, se puede afirmar que existen diferencias significativas entre los ocho contextos. No obstante, es preciso recordar que el valor de «poder» no ha sido calculado por el bajo nivel de fiabilidad mostrado. En una primera lectura se detectan diferencias entre las distintas ciudades; así se puede observar que San Sebastián, seguido de Zara-

goza, presentan las medias más altas (5,097 y 5,003 respectivamente) en la dimensión de autodirección en el contexto español.

Si nos fijamos en benevolencia (ítem 12 y 18) otro de los valores con puntuaciones más altas, San Francisco de Macorís obtiene una media de 5,162 seguido de Oruro que obtiene una media de 4,875. Estas puntuaciones son las más altas de todas las obtenidas en una escala donde el máximo era seis. Recordemos que al señalar benevolencia se están refiriendo a una persona que valora la preservación y mejora del bienestar de la gente con la que está en frecuente contacto personal.

Sin embargo, los valores más bajos se hallan en el valor conformidad (ítems 7 y 16). Así, Dublín obtiene una media de 3,332 y Zaragoza de 3,385. La conformidad se entiende como la persona que se caracteriza por su moderación en las acciones, inclinaciones e impulsos que puedan disgustar a otras personas. Ahora bien, nos interesa conocer la significación estadística de estas diferencias y su magnitud. Una vez realizada la prueba Anova se puede comprobar que todas son estadísticamente significativas ($p=.000$) excepto en las dimensiones de hedonismo $F(7,1165=.753; p=.627)$ y autopromoción $F(7,1158=1,834; p=.077)$.

No obstante, al analizar el tamaño del efecto, tomadas globalmente dichas diferencias, no son suficientemente importantes como para ser destacadas. Una vez efectuados los análisis del coeficiente «eta» se puede afirmar que las diferencias entre los ocho contextos estudiados apenas son relevantes. Así las de mayor cuantía se encuentran en universalismo ($\eta^2=.073$) seguida de tradición ($\eta^2=.068$) y de conformidad ($\eta^2=.042$) y las de menor cuantía en hedonismo ($\eta^2=.005$) seguido de estimulación ($\eta^2=.021$).

Es decir, las diferencias de mayor cuantía se hallan en los ítems 7, 16, 9, 20, 12, 3, 8 que pertenecen a los valores de conformidad (que ha puntuado muy bajo en todos los contextos); tradición (con una media de 3,804 en Dublín y 4,910 San Francisco de Macorís);

	CIUDAD								
	San Sebastián	Zaragoza	Málaga	Dublín	Guadalajara	S. F ^o Macorís	Oruro	Rancagua	Total
Autodirección	5,097	5,003	4,880	4,648	4,966	5,406	5,153	4,816	5,019
Estimulación	4,500	4,679	4,622	4,402	4,558	4,644	4,992	4,537	4,640
Hedonismo	4,757	4,632	4,726	4,709	4,738	4,695	4,594	4,478	4,663
Logro	4,204	4,121	4,193	4,250	4,357	4,624	4,645	4,359	4,353
Seguridad	3,707	3,591	3,725	3,418	3,980	4,273	3,862	3,985	3,823
Conformidad	3,587	3,385	3,483	3,332	3,728	4,352	3,732	3,793	3,677
Tradicón	3,799	3,768	3,835	3,804	4,088	4,910	4,247	4,115	4,071
Benevolencia	4,767	4,806	4,688	4,203	4,493	5,162	4,875	4,722	4,742
Universalismo	4,212	4,228	4,238	3,592	4,162	4,983	4,582	4,493	4,341
Apertura al cambio	4,783	4,771	4,749	4,586	4,754	4,912	4,916	4,601	4,774
Autopromoción	3,896	3,834	3,946	4,111	4,127	4,074	4,132	3,963	4,006
Conservadurismo	3,708	3,584	3,691	3,501	3,937	4,495	3,942	3,975	3,857
Autotranscendencia	4,428	4,460	4,424	3,826	4,295	5,053	4,700	4,584	4,500

Tabla 3. Diferencias transculturales de los valores percibidos: medias.

benevolencia (con una media de 4,688 en Málaga y 5,162 en San Francisco de Macorís). Respecto al universalismo, encontramos una media de 3,592 en Dublín y de 4,983 en San Francisco de Macorís.

4. Conclusiones

Si hacemos una valoración global, tomados los datos en su conjunto y de acuerdo a los objetivos previos de trabajo, se puede afirmar que los adolescentes perciben en su personaje favorito tanto valores individualistas (autodirección) como valores colectivistas (benevolencia); mientras que el valor de poder y el de conformidad aparecen como los menos percibidos por la totalidad de la muestra. Respecto a las diferencias transculturales, se hallan diferencias en todos los valores, exceptuando los valores de hedonismo y de logro. Ahora bien, estas diferencias que estadísticamente son significativas no son muy relevantes como se ha podido comprobar en los análisis de los resultados. Este hecho puede ser debido, probablemente, al tamaño de la muestra dado que, en un análisis detallado de los datos, estas diferencias de medias no son muy extremas ni se pueden observar tendencias claras que diferencien las distintas culturas. Es decir, nuestros datos no nos permiten hablar de contextos culturales más inclinados a percibir valores individualistas frente a valores colectivistas.

Estos datos coinciden con las investigaciones que se han expuesto en la introducción de este trabajo (Bendit, 2000; Dates, Fears & Stedman, 2008; Del Río, Álvarez & Del Río, 2004; Méndiz, 2005). Es decir, al igual que en la investigación previa se observa que, por un lado, la televisión transmite valores individualistas o presentistas y, al mismo tiempo, vehicula valores pro-sociales. No obstante, es preciso matizar que nuestros datos se refieren a los valores percibidos por los adolescentes.

La investigación previa concluye que la televisión transmite tanto valores individualistas como colectivistas, propios no solo del adolescente sino que representan una de las características de las sociedades postmodernas (Castells, 2009; Goldsmith, 2010; Maeso Rubio, 2008). Aunque, en nuestro caso, si definimos el valor autodirección como el logro de metas personales, tampoco deberíamos hacer una interpretación como un valor que esté en contradicción con la benevolencia. Ambos valores, autodirección y benevolencia, permiten a la persona, por un lado ser competitiva o desarrollar sus capacidades al máximo (logro) y, por otro lado, preocuparse por los demás. Estas tendencias son perfectamente compatibles desde el punto de vista del desarrollo de valores.

No obstante, el aspecto que sí llama la atención en nuestros datos es la ausencia de diferencias contextuales importantes que podría estar apuntando hacia una globalización de los valores que se transmiten y se perciben en el medio televisivo. Aunque esta afirmación exige una profundización a través de estudios más cualitativos con entrevistas semiestructuradas a jóvenes de diferentes culturas, la hipótesis de trabajo tiene gran interés para la comprensión de cómo el medio televisivo puede favorecer la socialización y adquisición de valores en una etapa tan vulnerable como la adolescencia. ¿Podríamos afirmar que en la aldea global la percepción de valores por parte de los adolescentes se homogeneiza? Nuestros datos, en una primera lectura, nos indican que esto sí está ocurriendo y, además, tanto el valor de poder como el de conformidad son los menos percibidos. Esto indicaría, si tenemos en cuenta que hay una relación entre nuestros valores y los valores percibidos en el medio televisivo, que los adolescentes de nuestro estudio muestran poco interés por ser personas exitosas, ambiciosas y/o influyentes (poder). Así mismo, perciben a los personajes que «mejor les caen» como personas poco convencionales. Teniendo en cuenta las edades de la muestra y que una de las características de la adolescencia es la transgresión de las normas convencionales, este último dato ofrece consistencia al propio instrumento de evaluación.

¿Están reflejando estos hallazgos una tendencia en los valores de la sociedad actual? Realmente, son muchos los autores que ya nos han alertado de la ambivalencia en la transmisión de valores; sin embargo, en nuestro trabajo los adolescentes no perciben valores ambivalentes y curiosamente un valor individualista por excelencia, el valor poder, es uno de los menos percibidos. Resulta de gran interés y, en parte, contradice algunas investigaciones, el hecho de que los adolescentes perciban en último lugar valores como conformismo que se define como la moderación de las acciones, inclinaciones e impulsos que pueden disgustar o herir a otras personas y violar las expectativas o normas sociales y también como cortesía, persona obediente, autodisciplinada, honrar a padres, madres y personas ancianas. Estos datos no son congruentes con las investigaciones realizadas en el contexto americano donde se afirma que el medio transmite valores convencionales de la clase media (Potter 1990; Tan, Nelson, Dong & Tan, 1997).

Antes de concluir señalar alguna limitación y alguna aportación más allá de los propios datos. En cuanto a la limitación del trabajo ¿no podría ocurrir que el diseño de la propia prueba (una escala Likert de seis

puntos con la definición de los valores en cada uno de los ítems) les favorezca el efecto de la deseabilidad social? Es decir, que respondan más de acuerdo a lo políticamente correcto que a lo que realmente piensan. Además, no debemos olvidar que, de acuerdo con la teoría de la recepción (Orozco, 2010), los adolescentes no perciben los mensajes como pizarras en blanco susceptibles de cualquier manipulación sino que los interpretan a partir de sus prejuicios, valores, maneras de pensar, etc.

Respecto a la aportación, hay que señalar que la Escala de Dominios de Valores televisivos (Val-Tv 0.2) además de su función evaluadora, se puede utilizar como un instrumento para favorecer la explicitación de los valores que los adolescentes perciben en los personajes de sus programas preferidos. La explicitación y reflexión acerca de los valores es una estrategia muy relevante desde el punto de vista psicoeducativo. El instrumento que se presenta puede ayudarnos a traducir los mensajes implícitos transmitidos por el medio, compartirlos con los demás y desarrollar una actitud crítica. La televisión puede tener, como señalan diferentes autores (Lejarza, 2010; Rajadell, Pujol & Violant, 2005), un efecto enormemente constructivo en la difusión de valores que hagan atractivo el aprendizaje y necesario el esfuerzo por conseguirlo. Sin duda enseñar y compartir la televisión será mucho más eficaz que restringirla o limitarla.

Reconocimientos

Investigación incluida en un proyecto financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia con referencia EDU2008-00207/EDUC dentro del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica.

Referencias

- AIERBE, A.; MEDRANO, C. & MARTÍNEZ DE MORENTIN, J.I. (2010). La privacidad en programas televisivos: percepción de los adolescentes. *Comunicar*, 35; 95-103.
- ASAMEN, J.H.; ELLIS, M.L. & BERRY, G.L. (2008). *Child Development, Multiculturalism, and Media*. Londres: Sage.
- BAUMAN, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- BENDIT, R. (2000). Adolescencia y participación: una visión panorámica en los países de la Unión Europea. *Anuario de Psicología*, 31, 2; 33-57.
- BRYANT, J. & VORDERER, P. (2006). *Psychology of Entertainment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CASTELLS, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- DATES, J.L.; FEARS, L.M. & STEDMAN, J. (2008). An Evaluation of Effects of Movies on Adolescent Viewers. In ASAMEN, J.H.; ELLIS, M.L. & BERRY, G.L. (Eds.) *Child Development, Multiculturalism, and Media*. London: Sage; 261-277.
- DEL MORAL, M.E. & VILLALUSTRE, L. (2006). Valores televisivos versus valores educativos: modelos cuestionables para el aprendizaje social. *Comunicación y Pedagogía*, 214; 35-40.
- DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. & DEL RÍO, M. (2004). *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- ENTIDAD DE GESTIÓN DE LOS DERECHOS DE LOS PRODUCTORES AUDIOVISUALES (Ed.) (2010). *Panorama audiovisual, 2010*. Madrid: EGEDA.
- FISHERKELLER, J. (1997). Everyday Learning about Identities Among Young Adolescents in Television Culture. *Anthropology and Education Quarterly*, 28, 4; 467-492.
- FUNDACIÓN ANTENA 3 (Ed.) (2010). *En busca del éxito educativo: realidades y soluciones*. Madrid: Fundaciones Antena 3.
- GOLDSMITH, S. (2010). *The Power of Social Innovation*. San Francisco: Jossey Bass.
- GUARINOS, V. (2009). Fenómenos televisivos 'teenagers': Prototipias adolescentes en series vistas en España. *Comunicar*, 33; 203-211.
- JONSON, B. & FLANAGAN, C. (2000). Les idées des jeunes sur la justice distributive, les droits et les obligations: étude transculturelle. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 164; 223-236.
- LEJARZA, M. (2010). Desde los medios de comunicación: Enseñar y compartir la televisión, en MAESO RUBIO, F. (Ed.). *La TV y la educación en valores*. *Comunicar*, 31; 417-437.
- MEDRANO, C. & CORTÉS, A. (2007). Teaching and Learning of Values through Television. *Review International of Education*, 53, 1; 5-21.
- MEDRANO, C.; AIERBE, A. & OREJUDO, S. (2010). Television Viewing Profile and Values: Implications for Moral Education. *Revista de Psicodidáctica*, 15, 1; 57-76.
- MÉNDIZ, A. (2005). La juventud en la publicidad. *Revista de Estudios de Juventud*, 68; 104-115.
- MURRAY, J.P. & MURRAY, A.D. (2008). Television: Uses and Effects. In HAITH, M.M. & BENSON, J.B. (Eds.). *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*. NY: Academic Press; 309-318.
- OROZCO, G. (2010). *Niños, maestros y pantallas. Televisión, audiencias y educación*. Guadalajara (México): Edic. de la Noche.
- PASQUIER, D. (1996). Teen Series Reception: Television, Adolescent and Culture of Feelings. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 3, 3; 351-373.
- PINDADO, J. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *Zer*, 21; 11-22.
- PINILLA, E.R.; MUÑOZ, L.R. & AL. (2003). *Reality Show en Colombia: sobre la construcción social de valores*. Bogotá: Comisión Nacional de Televisión CNTV.
- POTTER, W.J. (1990). Adolescents' perceptions of the Primary Values of Television Programming. *Journalism Quarterly*, 67; 843-853.
- RAFFA, J.B. (1983). Televisión: The Newest Moral Educator? *Phi Delta Kappan*, 65, 3; 214-215.
- RAJADELL, N.; PUJOL, M.A. & VIOLANT, V. (2005). Los dibujos animados como recurso de transmisión de valores educativos y culturales. *Comunicar*, 25.
- SCHWARTZ, S.H.; SAGIV, L. & BOEHNKE, K. (2000). Worries and Values. *Journal of Personality*, 68; 309-346.
- SCHWARTZ, S.H. & BOEHNKE, K. (2003). Evaluating the Structure of Human Values with Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Research in Personality*, 38; 230-255.
- SMITH, S.W.; SMITH, S.L. & AL. (2006). Altruism on American Television: Examining the Amount of, and Context Surrounding, Acts of Helping and Sharing. *Journal of Communication*, 56, 4; 707-727.
- TAN, A.; NELSON, L.; DONG, Q. & TAN, G. (1997). Value Acceptance in Adolescent Socialization: A Test of a Cognitive-functional Theory of Television Effects. *Communication Monographs*, 64; 82-97.

● **Elias Said y Carlos Arcila**
 Barranquilla (Colombia)

<http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-03-04>

Los cibermedios en América Latina y la Web 2.0

The Cyber Media in Latin America and Web 2.0

RESUMEN

Las tecnologías 2.0 están transformando los espacios destinados a la interacción y la participación en los cibermedios. El objetivo de esta investigación es determinar el grado de adopción del ciberperiodismo y de las web 2.0 en América Latina. Para ello se analizaron 19 medios digitales de la región, a partir de los resultados obtenidos de dos olas de recopilación de datos llevados a cabo durante 2010, en el marco del proyecto «Los cibermedios en Colombia y América Latina», realizado desde la Universidad del Norte (Colombia), con el apoyo de la Universidad de los Andes (Venezuela). El estudio parte del modelo de análisis propuesto por Rodríguez-Martínez, Codina & Pedraza-Jiménez (2010). Los resultados apuntan que los medios latinoamericanos están apostando por la incorporación de herramientas de la web 2.0, pero que sin embargo existen notables diferencias de calidad entre los medios mejor calificados por el «ranking» del estudio (Colombia y México) y los peor valorados (Chile y Bolivia). Este «ranking» permitió, por ejemplo, identificar claramente cómo los medios digitales analizados en América Latina, aún siguen perdiendo importantes puntos en lo que se refiere a los aspectos relacionados con los indicadores generales, como por ejemplo los errores de accesibilidad, los niveles de popularidad y visibilidad de sus portales; y los indicadores específicos internos, en especial en lo que respecta a los recursos puestos a disposición para la profundización de la información y las herramientas de interacción.

ABSTRACT

Technologies 2.0 are changing the spaces dedicated to interaction and participation in cyber media. The goal of this research is to determine the adoption of cyber journalism features and web 2.0 in media in Latin America. To achieve this objective this paper analyses 19 digital media in the region, based on two studies held in 2010 and framed on the project «Cyber media in Colombia and Latin America», which is supported by the Universidad del Norte (Colombia) and recently by the Universidad de los Andes (Venezuela). The study uses the method proposed by Rodríguez-Martínez, Codina & Pedraza-Jiménez (2010), which has been tested in previous research by the authors of this paper. According to the results, a good part of digital media in Latin America are incorporating web 2.0 tools, but there still exists notable quality differences in the ranking proposed between the best rated media (Colombia and Mexico) and the worst rated (Chile and Bolivia). This ranking allows, for example, to clearly identify how digital media in Latin America have important weaknesses in their general indicators, like accessibility mistakes, popularity and visibility levels; and in their specific indicators, in special those related to available resources for information deepening and interaction tools. As authors state in the article, showing these evidences of inequality can orientate future plans of Latin-American cyber media, especially if indicators related to users' active participation are considered.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Cibermedios, ciberperiodismo, Web 2.0, índice, desarrollo, TIC, digital, medios, ranking.
 Cyber media, cyber journalism, Web 2.0, index, develop, ICT, digital, media, ranking.

◆ Dr. Elias Said-Hung es Profesor del Departamento de Comunicación Social de la Universidad del Norte en Barranquilla (Colombia) (saide@uninorte.edu.co).

Dr. Carlos Arcila-Calderón es Profesor del Departamento de Comunicación Social de la Universidad del Norte en Barranquilla (Colombia) (carcila@uninorte.edu.co).

1. Introducción

Las rápidas transformaciones a las que se encuentran sujetos los medios digitales ameritan un constante monitoreo de su calidad y, especialmente, de los cambios que las nuevas herramientas y plataformas están provocando sobre sus contenidos. Las llamadas tecnologías 2.0 son un buen ejemplo de cómo los cibermedios están apostando por poner a disposición de los usuarios espacios para la interacción y la participación (Briggs, 2007; Fumero & Roca, 2007; Flores, 2008), incluso en espacios como los académicos (Codina, 2009). En América Latina existen importantes esfuerzos por realizar el seguimiento de esta evolución (Castro, 2008), destacando mediciones como las hechas en Colombia (Said, Arcila & Méndez, 2011) y Venezuela (Said & Arcila, 2011), especialmente si tomamos en cuenta que dicho rastreo puede contribuir con la mejora de las prácticas de los medios.

La medición y seguimiento de cibermedios en el subcontinente latinoamericano abre, además de estrategias comparativas, nuevos campos para la verificación empírica de las propuestas teórico-metodológicas que se vienen adelantando en la literatura científica (Díaz-Noci, 1997; Zamith, 2008; Palacios & Díaz-Noci, 2009), tomando como referencia diseños que ya han sido puestos a prueba, como el de Rodríguez-Martínez, Codina & Pedraza-Jiménez (2010). El presente artículo pretende precisamente alimentar esta línea de trabajo, en el marco del proyecto «Los cibermedios en Colombia y América Latina», iniciado por los autores en 2008 y realizado desde la Universidad del Norte (Colombia), con el apoyo de la Universidad de Los Andes (Venezuela). Las clasificaciones propuestas permiten tener un panorama más claro y actualizado de cuán rápido se están adaptando los medios a las dinámicas impuestas por la tecnología y, sobre todo, de cuáles son las carencias en este terreno.

2. Material y métodos

El objetivo de este trabajo es analizar y medir el nivel de desarrollo del ciberperiodismo y de las web 2.0 en 18 países de América Latina, a través de la comparación de los datos recopilados en abril-mayo y octubre-noviembre de 2010. El conjunto de los datos mostrados y analizados en este artículo serán articulados en torno a un índice de desarrollo, el cual servirá al momento de comprender y ubicar a América Latina, en torno al proceso de digitalización de los medios de comunicación. Este estudio fue realizado sobre los diarios digitales de mayor acceso y visibilidad de cada uno de los países de la región, según el «Web Ranking» de «Alexa» (www.alexa.com). Esto es, 19 me-

dios digitales de América Latina (uno por país, salvo el caso de Venezuela que se tomaron dos medios) y 2 medios control de España y Estados Unidos, para un total de 21 medios analizados. Si bien existen muchas diferencias importantes entre los países desde donde se producen cada uno de estos medios, consideramos significativo que nuestro estudio recoja las características de los cibermedios analizados para ser capaces de obtener un punto de medición común o de referencia.

Tanto en la medición realizada en abril-mayo como en octubre-noviembre de 2010, tomaron como diarios digitales de control o de referentes para el desarrollo del análisis de este trabajo, la versión digital del periódico «The New York Times» de Estados Unidos, y El País de España. La selección de estos dos cibermedios se basó en el criterio de que ambos son los principales medios de comunicación digitales en el mundo, según el Web Ranking de Alexa.

El estudio utilizó el modelo de análisis para cibermedios propuesto por Rodríguez-Martínez, Codina & Pedraza-Jiménez (2010); donde se toman como referentes un conjunto de indicadores: 1) generales, que miden la accesibilidad del sitio web, su visibilidad y popularidad, entre otros aspectos relacionados con los aspectos que toda web de un diario digital debe cuidar; 2) específicos internos, que dan cuenta de la profundización de la información, las herramientas de interacción empleadas en los diarios digitales, así como la personalización de la información, y de aquellos elementos que el sitio de un diario digital debiese incluir; y 3) específicos externos, relacionados con el impacto de las web sociales en los diarios digitales, en el que se miden los mecanismos de fidelización de los usuarios, a través de las web 2.0 y otras herramientas dispuestas en los diarios digitales, así como los mecanismo de difusión de los contenidos generados en el diario digital.

El estudio analizó la página principal, y todas las secciones de los 21 diarios digitales seleccionados. La medición de los datos se realizó en días alternos (de lunes a domingo), a lo largo de dos meses de análisis: el primero del 25 de abril al 25 de mayo y el segundo del 4 de octubre al 5 de noviembre de 2010. Durante estos períodos, se realizaron mediciones de repetición y verificación, que garantizaron la consistencia de los datos.

3. Resultados

3.1. Indicadores generales

3.1.1. Accesibilidad

Existen tres niveles de adecuación de las páginas web, de acuerdo con la posibilidad de acceso de los contenidos emitidos en ellos a personas con deficien-

cias visuales, auditivas o motrices, o que utilicen tecnología de capacidad limitada (agendas electrónicas, y teléfonos móviles): A, doble A (AA), y triple A (AAA). Cada uno de estos niveles se regulan a partir de las normas de cumplimiento de los estándares elaborados por la Iniciativa para la Accesibilidad Web (WAI) del World Wide Web Consortium (W3C)ⁱ. Los niveles de adecuación corresponden a: sitios web «sin errores» o con un número «reducido» (menor a 45); sitios con un número de errores moderado (45–85 errores); sitios con un «gran número» (de 85 a 200) o con un «excesivo número» de errores (más de 200).

Según los datos obtenidos, casi la totalidad de los medios estudiados (incluidos los medios de control) obtuvieron un gran número de errores, mostrando hasta un máximo de 1.519 errores para el caso de «La Prensa» (Honduras). Las excepciones corresponden a «Las Últimas Noticias» (Chile) y «Listín Diario» (República Dominicana), que reflejaron un número de errores «moderado» (51 y 83, respectivamente); y «La Prensa» (Panamá) que fue el único en ubicarse en la categoría sin errores o con un número «reducido» de errores (42). Resulta sorprendente, por tanto, ver como los medios digitales de difusión nacional, que son referentes en cada uno de los países de América Latina, se ubican en el último y más bajo nivel de accesibilidad, lo que nos llevaría a pensar que para ellos no resulta de interés prioritario la mejora del acceso a sus contenidos.

3.1.2. Visibilidad y popularidad

La visibilidad y la popularidad de un cibermedio pueden ser medidas por el número de enlaces que recibe de otros sitios web, del número de páginas publicadas e indexadas por este medio; así como por el número de visitas que recibe un sitio y el número de páginas servidas por éste. Los promedios obtenidos a

partir de los datos descriptivos extraídos tanto en la ola de medición de abril-mayo como de octubre-noviembre de 2010, nos permiten clasificar los medios digitales en América Latina analizados con un nivel alto de visibilidad y popularidad, al observarse como el 73% de los medios digitales tomados para su estudio presentaron durante 2010 una valoración media de 7 a 8/10 puntos en total, según el PageRank de Google. Desde el punto de vista de popularidad mundial, según el «TrafficRank» de «Alexa», el medio con más número de visitas fue «Globo» (Brasil), que ocupó el puesto 102 a nivel mundial, muy cerca del «New York Times» que se encuentra en el 92. En el otro extremo El Deber (Bolivia) fue el menos visitado, quedando en la posición 35.361.

Según la popularidad de los medios digitales analizados a nivel nacional, los datos nos permiten identificar medios digitales con una popularidad alta (se ubican dentro del top 10 de portales más vistos en cada país de origen), como por ejemplo: «Globo» de Brasil, «Las Últimas Noticias» de Chile y «ABC» de Paraguay. El resto de los medios obtuvieron una popularidad media. Los datos referidos a los enlaces recibidos y páginas indexadas nos permiten ver mejor el impacto que cada uno de estos medios poseen desde internet, destacando que un grupo de estos medios poseen un elevado número de páginas indexadas en «Yahoo! Search», (100.000 o más), y además cuentan con un elevado número de enlaces relacionados con sus contenidos (con una diferencia de 500.000 ó más páginas relacionadas, respecto a las indexadas), tal es el caso de «El Clarín» de Argentina, «El Tiempo» de Colombia, «La Nación» de Costa Rica, y «La Prensa» de Honduras.

3.1.3. Acceso a la información

Parte de los indicadores generales pensados alrededor de los diarios digitales es la capacidad que tiene el medio para brindar un rápido y fácil acceso a la información para sus usuarios. Para este estudio se tomaron como referente cuatro aspectos: qué tengan búsqueda simple, búsqueda avanzada, hemeroteca y mapa del sitio web.

Los resultados resultan alentadores (ver tabla), ya que, además de observarse una presencia generalizada

I-2010								
	Búsqueda simple		Búsqueda avanzada		Hemeroteca		Mapa del sitio web	
	Diarios analizados	Porcentaje						
Sí	19	100	8	42,1	13	68,4	9	47,4
No	0	0	11	57,9	6	31,6	10	52,6
N	19	100	19	100,0	19	100,0	19	100,0
μ	1,00		1,58		1,32		1,53	
II-2010								
	Búsqueda simple		Búsqueda avanzada		Hemeroteca		Mapa del sitio web	
	Diarios analizados	Porcentaje						
Sí	19	100	9	47,4	15	78,9	9	47,4
No	0	0	10	52,6	4	21,1	10	52,6
N	19	100	19	100,0	19	100,0	19	100,0
μ	1,00		1,53		1,21		1,53	

Porcentaje de empleo de búsqueda simple, búsqueda avanzada, hemeroteca y mapa del web.
Dato: 1 = Sí, 2 = No. No se toman en esta tabla los medios de control considerados para este trabajo.

de la herramienta de búsqueda simple en todos los medios analizados, en la mayoría de los casos, el empleo de otras herramientas, como la búsqueda avanzada, hemeroteca y mapa de sitio, también se encuentran en mayor o menor medida. Asimismo podemos señalar que, durante 2010, se observó un proceso de mejora, al momento de hacer uso de las aplicaciones consideradas en este apartado del trabajo, al observarse un ligero aumento, entre la primera y segunda medición, en el empleo de la búsqueda avanzada y hemeroteca.

3.2. Indicadores específicos internos

Rodríguez-Martínez, Codina & Pedraza-Jiménez (2010) contemplan un total de 25 indicadores para analizar el grado de adopción del ciberperiodismo y de las web 2.0. A igual que en nuestros estudios anteriores (Said, Arcila & Méndez, 2011; Said & Arcila, 2011), estos indicadores fueron ampliados a 37, agrupándolos en tres categorías: profundización de la información, herramientas de interacción, y personalización de la información. El número total de indicadores medidos en este apartado se hizo en vista de que, no solo, era importante la presencia o no de determinados recursos en los portales web de los medios latinoamericanos analizados; sino también, medir el grado de empleo de infografías, multimedia, podcast, entre otros aspectos, empleados por ellos. Salvo los indicadores de carácter numérico, que fueron usados para la medición de medias y demás procedimientos estadísticos descriptivos; las respuestas afirmativas en los indicadores formulados a modo de preguntas, nos mostrarán un rasgo positivo, mientras que la respuesta

negativa una carencia que debería ser suplida por cada medio analizado.

3.2.1. Profundización de la información

Los resultados obtenidos nos permiten apreciar cómo, en general, la evolución de los diarios digitales analizados en América Latina durante 2010 nos muestra un contexto de profundización de la información baja, en general, centrada en el uso de enlaces de noticias de la misma sección e inclusión de fotografías/infografías como elemento contextual del contenido publicado. El resto de recursos relacionados con la profundización de la información, presentan un muy bajo nivel de empleo, si tomamos como referente los datos observados en ambas tablas, al momento de comparar el empleo de estas herramientas con la media de noticias publicadas en portada por estos medios, durante las dos olas de medición realizadas en este trabajo, y lo observado en los diarios digitales tomados como medios de control (www.nytimes.com / www.elpais.com).

3.2.2. Herramientas de interacción

Con el fin de medir el empleo de las herramientas de interacción dispuestas en los cibermedios, se han seguido parcialmente la recomendaciones expuestas por Rodríguez-Martínez, Codina & Pedraza-Jiménez (2010), en lo que se refiere al empleo de un conjunto de indicadores, tales como: el seguimiento estadístico de noticias, empleo y creación de blogs, inclusión de comentarios en sus portales web, disposición de herramientas web 2.0, y existencia de foros, entre otros aspectos enmarcados en el total de 18 indicadores em-

	¿Dispone el diario de un blog?	¿Ofrece la posibilidad de crear un blog a sus usuarios dentro del dominio?	¿Se pueden hacer comentarios a las noticias publicadas?	¿Dispone de herramientas web 2.0 para compartir contenidos?	¿Permite a los lectores contactar vía mail con el autor de una noticia?	¿Acepta contribuciones de los lectores?	¿Dispone de foros de discusión?	¿Dispone de opción para el envío de correcciones de las noticias?	¿Dispone de comentarios las noticias?	¿Tiene chats para sus usuarios?	¿Posee una sección con las noticias más leídas?	¿Posee una sección con las noticias más valoradas?	¿Posee una sección con las noticias más enviadas?	¿Tiene opción de votación de la noticia?
El Clarín (Argentina)	1	1	1	1	1	2	2	2	1*	2	1	2	2	2
El Deber (Bolivia)	1*	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Globo (Brasil)	2	2	2	1	2	2	2	2	1*	2	2**	2	2	2
Las Últimas Noticias (Chile)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2**	2	2	2
El Tiempo (Colombia)	1	2**	1	1	1*	1	1	2**	1	1*	1	2	2	2**
La Nación (Costa Rica)	1	2	1	1	1	2	2**	2	1	1	1	2	2	1
Juventud Rebelde (Cuba)	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2	2**	2	2	2
El Universo (Ecuador)	2	2	2	1	2	2**	1	1*	2	2	1	2	2	2
El Salvador (El Salvador)	2	2	1	2**	2	1	1	2	1	1	1	2	1	2**
La Prensa (Honduras)	1	1*	1	1	1	1	1*	2	1	1*	2**	2	2	1
El Universal (México)	1	2	1	1	2**	1	1	2	1	1	1	2	1	2
La Prensa (Nicaragua)	1	2**	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1*	2	1
Prensa (Panamá)	2	2	1	1	1	2**	2**	2**	1	2	1	2	2	2
ABC (Paraguay)	1	2	1	1	1*	1	2	1	1	2	1	2	2	2
El Comercio (Perú)	1	2**	1	1	2	1*	2	2	1	2	1	1	2	2**
Listín Diario (R. Dominicana)	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2**
El País (Uruguay)	1	1*	1	1	1*	2**	2	1	1	1	2	2	2	1
Noticias24 (Venezuela)	1*	2	1	1	2	1*	2	2	1	2	1*	1*	2	2
El Universal (Venezuela)	2**	2	1	1	2	2**	2	2	1	2	2**	2**	2**	2**
El País (España)	1	2	2**	1	1	1*	1*	2**	2**	2	1	2	1*	2
The New York Times (USA)	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1

Evolución de uso de herramientas de interacción.

* Estos medios presentaron una mejora en el empleo de herramientas para la profundización de la información en el II-2010, en comparación I-2010. ** Estos medios presentaron un retroceso en el empleo de herramientas para la profundización de la información en el II-2010, en comparación I-2010.

	¿Dispone de comentarios las noticias?	Promedio de comentarios publicados por noticia en medios, durante 2010	Comentarios totales en cada noticia de la portada del diario digital, en 2010	¿Tiene opción de votación de la noticia?	Promedio de votos emitidos en noticias por medio, durante 2010	Número de votos total en noticias, en 2010	Promedio de noticias publicadas durante 2010
El Clarín (Argentina)	1*	0,94	44	2	0,00	0	47
El Deber (Bolivia)	2	0,00	0	2	0,00	0	30
Globo (Brasil)	1*	1,23	37	2	0,00	0	30
Las Últimas Noticias (Chile)	2	0,00	0	2	0,00	0	58
El Tiempo (Colombia)	1	241,13	7.234	2	1,70	51	30
La Nación (Costa Rica)	1	2,96	71	1	0,25	6	24
Juventud Rebelde (Cuba)	1	7,48	187	2	0,00	0	25
El Universo (Ecuador)	2	0,00	0	2	0,00	0	49
El Salvador (El Salvador)	1	0,86	24	2	0,00	0	28
La Prensa (Honduras)	1	12,21	476	1	1,36	53	39
El Universal (México)	1	13,13	420	2	0,00	0	32
La Prensa (Nicaragua)	1	19,81	317	1	1,88	30	16
Prensa (Panamá)	1	1,16	44	2	0,00	0	38
ABC (Paraguay)	1	28,75	230	2	0,00	0	8
El Comercio (Perú)	1	14,32	444	2	0,23	7	31
Listín Diario (Rep. Dominicana)	1	0,25	7	2	0,00	0	28
El País (Uruguay)	1	13,47	1.307	1	4,32	419	97
Noticias24 (Venezuela)	1	71,90	2.804	2	0,00	0	39
El Universal (Venezuela)	1	200,90	4.219	2	9,10	191	21
El País	2**	4,60	543	2	0,00	0	118
The New York Times	1	24,48	979	1	68,45	2.738	40

Evolución de los niveles de participación de usuarios en zonas de comentarios y votos de noticias.

Nota: 1=Sí / 2=No. Los promedios expuestos en esta tabla parten de la ejecución de la fórmula: ni (número de comentarios/votos de cada apartado durante I-2010 y I-2010) / N total (promedio total de noticias expuestas en cada portada de los medios analizados en este trabajo, en 2010). * Estos medios presentaron una mejora en el empleo de herramientas para la profundización de la información en el II-2010, en comparación con I-2010. ** Estos medios presentaron un retroceso en el empleo de herramientas para la profundización de la información en el II-2010, en comparación con I-2010.

pleados para el abordaje de este apartado. Los resultados obtenidos en este trabajo (tabla 2), además de apreciar las variaciones efectuadas en los portales de los medios analizados a lo largo de 2010, también nos permiten destacar el nivel medio-bajo de empleo de herramientas de interacción. De los 19 medios digitales analizados, el 58% de éstos («El Clarín» de Argentina, «ABC» de Paraguay, «La Prensa» de Nicaragua, «El Universal» de México, «La Prensa» de Honduras, «El Tiempo» de Colombia, «El Salvador» de El Salvador, «La Nación» de Costa Rica, «El País» de Uruguay, «Noticias24» de Venezuela, «El Comercio» de Perú) hicieron uso al menos de la mitad de herramientas consideradas en este estudio. El 42% restante de los diarios digitales estudiados no emplean o hacen un uso pobre de dichas herramientas de interacción.

A pesar que Rodríguez-Martínez, Codina & Pedraza-Jiménez (2010), solamente proponen medir el empleo o no de las herramientas de interacción en los diarios digitales, hemos considerado pertinente analizar, los niveles de participación ejercidos por los usuarios de los medios analizados, a través de la inclusión de comentarios y votos de las noticias. Ello, con la claridad de las limitaciones propias de un estudio como el aquí mostrado, centrado en el análisis del medio y no en las noticias; así como también, de las potenciales variaciones de los niveles de participación que puede generar el surgimiento de un hecho noticioso que incida al aumento de comentarios y votos de

determinadas noticias publicadas, y difundidas por determinado diario digital analizado en este trabajo.

Los datos mostrados en la tabla nos permiten ver los bajos niveles de participación de los usuarios de los medios digitales analizados alrededor de las noticias publicadas. En torno a lo aquí tratado, vemos cómo los medios analizados se orientan fundamentalmente en brindarle la opción a sus usuarios la introducción de comentarios en sus noticias, más no así en la valoración que pudiesen realizar los usuarios a los contenidos. Vemos como solo un 21% de los medios analizados tienen aplicaciones orientadas a la votación para valoración de contenidos. También resulta llamativo destacar la falta total de herramientas de participación en algunos de los medios analizados, como por ejemplo «Las Últimas Noticias» de Chile, «El Deber» de Bolivia, y «El Universo» de Ecuador; así como otros, a lo largo de 2010.

3.2.3. Personalización de la información

Según los datos obtenidos, el 57% de los medios digitales analizados en América Latina presentan un nivel medio de empleo de herramientas que permitan la personalización de la información por parte de sus usuarios; siendo las opciones más empleadas el RSS, el envío de noticias por correo electrónico y la opción para imprimir. En el 42% de los medios analizados aún se observa un bajo nivel de empleo de este tipo de herramientas, lo que nos muestra que un elevado por-

centaje de medios en la región no han logrado potenciar en sus usuarios la oportunidad de contar con el máximo acceso de la información.

3.3. Indicadores externos

Las capacidades que hoy permiten las web 2.0 y los avances TIC, abren nuevas oportunidades de apropiación cognitiva, proveniente de la alternancia de roles asumidos por los periodistas y los usuarios. En general observamos a lo largo de 2010, un alto nivel de uso de este tipo de herramientas en los cibermedios latinoamericanos. Según lo visto, en los dos momentos de medición de datos en 2010, estos medios parecieran estar aplicando una estrategia de aprovechamiento de las Web 2.0 como escenarios de participación, personalización y profundización de la información.

3.4. Ranking de cibermedios en América Latina

Al igual que en el estudio que realizamos sobre los cibermedios colombianos (Said, Arcila & Méndez, 2011), los resultados anteriores nos permitieron diseñar un nuevo ranking de calidad, esta vez con una cobertura geográfica más amplia. En este sentido, dicha clasificación lo que intenta es vislumbrar el grado de desarrollo de los cibermedios latinoamericanos. Para esta medición llevamos a cabo el siguiente cálculo: DC-AL (Desarrollo de cibermedios en América Latina) = IG (Indicadores generales) + IEi (Indicadores específicos internos) + IExt (Indicadores externos – web 2.0). La totalidad de los apartados que forman parte del DC-AL dan consigo un valor X sobre 100 puntos, correspondientes al total de puntos pautados para la medición (Ver tabla 4).

El peso de cada apartado varió en relación con el número de variables pautadas en cada uno; distribuyéndose los 100 puntos como se muestra a continuación:

- Indicadores generales (IG): 26 puntos máximos, de los cuales: 3 puntos corresponderán a los errores de accesibilidad de los diarios digitales analizados; siendo la puntuación mayor (3 puntos), para aquellos medios con un rango de errores menores a 45; los medios que presentaron de 45 a 85 errores, se les asignaron 2 puntos; los medios que presentaron de 86 a 200 errores en su accesibilidad, se les dio un valor de 1 punto; mientras que los medios con más de 200 errores, se les asignó como valor de referencia 0,5 puntos. 20 puntos fueron asignados a todo lo referente a la visibilidad y popularidad de los diarios digitales, según el PageRank de «Google», «TrafficRank» de «Alexa» mundial y nacional, Enlaces recibidos en las páginas indexadas en «Yahoo! Search». Cada aparta-

do se le asignó un valor máximo de 4 puntos. Cuatro puntos se asignaron a la presencia o no de buscadores simples, buscadores avanzados, hemeroteca y mapa del sitio web en cada uno de los medios digitales analizados en este trabajo.

- Indicadores específicos internos (IEi): 50 puntos distribuidos en: 28 puntos para las variables tomadas para su medición en lo que se refería a la profundización de la información, específicamente: presencia de hora de actualización, identificación de autores de las noticias, promedios de noticias con enlaces internos, externos, hemeroteca, fotos y vídeo, entre otros aspectos. 15 puntos para las variables consideradas para la medición del nivel de uso de herramientas de interacción en los diarios digitales colombianos analizados. Aquí se puntuaba con 1, la presencia de aspectos como la presencia de herramientas de seguimiento estadístico de las noticias, disposición de blogs, disposición de herramientas web 2.0, entre otros factores. Siete puntos para aquellas variables que median la capacidad de personalización de la información expuesta en los diarios digitales analizados, como por ejemplo, la presencia de alerta, RSS, envío de noticias por email, entre otros.

- Indicadores externos (IExt): 23 puntos totales distribuidos en: 23 puntos para aquellos diarios que hacen uso de las web 2.0 para permitir a sus usuarios compartir información y divulgar esta en otras plataformas; 12 puntos para aquellos diarios que solo hacen uso de las web 2.0 para que sus usuarios agreguen la información publicada en dichos portales; y 0 puntos para los medios analizados que no hacen uso en ninguna de las modalidades.

La tabla nos muestra cómo el top 10 de los cibermedios latinoamericanos está compuesto por «El Tiempo» de Colombia (80,46/100 puntos), «El Universal» de México (78,97/100 puntos), «La Prensa» de Nicaragua (77,49/100 puntos), «El País» de Uruguay (75,98/100 puntos), «El Comercio» de Perú (75,65/100 puntos), «La Nación» de Costa Rica (75,14/100 puntos), «Prensa» de Panamá (71,3/100 puntos), «La Prensa» de Honduras (70,96/100 puntos), «El Clarín» de Argentina (69,3/100 puntos), «El Universal» de Venezuela (69,3/100 puntos), y «ABC» de Paraguay (66,63/100 puntos).

Este ranking nos permite identificar claramente cómo los medios digitales analizados en América Latina, aún siguen perdiendo importantes puntos en lo que se refiere a los aspectos relacionados con los indicadores generales, como por ejemplo los errores de accesibilidad, los niveles de popularidad y visibilidad de sus portales; y los indicadores específicos internos,

en especial en lo que respecta a los recursos puestos a disposición para la profundización de la información y las herramientas de interacción.

4. Discusión

El escenario visto a partir de la tabla nos lleva a plantear un estado alrededor de los cibermedios en América Latina, en el que parece que aún no están dadas las condiciones para trascender y hacer realidad el proceso de apropiación y transformación de las oportunidades que brinda Internet y las TIC, a pesar de las ventajas que bien mencionan autores como Briggs (2007), Fumero & Roca (2007) y Flores (2008). Esto no solo en el cómo se están produciendo los medios digitales en estos países, (al menos a nivel de la estructuración de sus portales web), sino también desde la carencia de usuarios interesados en el ejercicio de procesos comunicativos predominados por la producción transversal y en redes del conocimiento, en el intercambio de ideas, y en la valoración, en especial, de las noticias publicadas por los periodistas de cada diario.

La clasificación que realizamos en el ranking, para medir el nivel de desarrollo de los cibermedios en la región, nos permite, además de complementar las mediciones hechas en Colombia (Said, Arcila & Méndez, 2011) y Venezuela (Said & Arcila, 2011), identificar claramente los puntos fuertes y débiles que tienen estos medios para avanzar al compás de las oportunidades que brindan los avances de las TIC en Internet. En este sentido, si bien sabemos que varios de los medios más visitados de sus países están apostando por la calidad y la participación ciudadana, como es el caso de «El Tiempo» de Colombia (P= 80,46)* o «El Universal» de México (P=78,97), la diferencia entre éstos y sus equivalentes en la cola del ranking es muy apreciable, como en los casos de «Las Últimas Noticias» de Chile (P=31,15) y «El Deber» de Bolivia (P= 55,48). La puesta en evidencia de estas desigualdades puede contribuir con la formación de una hoja de ruta para los medios en la región, especialmente si prestamos atención a los indicadores que tienen que ver con la participación activa de los usuarios.

Notas

¹ Se puede consultar su test de accesibilidad Web (Taw) en www.tawdis.net.

Medios digitales analizados	Puntaje IG (Máx. 27)	Puntaje IEI (Máx. 50)	Puntaje IExt (Máx. 23)	Puntaje Total DC-AL (Máx.100)	Ranking Cibermedios en América Latina
El Tiempo (Colombia)	19	38	23	80,46	1
El Universal (México)	20	36	23	78,97	2
La Prensa (Nicaragua)	16	38	23	77,49	3
El País (Uruguay)	19	34	23	75,98	4
El Comercio (Perú)	16	37	23	75,65	5
La Nación (Costa Rica)	16	36	23	75,14	6
Prensa (Panamá)	18	30	23	71,3	7
La Prensa (Honduras)	16	32	23	70,96	8
El Clarín (Argentina)	20	26	23	69,3	9
El Universal (Venezuela)	17,5	29	23	69,3	9
ABC (Paraguay)	17	27	23	66,63	10
El Salvador (El Salvador)	14,5	28	23	65,98	11
Noticias24 (Venezuela)	17,5	23	23	63,96	12
El Universo (Ecuador)	16	23	23	61,64	13
Globo (Brasil)	17,5	29	12	58,82	14
Listín Diario (República Dominicana)	6	28	23	56,63	15
Juventud Rebelde (Cuba)	11,5	22	23	56,48	16
El Deber (Bolivia)	14,5	18	23	55,48	17
Las Últimas Noticias (Chile)	16,5	15	0	31,15	18

Ránking e índice de desarrollo de los cibermedios latinoamericanos.

Referencias

- BRIGGS, M. (2007). *Periodismo 2.0. Una guía de alfabetización digital*. Knight Foundation. (http://knightcenter.utexas.edu/Periodismo_20.pdf) (05-02-2011).
- CASTRO, C. (2008). *Industrias de contenidos en Latinoamérica*. Documento de Grupo de Trabajo eLAC2007. (www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/Gdt_eLAC_meta_13.pdf) (15-02-2011).
- CODINA, L. (2009). Ciencia 2.0: Redes sociales y aplicaciones en línea para académicos. *Hipertext.net*, 7. (www.hipertext.net) (25-05-2010).
- DÍAZ-NOCI, J. (1997). Tendencias del periodismo electrónico. Una aproximación a la investigación sobre medios de comunicación en Internet. *Zer*, 2. (www.ehu.es/zer/zer2/6artdiaz.html) (05-12-2010).
- FLORES, J. (2008). El Blog Band de la información. In FLORES, J.; CEBRIÁN, M. & ESTEVEZ, F. (Eds). *Blogaxia y periodismo en la Red. Estudios, análisis y reflexiones*. Madrid: Fragua.
- FUMERO, A. & ROCA, G. (2007). *Web 2.0*. Fundación Orange. (www.fundacionorange.es/areas/25_publicaciones/web_def_completo.pdf) (07-03-2009).
- PALACIOS, M. & DÍAZ-NOCI, J. (Eds.) (2009). *On-line Journalism: Research Methods. A Multidisciplinary Approach in Comparative Perspective*. Bilbao: Universidad del País Vasco. (www.argitalpenak.ehu.es/p291-content/es/contenidos/libro/se_indice_ciencinf/es_ciencinf/adjuntos/journalism.pdf) (05-06-2010)
- RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, R.; CODINA, L. & PEDRAZA-JIMÉNEZ, R. (2010). Cibermedios y web 2.0: modelo de análisis y resultados de aplicación. *El Profesional de la Información*, 19 (1); 35-44.
- SAID, E.; ARCILA, C. & MÉNDEZ-BARRAZA, J. (2011). El desarrollo de los cibermedios en Colombia. *El Profesional de la Información*, 20 (1); 47-53.
- SAID, E. & ARCILA, C. (2011). El desarrollo de los cibermedios en Venezuela. *III Congreso de Investigadores Venezolanos de la Comunicación, Invecom 2011*. Mérida, mayo.
- ZAMITH, F. (2008). A Methodological Proposal to Analyze the News Websites use of the Potentialities of the Internet. *9th Intl Symposium on On-line Journalism*. (<http://online.journalism.utexas.edu/2008/papers/Zamith.pdf>) (25-05-2010).



● Núria García-Muñoz y Maddalena Fedele
 Barcelona (España)

<http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-03-05>

Las series televisivas juveniles: tramas y conflictos en una «teen series»

Television Fiction Series Targeted at Young Audience: Plots and Conflicts
 Portrayed in a Teen Series

RESUMEN

Se presentan los principales hallazgos de un estudio sobre las «teen series», es decir las series de ficción televisiva protagonizadas por personajes adolescentes y dirigidas expresamente a una audiencia juvenil. El análisis del retrato de los jóvenes representados en productos específicamente dirigidos a un público juvenil tiene un valor muy significativo tanto por la producción de ficción como por la recepción, ya que los consumidores potenciales se encuentran en un momento clave del proceso de construcción de sus identidades. Después de repasar los principales antecedentes en el estudio de la representación de los jóvenes en la ficción televisiva, se describe el marco conceptual relativo a las «teen series» y se discute su relación con el consumo juvenil. Sucesivamente se presenta un estudio de caso que consiste en un análisis de contenido de la serie norteamericana «Dawson's creek», realizado sobre una muestra representativa de tres temporadas de la serie, para analizar dos grupos de variables: variables relativas a los personajes y variables relativas a las tramas y a los conflictos. Se discuten los resultados relativos al segundo grupo de variables, con particular atención a las características de las tramas y al papel de los personajes en el desarrollo y en la resolución de las mismas. La aceptación de la identidad personal, el amor y la amistad han resultado ser las temáticas más recurrentes. Además, las relaciones sociales entre los personajes han resultado ejercer un papel fundamental en el desarrollo de las tramas y de los conflictos.

ABSTRACT

This paper presents the main findings of a research project on teen series, which are television fiction series featuring teenagers and specifically targeted at a young audience. The analysis of the portrayal of young people in television fictional series specifically targeted at a young audience has a meaningful value both for television production and for audience reception. In fact, the potential consumers of the teen series –the teenagers– find themselves at a key moment in the construction of their identities. First, the article presents a review of the background literature on young people's portrayal in television fiction series. Secondly, it discusses the concept of teen series and their relationship with youth consumption. Finally, the article presents a case study that consisted of a content analysis of the North American teen drama Dawson's Creek. Content analysis was conducted on a representative sample of three seasons of the show, in order to analyse two groups of variables: the variables of the characters' personalities and those of plot and story characteristics. The article discusses the results of the second group of variables, focusing on the main characteristics of the plots and on the characters' roles in the development and resolution of the conflicts. Acceptance of one's personal identity, love and friendship have been identified as the most highly recurring themes. In addition, the importance of social relationships among the characters in the development of plots and conflicts has been highlighted.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Jóvenes, series juveniles, ficción televisiva, personajes, análisis de contenido, audiencia, adolescentes.
 Young people, teen series, television fiction, characters, content analysis, audience, adolescents.

◆ Dra. Núria García-Muñoz es Profesora Titular del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad I de la Universitat Autònoma de Barcelona (nuria.garcia@uab.cat).

◆ Maddalena Fedele es Profesora Ayudante del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad I de la Universitat Autònoma de Barcelona (maddalena.fedele@gmail.com).

1. Introducción

La investigación sobre ficción televisiva y jóvenes tiene un valor significativo cuando se analiza un género de ficción protagonizado por jóvenes. El papel de la televisión en la transmisión de representaciones de diversa índole continúa siendo un fenómeno social y cultural, a la hora de influir o perpetuar creencias, estereotipos o valores de la audiencia (Peterson & Peters, 1983; Gerbner & al., 2002). La identificación con los personajes de ficción (Hoffner & Buchanan, 2005; Igartua & Muñiz-Muriel, 2008) se convierte en un proceso comunicativo estratégico que ha provocado tanto el interés de las aportaciones científicas como el interés de los productores de las industrias culturales. Las «teen series» son productos de la ficción televisiva que muestran una determinada realidad juvenil en contextos o escenarios específicos a la espera de captar la atención del público joven. Por ello el conocimiento tanto exploratorio como analítico de un formato televisivo como son las «teen series» es una valiosa oportunidad para el estudio de la representación juvenil a través de la ficción. Este artículo presenta las conclusiones de un estudio sobre las características de las «teen series» y la relación de los personajes con las tramas y los conflictos de una de las «teen series» de mayor éxito internacional, la producción norteamericana «Dawson's creek».

1.1. La representación de los jóvenes en la ficción televisiva

El estudio sobre la representación de los jóvenes en la ficción puede tratarse a partir de las investigaciones que incluyen el estudio de la ficción entre otros contenidos programáticos en relación a la imagen de los jóvenes y/o adolescentes, y también a partir de las investigaciones sobre ficciones televisivas específicas. En el primer marco referencial destacan los trabajos sobre la imagen de los jóvenes durante la franja horaria de mayor audiencia, el prime-time (Signorielli, 1987; Heintz-Knowles; 2000). El estudio de la conducta sexual de los personajes de ficción en relación a los jóvenes ha interesado de manera significativa y no solo en el ámbito social sino también en el académico (Meyer; 2003; Aubrey, 2004). El estudio de los personajes desde la perspectiva de género es también un tema de interés en muchas investigaciones, tanto en relación a aspectos específicos, como puede ser la representación de los cuerpos (Robinson & al., 2008; Barriga & al., 2009), como en relación a aspectos generales (Signorielli & Bacue, 1999; Glascock, 2001; Lauzen & al., 2008).

Las aportaciones al estudio de la ficción y los jóve-

nes también se han realizado, aunque en menor medida, a partir de análisis de casos de producciones televisivas específicas. Destacan las investigaciones recopiladas por Davis y Dickinson (2004) en relación a las «teen series» de los noventa y también otros estudios centrados en ficciones como «Beverly Hills 90210» (McKinley, 1997), «Buffy the Vampire Slayer» (Wilcox & Lavery, 2002) o «Dawson's creek» (Andrews, 2001; Brooker, 2001; Crossdale, 2001).

En el contexto español destacan el análisis de los estereotipos de género en dos series españolas conducido por Galán-Fajardo (2007), el estudio de Belmonte y Guillamón (2008) sobre los estereotipos de géneros representados en las series más vistas por los jóvenes españoles y el estudio de Guarinos (2009) sobre los prototipos de adolescentes representados en los productos de ficción emitidos en España. Finalmente hay que recordar otras aportaciones españolas que analizan la ficción, aunque no se focalicen específicamente sobre los personajes juveniles (Fernández-Villanueva & al., 2009; López-Téllez & Cuenca-García, 2005; Perales & Pérez-Chica, 2008).

1.2. Las «teen series» como producto de consumo juvenil

El concepto de cultura juvenil en un contexto mediático se genera en parte por un planteamiento mercantilista que ha acabado creando productos tanto en el campo televisivo como en el cinematográfico (Lewis, 1992). Este fenómeno se lleva a concretar en «TV movies» dirigidas a un público adolescente y joven, que retroalimentan la creación de ficción seriada hasta el punto de abastecer parte de la programación de cadenas generalistas y copar los contenidos de canales temáticos de televisión que tienen al «target» juvenil como público potencial.

Las «teen series» constituyen uno de los contenidos estrella del mercado mediático en torno a la cultura juvenil. Pese a que no hay suficientes antecedentes teóricos sobre el concepto de las «teen series» como para hablar de un género autónomo e independiente, sí hay elementos que permiten caracterizar su contenido y presencia en la oferta televisiva. A modo de síntesis, se constata el denominador común de las «teen series», o sea el «target» adolescente al que se dirigen, y su relación con la «teen TV» genérica, es decir el conjunto de productos televisivos y multimediáticos expresamente pensados para y dirigidos a los «teenagers» (Fedele & García-Muñoz, 2010b). Las «teen series» se pueden considerar productos de ficción seriada, generalmente de corte dramático, dirigidos principal y específicamente al público juvenil, de entre 40

y 60 minutos de duración, producidos a partir de la década de los noventa especialmente en países anglosfonos y que narran las historias y las vidas de personajes adolescentes. Pueden tener un único personaje o un grupo que se constituye como protagonista, se centran en la época de la «high school» y se caracterizan por la centralidad de tramas sobre relaciones interpersonales, sobretudo de amor y amistad (Guarinos, 2009).

Los productos audiovisuales dirigidos a los jóvenes y protagonizados por ellos nacen prácticamente en los años cincuenta en terreno cinematográfico y se instalan en los canales de televisión a partir de los años sesenta con la ayuda de la temática musical y la presencia de personajes jóvenes y adolescentes (Mosely, 2001). Ambos elementos aparecen tanto en seriales como en sitcoms que sitúan sus escenarios en el ámbito familiar. Sin embargo es en la década de los ochenta cuando proliferan de forma substancial los géneros de la ficción que tiene como protagonistas o coprotagonistas a adolescentes y jóvenes. En este periodo, varias «soap operas» de éxito internacional empiezan a incorporar personajes jóvenes en el reparto y muchas sitcoms, en primer lugar, de origen norteamericano, tienen a los adolescentes como protagonistas absolutos¹.

Sin olvidar los fines económicos de las producciones de ficción (Davis & Dickinson, 2004), el concepto de «teen series» se genera precisamente en relación con los contenidos televisivos dirigidos expresamente a los adolescentes y/o jóvenes. Este formato selecciona contextos ya habituales en otras ficciones de interés juvenil como son la familia y la escuela. Los escenarios representados son por tanto el hogar de uno o varios protagonistas y los espacios, más interiores que exteriores, de centros de enseñanza secundaria principalmente². Estas manifestaciones no derivan en un mayor interés hacia las tramas familiares, ya que son precisamente las relaciones sociales generadas por el grupo de iguales, los amigos, las que copan las temáticas de las «teen series». Estos productos audiovisuales recrean y ofrecen a la audiencia una transcripción simbólica de la realidad que interviene en forma alguna en el proceso de construcción de la identidad de los jóvenes, en la mayoría de los casos mediante las relaciones parasociales que se generan

gracias a los personajes de ficción (Livingstone, 1988). Relaciones que forman parte de las funciones sociales que tiene la ficción, como son la narrativa, la fabuladora, la ritual, la barda, la modeladora, la familiarizadora, la comunitaria, la socializadora y la identitaria (Fiske & Hartley, 1978; Davis, 1990; Casetti & Villa, 1992; Signorielli & Lears, 1992; Arnett, Larson & Offer, 1995; Keddie & Churchill, 1999; Buonanno, 1999, todos citados por Fedele & García-Muñoz, 2010b), y que de alguna forma inciden en las audiencias a partir de los procesos de significación en el estudio de recepción (García-Muñoz & Martínez-García, 2009).

A partir del repaso de los antecedentes se han formulado las siguientes hipótesis que han movido el aná-

El estudio de los productos de ficción televisiva, específicamente pensados para ser consumidos por un «target» juvenil, permite aportar conocimiento sobre qué tipo de imágenes y representaciones de sí mismos pueden consumir los adolescentes. Además, las «teen series» son productos que mantienen una estrecha conexión con fenómenos mediáticos y culturales de circulación global, como son la cultura «teen», las «teen movies» y la «teen TV».

lisis de las tramas y los conflictos representados en la «teen series» estadounidense «Dawson's creek»: Hp 1: La mayoría de las tramas se centran en temáticas relativas al amor y a la amistad; Hp 2: El desarrollo de las tramas y de los conflictos está fuertemente ligado a las interacciones y a las relaciones entre los personajes; Hp 3: El análisis de los comportamientos de los personajes dentro de las historias revela representaciones más complejas y menos estereotipadas de los mismos.

2. Metodología

Dentro de la investigación sobre la series de ficción dirigidas al «target» juvenil se ha realizado un estudio de caso sobre la «teen series» estadounidense «Dawson's creek», que consta de seis temporadas emitidas por primera vez desde 1998 hasta 2003 en Estados Unidos en la cadena WB Television Network. En España, esta serie se ha emitido en La 2 de Televisión

Española, en ClanTV y en Canal+ con el título «Dawson crece»³.

La elección de realizar un estudio de caso sobre esta serie juvenil como producto representativo del fenómeno de las «teen series» producidas a partir de los años noventa se debe a varias razones. En primer lugar, al éxito internacional de la serie, que ha sido ofertada en más de 40 países. En segundo lugar, porque entre las «teen series» producidas en los Estados Unidos en la segunda mitad de la década de los noventa, «Dawson's creek» tiene un corte mucho más realista, ignorando elementos fantásticos o de ciencia ficción que están presentes en otros productos. Finalmente, en las temporadas elegidas para esta investigación, la serie ofrece la posibilidad de hacer un seguimiento de un grupo de seis protagonistas adolescentes repartidos de manera ecuánime en cuanto al género.

El estudio presentado ha consistido en un análisis de una muestra aleatoria representativa de episodios pertenecientes a las temporadas 2, 3 y 4 de la serie. Las principales razones que han motivado la elección de estas tres temporadas pueden resumirse en los siguientes puntos: la presencia de los mismos seis protagonistas; el escenario habitual, regular y constante durante todos los capítulos de la muestra (el pueblo ficcional Capeside); la representación de los años centrales de la adolescencia (15-18), coincidiendo con la etapa educativa de la escuela secundaria estadounidense («high school»); y la posibilidad de analizar las tipologías familiares representadas en la serie, puesto que los protagonistas aún viven con sus familias de origen, a diferencia de las últimas dos temporadas.

La muestra reúne a 18 episodios, sobre los cuales dos investigadoras han conducido un análisis de contenido para medir un total de 29 variables, a partir de una previa instrucción sobre el criterio de catalogación. Las variables se han definido a partir de las aportaciones tanto propias como de otros autores, entre los que destacan Pignotti (1976), Smith (1980), Pauwels (1998), Goddard y Patterson (2000), Seger (1990) y Robinson & al. (2008).

Las variables de análisis corresponden a las características principales de los personajes (descriptores físicos, sociodemográficos, sociales y psicológicos) y a las categorías relativas a la relación de los personajes con las historias y las tramas representadas. Este artículo se centra en los resultados relativos al segundo grupo de variables.

Éstas han permitido no solo averiguar las principales temáticas de la serie y los tipos de

conflictos, sino también las actitudes y los comportamientos de los personajes en relación con las tramas. Entre las variables de este grupo destacan: el tipo de relación que se establece entre personaje secundario y personaje principal; la actitud del personaje dentro de cada episodio; el tema de la trama; el origen de la trama; el tipo de conflicto; el rol del personaje en la resolución del conflicto y su implicación en la resolución del mismo.

Los datos han sido recogidos en una base de datos del programa SPSS, con la que ha trabajado el Servicio de Estadística de la Universidad Autónoma de Barcelona para obtener el análisis univariable, bivariable y multivariable, mediante el software SAS v9.1.3, SAS Institute Inc., Cary, NC, USA, teniendo como nivel de significación el valor 0,05. Además, se ha realizado un seguimiento de la evolución de los protagonistas a lo largo de las tres temporadas. Finalmente, para complementar el tratamiento estadístico cuantitativo, se ha realizado un análisis cualitativo de los episodios de la muestra, además de su relación con el conjunto de todos los episodios de la serie.

3. Resultados

Se han analizado un total de 31 personajes: 6 principales y 25 secundarios. Diversos resultados relativos a los descriptores sociodemográficos han permitido afirmar que se asiste a una perpetuación de los estereotipos de género en la serie «Dawson's creek», donde las mujeres tienden a ser asociadas más que los hombres a posiciones sociales menos favorecidas (Fedele & García-Muñoz, 2010a). No ocurre lo mismo si se analizan las variables relativas a los principales rasgos y estereotipos de personalidad, atribuidos a los personajes a partir del estudio de sus comportamientos y de sus actitudes en el desarrollo de las tramas.

Las temáticas que tienen una presencia significativa en esta serie son la aceptación personal (27,98%), el amor (26,94%) y la amistad (17,1%), como muestra la tabla 1. La categoría aceptación personal incluye aquellas tramas ligadas a los procesos relativos al crecimiento y a la formación o aceptación de la identidad de los personajes.

TEMA DE LA TRAMA	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Amistad	17.10	17.10
Amor	26.94	44.04
Problemas familiares	9.84	53.89
Sexo	4.15	58.03
Aceptación personal	27.98	86.01
Expectativas profesionales	10.88	96.89
Discriminación	3.11	100.00

Tabla 1. Temas de las tramas.

Mientras el amor y la amistad suelen ser temas más comunes de las series juveniles como se ha visto en el repaso de los antecedentes, la aceptación personal parece ser una característica propia de «Dawson's creek», una ficción donde los personajes hablan constantemente de sus procesos interiores, exteriorizando y verbalizando sus ansias, sus sueños, sus planes y sus problemas. Hay que destacar que las tramas relativas a las expectativas profesionales se asocian menos a los protagonistas que a los personajes secundarios. Finalmente, no se han encontrados tramas ligadas directamente a las drogas o a la violencia. El consumo, bastante escaso, de bebidas alcohólicas o de algún tipo de droga, está casi siempre relacionado con los procesos de aceptación personal y de identidad de los personajes. Por lo tanto, no se describe como un problema de dependencia de sustancias ilícitas «per se». Además, muy a menudo algunos de los protagonistas condenan explícitamente este tipo de comportamiento, como inmaduro y nada constructivo.

En el estudio de la evolución de los seis protagonistas, se ha podido observar como éstos se asocian a las diferentes temáticas de las tramas a lo largo de las tres temporadas analizadas. Durante las dos primeras temporadas, para casi todos los protagonistas, las temáticas más recurrentes suelen ser el amor y la amistad y, en menor medida, los conflictos familiares. Pero, en la cuarta temporada, prevalecen las tramas ligadas a la aceptación y al crecimiento personal. Es interesante destacar que el periodo narrado en esta temporada se corresponde al último año de escuela superior de los protagonistas, momento en el que toman decisiones significativas sobre su futuro, a partir de las reflexiones sobre sus identidades. Se cuestionan entonces sus pasiones y sus proyectos de la infancia, se plantean acceder a carreras que les permitan realizar sus sueños, hasta caen en profundas crisis de identidad, no sabiendo qué hacer con sus vidas. En relación a estos datos, hay que destacar que la temática de uno de los protagonistas es la aceptación personal, ligada esencialmente a su identidad sexual, a partir de la cual él se define como adolescente homosexual que tiene que enfrentarse al doble de problemas que los demás chicos de su edad. Como ha demostrado Meyer (2003), éste personaje define su identidad y su homosexualidad sobre todo a través de dinámicas conversacionales.

El origen de las tramas es claramente de tipo social (71,5%), además de destacar otros de menor valor cuantitativo como son: el personal (9,84%), cuando un personaje por su

propia iniciativa se sumerge en algún tipo de conflicto; el familiar (9,84%), cuando el conflicto se origina en el seno de la familia; el amoroso (7,77%), cuando se debe a la pareja o persona amada; o el económico (1,04%), cuando el motivo que da paso a las tramas es de naturaleza económica. Es interesante precisar que el origen personal se refiere casi exclusivamente a los personajes adolescentes, mientras que el amoroso se distribuye entre los «teenagers» (53,3%) y los adultos (46,7%).

Respecto al ámbito de los conflictos también destacan los de índole social (54,92%), es decir que se desarrollan en relación a los demás personajes. Efectivamente, como se ha apuntado anteriormente, una de las características de «Dawson's creek» es la constante interacción, sobre todo verbal, entre los personajes. A eso hay que añadir cierta complejidad del lenguaje y de los diálogos, a través de los cuales los personajes se construyen a sí mismos, definen sus relaciones con los otros y finalmente desarrollan y resuelven los conflictos de las tramas. Estas afirmaciones son respaldadas también por los resultados relativos a dos variables descriptivas de los personajes: responsabilidad explícita de los personajes y actividades de ocio. En ambos casos se ha encontrado que la actividad mayoritariamente desarrollada son las relaciones sociales.

Entre los tipos de conflictos encontrados en el análisis, menos comunes son aquéllos de tipo interior (15,03%). Se trata de conflictos que los personajes no resuelven a través de interacciones con otros, sino que a partir de sus reflexiones y sus luchas interiores.

Finalmente, un 30,05% de los conflictos analizados se han clasificado en la categoría de conflictos contextuales. Se trata de conflictos circunstanciales para el personaje al que se refieren, es decir conflictos donde dicho personaje no toma realmente parte en ello. Esta tipología de conflicto, donde el personaje no es más que un mero espectador de las historias explicadas, suele asociarse mayoritariamente a los personajes secundarios (81%), que a menudo se quedan al margen de las tramas de los protagonistas. Estos datos quedan recogidos en la tabla 2, donde se puede notar que el conflicto interior se asocia mucho más a los protagonistas que no a los personajes secundarios.

Tipología de personaje	Tipo de conflicto		
	Interior %	Social %	Contextual %
Protagonista	89.7%	64.2%	19.0%
Secundario	10.3%	35.8%	81.0%
TOTAL	100.0%	100.0%	100.0%

p <.0001

Tabla 2. Tipo de conflicto según tipología de personaje.

Tema de la trama	Tipo de conflicto		
	Interior	Social	Contextual
	%	%	%
Amistad	10.3%	16.0%	22.4%
Amor	27.6%	30.2%	20.7%
Problemas familiares	.	15.1%	5.2%
Sexo	3.4%	4.7%	3.4%
Aceptación personal	58.6%	16.0%	34.5%
Expectativas profesionales	.	13.2%	12.1%
Discriminación	.	4.7%	1.7%
TOTAL	100.0%	100.0%	100.0%

$p = 0.0002$

Tabla 3. Tipo de conflicto por tema de la trama.

El conflicto interior es casi exclusivo del grupo adolescente (93,1%), y se asocia sobre todo a las tramas de aceptación personal y en segunda instancia a las que corresponden a la temática amorosa, como se puede observar en la tabla 3. En cambio, el conflicto de tipo social tiende a asociarse más a las tramas de amor, aunque se distribuye de manera más equilibrada dentro de las diversas categorías de las tramas. Un elemento clave sobre los estereotipos de personalidad es precisamente el rol de los personajes en la resolución del conflicto, especialmente en relación a una implicación activa o bien pasiva, como se muestra en el gráfico 1.

Un rol activo tiende a asociarse sobre todo a estereotipos como la tenacidad, el idealismo, la actividad o la rebelión, es decir, a una serie de características que son intrínsecamente asertivas, propositivas, proactivas. Pero al mismo tiempo, éste también está asociado a otros rasgos que implican una mayor reflexión y reflexividad, como son la madurez, la ternura, la integridad o la prudencia. Por el otro lado, un rol pasivo en la resolución del conflicto se asocia más a estereotipos que conllevan connotaciones de pasividad, como son la fragilidad, la inmadurez o la pasividad. En este caso, se crean asociaciones de aparente contradicción, siendo el rol pasivo también asociado a rasgos más positivos y generalmente proactivos como son la ambición, la inteligencia o la razón.

Esta radiografía constata una representación tridimensional, polifacética y hasta contradictoria, aumentando en cierta medida el realismo de los personajes representados en la serie.

4. Conclusiones

La etapa adolescente es vital y crucial para el desarrollo y la construcción de los valores y de las identidades, tanto individuales como colectivas. Durante este delicado y complejo proceso, los individuos suelen recurrir a modelos y representaciones provenientes de los sujetos significativos de sus entornos, los llamados agentes socializadores, como son la familia, el grupo de pares o la escuela. Pero, además de representaciones, patrones y clichés reales, los jóvenes recurren a otros que atañen a la esfera mediática. Todavía en la era digital y juntamente con los nuevos medios de comunicación electrónicos, la televisión sigue teniendo cierto peso en la función socializadora de los adolescentes. En particular, su función modeladora se hace más evidente en los productos de ficción, que además suelen colocarse en la cima de las preferencias juveniles (von Feilitzen, 2004; Livingstone, 1998; Garitaonandia & al., 1998; Ramírez de la Piscina & al., 2006; Pindado, 2006). Por lo tanto, el estudio de los productos de ficción televisiva, específicamente pensados para ser consumidos por un «target» juvenil, permite aportar conocimiento sobre qué tipo de imágenes y representaciones de sí mismos pueden consumir los adolescentes. Además, las «teen series» son productos que mantienen una estrecha conexión con fenómenos mediáticos y culturales de circulación global, como son la cultura «teen», las «teen

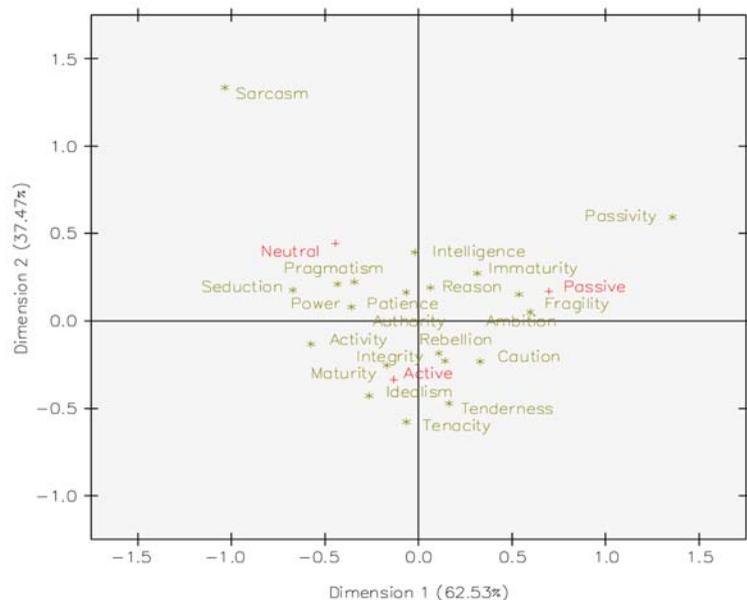


Gráfico 1. Estereotipos de personalidad en función del rol del personaje en la resolución del conflicto.

movies» y la «teen TV». Son productos que cada vez más son consumidos, no solo a través del medio televisivo, sino que, según modalidades «multimedia» y «cross-media» y que, por lo tanto, pueden adaptarse a las nuevas modalidades de consumo de una audiencia típicamente «multitasking» como son los jóvenes (Jordan & al., 2007). En particular, «Dawson's creek» ha sido considerada como un buen ejemplo de la convergencia en relación al «crossover» y de movilidad «cross-media» (Brooker, 2001; Wee, 2004).

Además, «Dawson's creek» ha sido considerada un ejemplo de «teen series» de calidad por varias características que están presentes en el relato de esta ficción: la «self-consciousness», la «intense emotionality», la alta «self-referentiality», los diálogos analíticos, y las estrategias hipertextuales que la serie pone en marcha con otros productos mediáticos u otros medios de comunicación (Mosely, 2001). Esta serie ha sido analizada también según el concepto de «mainstream cult», hecho que ha permitido calificarla como producto de calidad por tres razones: la elevada reflexividad de los personajes; los modelos de relaciones amorosas representadas, que se refieren a los modelos amorosos propuestos por Giddens; la autoría de la serie, creada por el director Kevin Williamson (Hills, 2004).

Muchos de estos elementos han sido destacados durante el análisis presentado. En el estudio de los protagonistas en relación con las tramas, en primer lugar, ha sido posible identificar las temáticas más recurrentes en la serie, que han resultado ser la aceptación de la identidad personal, el amor y la amistad. Además, se ha destacado la importancia de las relaciones sociales entre los personajes, de las dinámicas interpersonales, sobre todo de las interacciones dialógicas, para el desarrollo de las tramas y de los conflictos.

Finalmente, se ha destacado una cierta complejidad en la representación de los jóvenes, sobre todo en relación a los protagonistas de la serie, que se revelan como personajes multidimensionales y polifacéticos, asumiendo rasgos y estereotipos de personalidad variados y variables, ofreciendo una imagen que evita los estereotipos canónicos de las series juveniles y especialmente de las comedias. Son personajes que evolucionan constantemente a partir de tres ámbitos habituales de la adolescencia: los primeros enamoramientos, los primeros conflictos en las amistades, las primeras dudas existenciales y las decisiones sobre el futuro.

En cualquier caso, nos encontramos con una realidad representada que espera capturar la atención de una audiencia que se encuentra precisamente en una etapa de construcción de su identidad, sin olvidar por

ello la mirada permanente de los productores del mercado de las industrias culturales.

Notas

¹ Televisión Española produce en 1981 «Verano Azul», serie de ficción protagonizada por adolescentes y jóvenes.

² Contexto referencial que está presente de manera explícita incluso en el título de algunas ficciones, como el de la producción española El Internado.

³ Durante el estudio, la serie se estaba emitiendo con su título original en el segundo canal de Televisión de Cataluña, el 33/K3, todos los días de lunes a viernes a las 14:30 horas.

Apoyos

Este estudio forma parte del proyecto de investigación SEJ2006-10067 financiado por el del Ministerio de Educación y Ciencia, del proyecto CSO2009-12822 del Plan Nacional I+D+I, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, y cuenta con el soporte del Comissionat per a Universitats i Recerca del Departament de Innovació, Universitat i Empresa de la Generalitat de Catalunya y del Fondo Social Europeo.

Referencias

- ANDREWS, S. (2001). *Troubled Waters: an Unauthorised and Unofficial Guide to Dawson's Creek*. London: Virgin.
- AUBREY, J.S. (2004). Sex and Punishment: An Examination of Sexual Consequences and the Sexual Double Standard in Teen Programming. *Sex Roles*, 50 (7/8); 505-512.
- BARRIGA, C.A. & AL. (2009). Media Context, Female Body Size and Perceived Realism. *Sex Roles*, 60; 128-141.
- BELMONTE, J. & GUILLAMÓN, S. (2008). Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV. *Comunicar*, 31; 115-120.
- BROOKER, W. (2001). Living on Dawson's Creek: Teen Viewers, Cultural Convergence and Television Overflow. *International Journal of Cultural Studies*, 4 (4); 456-472.
- CROSSDALE, D. (2001). *Dawson's Creek: the all new official companion*. London: Ebury Press.
- DAVIS, G. & DICKINSON, K. (Eds.) (2004). *Teen TV: Genre, Consumption, Identity*. London: BFI.
- FEDELE, M. & GARCÍA-MUÑOZ, N. (2010a). Representaciones y estereotipos juveniles en la serie televisiva Dawson's Creek. La perpetuación de modelos en la era digital. *II Congreso Internacional AE-IC*. Málaga 2010.
- FEDELE, M. & GARCÍA-MUÑOZ, N. (2010b). El consumo adolescente de la ficción seriada. *Vivat Academia*, 111; 48-65.
- FERNÁNDEZ-VILLANUEVA, C. & AL. (2009). Gender Differences in the Representation of Violence on Spanish Television: Should Women be More Violent? *Sex Roles*, 61; 85-100.
- GALÁN-FAJARDO, E. (2007). Construcción de género y ficción televisiva en España. *Comunicar*, 28; 229-236.
- GARCÍA-MUÑOZ, N. & MARTÍNEZ-GARCÍA, L. (2009). La representación positiva de la imagen de las mujeres en los medios. *Comunicar*, 32; 209-214.
- GARITAONANDIA, C. & AL. (1998). Las relaciones de los niños y de los jóvenes con las viejas y nuevas tecnologías de la información. *Zer*, 4; 131-161.
- GERBNER, G. & AL. (2002). Growing up with Television: Cultivation Processes. In BRYANT, J. & ZILLMANN, D. (Comps.). *Media Effects. Advances in Theory and Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 43-68.

- GLASCOCK, J. (2001). Gender Roles on Prime-time Network Television: Demographics and Behaviors. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 45; 656-669.
- GODDARD, A. & PATTERSON L.M. (2000). *Language and Gender*. London/New York: Routledge.
- GUARINOS, V. (2009). Fenómenos televisivos «teenagers»: prototipias adolescentes en series vistas en España. *Comunicar*, 33; 203-211.
- HEINTZ-KNOWLES, K.E. (2000). *Images of youth: A Content Analysis of Adolescents in Prime-time Entertainment Programming*. Washington, DC: Frameworks Institute.
- HILLS, M. (2004). Dawson's creek: 'Quality Teen TV' and 'Mainstream Cult'? In DAVIS, G. & DICKINSON, K. (Eds.) (2004). *Teen TV: Genre, Consumption, Identity*. London: BFI.
- HOFFNER, C. & BUCHANAN, M. (2005). Young Adults' Wishful Identification with Television Characters: the Role of Perceived Similarity and Character Attributes. *Media Psychology*, VII; 325-351.
- IGARTUA, J.J. & MUNIZ-MURIEL, C. (2008). Identificación con los personajes y disfrute ante largometrajes de ficción. Una investigación empírica. *Comunicación y Sociedad*, XXI (1); 25-52.
- JORDAN, A. & AL. (2007). Measuring the Time Teens Spend with Media: Challenges and Opportunities. *Media Psychology*, 9 (1); 19-41.
- LAUZEN, M.M. & AL. (2008). Constructing Gender Stereotypes through Social Roles in Prime-time Television. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52 (2); 200-214.
- LEWIS, J. (1992). *The Road to Romance and Ruin: Teen Films and Youth Culture*. New York: Routledge.
- LIVINGSTONE, S. (1988). Why People Watch Soap Opera: An Analysis of the Explanations of British Viewers. *European Journal of Communication*, 3; 55-80.
- LIVINGSTONE, S. (1998). Mediated Childhoods. A Comparative approach to Young People's Changing Media Environment in Europe. *European Journal of Communication*, 13 (4); 435-456.
- LÓPEZ, J.A. & CUENCA, F.A. (2005). Ficción televisiva y representación generacional: modelos de tercera edad en las series nacionales. *Comunicar*, 25.
- MCKINLEY, E.G. (1997). *Beverly Hills 90210: Television, Gender and Identity*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- MEYER, M.D. (2003). 'It's me. I'm it'. Defining Adolescent Sexual Identity through Relational Dialectics in Dawson's Creek. *Communication Quarterly*, 51 (3); 262-276.
- MOSELY, R. (2001). The Teen Series. In CREBER, G. (Ed.). *The Television Genre Book*. London: BFI.
- PAUWELS, A. (1998). *Women Changing Language*. London/New York: Longman.
- PERALES, A. & PÉREZ-CHICA, Á. (2008). Aprender la identidad: ¿qué menores ven los menores en TV? *Comunicar*, 31; 299-304.
- PETERSON, G.W. & PETERS, D.F. (1983). Adolescents' Construction of Social Reality: The impact of Television and Peers. *Youth and Society*, 15 (1); 67-85.
- PIGNOTTI, L. (1976). *La Super Nada. Ideología y Lenguaje de la publicidad*. Valencia: Torres.
- PINDADO, J. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad Adolescente. *Zer*, 21; 11-22.
- RAMÍREZ DE LA PISCINA, T. & AL. (2006). Estudio sobre la alfabetización audiovisual de los adolescentes vascos: Recopilatorio de actitudes críticas y acriticas. *Zer*, 21; 177-202.
- ROBINSON, T. & AL. (2008). Portrayal of Body Weight on Children's Television Sitcoms: A Content Analysis. *Body Image*, 5; 141-151.
- SEGER, L. (1990). *Creating Unforgettable Characters*. New York: Henry Holt and Company.
- SIGNORIELLI, N. (1987). Children and adolescents on television: A consistent pattern of devaluation. *Journal of Early Adolescence*, 7(3); 255-268.
- SIGNORIELLI, N. & BACUE, A. (1999). Recognition and respect: A Content Analysis of Prime-time Television Characters across three Decades. *Sex Roles*, 40 (7-8); 527-544.
- SMITH, P.M. (1980). Judging Masculine and Feminine Social Identities from Content-Controlled Speech. In GILES, H.; ROBINSON, W.P. & SMITH, P.M. (Eds.). *Language: Social Psychological Perspectives*. Oxford: Pergamon; 121-126.
- VON FEILITZEN, C. (Ed.) (2004). *Young People, Soap Operas and Reality TV*. Göteborg: Nordicom, Göteborg University.
- WEE, V. (2004). Selling Teen Culture: How American Multimedia Conglomerations Reshaped Teen Television in the 1990s. In DAVIS, G. & DICKINSON, K. (Eds.) (2004). *Teen TV: Genre, Consumption, Identity*. London: BFI.
- WILCOX, R. & LAVERY, D. (2002). *Fighting the Forces: What's at Stake in Buffy the Vampire Slayer*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

● Juan Carlos Checa y Ángeles Arjona
 Almería (España)

<http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-03-06>

Espanoles ante la inmigración: el papel de los medios de comunicación

Spaniards' Perspective of Immigration. The Role of the Media

RESUMEN

Con la transformación de España desde hace unas décadas en país de inmigración, la sociedad ha experimentado un importante cambio configurando un espacio social caracterizado, cada vez más, por la diversidad cultural, étnica y religiosa. En este escenario novedoso es de gran interés indagar sobre la valoración que de dicha diversidad tiene la sociedad española. El objetivo de este artículo es doble, por un lado, conocer la opinión que tienen los españoles sobre la inmigración entre 1996 y 2007. Por otro, comprobar el papel que juegan los medios de comunicación en la configuración de ese sentir. Para el primer objetivo se ha construido el índice de sentimiento anti-inmigrante, a partir de los datos ofrecidos por la encuesta nacional sobre opiniones y actitudes ante la inmigración, administrada, anualmente, por ASEP. Para el segundo, se analizan, utilizando la teoría de la «Agenda Setting», las noticias publicadas por los periódicos «El País» y «El Mundo» sobre inmigración. Los resultados muestran que el sentimiento negativo hacia el exogrupo se va incrementado con el paso del tiempo. Las principales variables que explican esa tendencia son: el sentimiento de amenaza –poblacional e identitaria–, competencia por los recursos y decisiones políticas en el proceso de integración –regularización–. Del análisis de los medios resultan seis encuadres, los principales hacen referencia a la irregularidad del fenómeno, a la vinculación inmigración y delincuencia y a las políticas de integración social. Por tanto, se pone de manifiesto el papel que juegan los medios de comunicación a la hora de crear opinión.

ABSTRACT

With the transformation of Spain into an immigration country, society has become a major change by setting up a social space characterized, increasingly, by cultural, ethnic and religious diversity. In this new frame is interesting to investigate the overall value of diversity into the Spanish society. The two aims for of this paper are, on one hand, to process feedback on Spanish opinion on immigration between 1996 and 2007, and, on the other hand, to find out the role of the media in the construction of that opinion. For the first aim, an index of anti-foreigner sentiments was constructed using data provided by the national survey on opinions and attitudes on immigration, published annually by ASEP. For the second, an analysis, using the Agenda-Setting Theory, of articles published on immigration that appeared in the newspapers, «El País» and «El Mundo». The results show that a negative sentiment towards the outgroup has increased over time. The main variables explaining these trends are a sense of threat, to the population and to identity, and competition for resources and political decisions in integration – legalisation. The media analysis has six dimensions, the main ones refer to the illegality of the phenomenon, linking immigration to crime, and the social integration policies, highlighting the role of the media in creating public opinion.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Immigrantes, xenofobia, medios de comunicación, amenaza, competencia, inseguridad, encuadre mediático.
 Immigrants, xenophobia, communications media, threat, competition, insecurity, media framing.

- ◆ Dr. Juan Carlos Checa Olmos es Profesor Titular de Universidad de Sociología del Departamento de Historia, Geografía e Historia del Arte de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Almería (jcheca@ual.es).
- ◆ Dra. Ángeles Arjona Garrido es Profesora Titular de Universidad de Antropología Social del Departamento de Ciencias Humanas y Sociales de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Almería (arjona@ual.es).

1. Introducción

España se ha convertido en solo unas décadas en tierra de inmigración. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE) los extranjeros en España alcanzaban a mediados de los noventa la cifra de 542.314, ésta ascendía hasta a 1.370.657 a principios del presente milenio, y en la actualidad, según el último dato publicado en enero de 2011, se sitúa en 5.730.667. O lo que es igual, corresponde al mayor incremento de población extranjera de toda la Unión Europea.

La llegada de población desde todos los continentes, formando el mayor crisol cultural de la historia del país, no ha dejado indiferente a la población nacional. El Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), en sus barómetros mensuales, pone de manifiesto que las actitudes de los españoles hacia los inmigrantes han cambiado sustancialmente en los últimos años. Frente a la postura mayoritaria en 1996 a favor de la inmigración, al juzgarla como necesaria y no excesiva, en la actualidad se aprecia una mayor xenofobia o rechazo hacia el inmigrante (Cea D'Ancona, 2009; Díez Nicolás, 2005; Pérez & Desrués, 2005), aunque no como resultado de un proceso lineal. Más concretamente, en el 2000 la inmigración era el cuarto mayor problema para los españoles tras el terrorismo de ETA, el paro y las dificultades de índole económica. En 2006 para el 38.3% de los españoles la inmigración era el inconveniente más importante del país, ascendiendo al segundo lugar, tras el paro. En el último barómetro de 2010 la inmigración vuelve a ser el cuarto problema, tras el paro, las dificultades de índole económica y los partidos políticos.

Ahora bien, la transformación de un fenómeno social, como es la inmigración, en un problema social responde a un proceso donde intervienen agentes de diversa índole, entre los que destacan los medios de comunicación. Más concretamente, Cachón (2009) apunta a éstos como los que evocan el problema y lo hacen público. Puesto que cualquier factor situacional que contribuye a generar imágenes de discriminación y exclusión social tiene mucho que ver con la acción informativa de los medios (Van Dijk, 2003). Desde la teoría «Agenda Setting» se indica que la percepción de los asuntos sociales está condicionada, en gran parte, por su contribución (Dearing & Rogers, 1996; Scheufele, 2000). El proceso de «framing» está relacionado con dos operaciones básicas: seleccionar y enfatizar expresiones e imágenes para conferir un punto de vista, una perspectiva o un ángulo determinado a una información. Por esto, Valkenburg, Semetko y de Vreese (1999:550) entienden el encuadre mediático como «una forma particular a través de la cual el periodista

compone o construye una noticia para optimizar la accesibilidad de la audiencia».

Los estudios desarrollados desde esta perspectiva teórica demuestran que un mayor énfasis mediático sobre un determinado tema o asunto social tiende a provocar en la opinión pública una mayor preocupación sobre dicha cuestión, como puede ser el caso de las migraciones (Brader, Valentino & Suhay, 2004; Igartua & Muñiz, 2005; Igartua, & al., 2007). De este modo, Igartua y colaboradores (2004) encuentran una correlación positiva y significativa entre el número de noticias publicadas por los diarios de información general y el porcentaje de encuestados que indicaba que la inmigración era una problema para el país. Asociación que pone de manifiesto que la cobertura informativa se puede convertir en un factor fundamental a la hora de considerar el fenómeno migratorio como un problema y, por extensión, en una fuente de prejuicios y estereotipos que derivan en racismo.

Por tanto, el objetivo de este artículo es doble, por un lado, conocer la evolución y las variables que definen las opiniones hacia el exogrupo, a través del índice de sentimiento anti-inmigrante. Y, por otro, conocer cómo los medios de comunicación españoles cubren este fenómeno, ya que entendemos que éstos constituyen el primer paso a la hora de cimentar dicho sentimiento.

Para este análisis longitudinal hemos elegido dos momentos diferentes. En el primero, 1997/98, España está inmersa en un periodo de crisis económica y donde la población inmigrante es reducida. En el segundo, 2006/07, la tasa de inmigrantes es alta y se alcanza el punto álgido de la expansión económica; pero donde también se empieza a vislumbrar el proceso de estancamiento y posterior regresión.

2. Método y datos

Para el primer objetivo obtenemos los datos de la encuesta nacional realizada por la empresa de opinión Análisis Sociológicos, Económicos y Políticos (ASEP). Desde 1995 hasta 2007 realizaron encuestas, estadísticamente significativas y con los mismos ítems, sobre las actitudes de la población española, mayor de 18 años, hacia los extranjeros. La muestra está estratificada proporcionalmente atendiendo al número de inmigrantes asentados en las diferentes comunidades autónomas. Los datos se recogen de manera aleatoria. Para el bienio 1996/97 la muestra agregada la componen 2.413 personas; en 2006/07 los encuestados fueron 2.405. A su vez, la matriz ha sido completada con las estadísticas oficiales de población extranjera y tasa de paro.

Para medir la actitud de los españoles ante la inmigración se elige el índice de sentimiento anti-inmigrante (Semyonov & al., 2006), construido a partir de las siguientes cuatro cuestiones: «La inmigración provocará que España pierda su identidad» (De acuerdo=1); «Influencia de la inmigración en el paro» (Aumenta=1); «Influencia de la inmigración en los salarios de los españoles» (Disminuye=1); e «Influencia de la inmigración en la delincuencia» (Aumenta=1). El índice oscila entre 0 y 4, donde 4 significa máxima actitud anti-inmigrante.

No obstante, cabe señalar, tal y como lo hace Cea d'Ancona (2009), que la medición de la xenofobia a través de encuestas presenta algunas limitaciones que exceden a la propia técnica, fundamentalmente, por el sesgo de deseabilidad social, definido por el estigma que conlleva su admisión, donde se censura e incluso penaliza cualquier declaración o conducta contraria a los principios constitucionales de igualdad y no discriminación.

Con el propósito de conocer las variables que mejor predicen el sentimiento llevaremos a cabo un análisis de regresión teniendo en cuenta las siguientes dimensiones: amenaza, inseguridad y distancia social. Completadas con otras que hacen referencia a indicadores de política migratoria y derechos sociales (Cea d'Ancona, 2009). La amenaza se mide, por un lado, a partir del tamaño real de la población extranjera –tasa de extranjeros– y la percibida (Quillan, 1995, 1996; Schneider, 2008; Schlueter & Scheepers, 2010; Semyonov, & al., 2008), damos el valor (1) a quienes contestaron que los inmigrados en España son demasiados. Y, por otro, la amenaza identitaria, visibilizada en la percepción de conflicto en las cuestiones de identidad, ensalzando lo étnico o lo cívico. Para ello, se toma la variable efectos que la inmigración tiene para la cultura española (Malos o muy malos=1); propio de una identidad étnica.

De la amenaza deriva la inseguridad, que se expresa a partir de dos elementos: uno, la material; cuantificada, por un lado, por la actitud ante que solo deben admitirse a inmigrantes cuando no haya españoles para desarrollar esa actividad (De acuerdo=1). Y, por

otro, por la tasa de paro. Dos, inseguridad política; referida a dos cuestiones relacionadas con la política migratoria y concesión de ciudadanía (Díez Nicolás, 2005): primera, «Bastante complicada es la situación económica de los españoles como para destinar dinero para ayudar a los inmigrantes» (De acuerdo=1) y, segunda, «Actitud más adecuada ante los inmigrantes irregulares» (regularizarlos=1).

La distancia social, entendida como falta de interacción con inmigrantes, se construye por las tres dimensiones utilizadas en el contacto intergrupar (Allport, 1954; Escandell & Ceobanu, 2009), a saber: intenso, si se tiene una relación estrecha y afectiva (No=1); ocasional, si ha tenido alguna vez una conversación larga (No=1); y en el lugar de trabajo, existe

En sociedades cada vez más multiétnicas se deben hacer esfuerzos para potenciar una visión pluralista, a sabiendas que los medios de comunicación deben modificar sus estrategias, como por ejemplo, añadiendo nuevos encuadres noticiosos que superen la visión de la inmigración como amenaza percibida –identitaria y poblacional–, para reducir ese sentimiento anti-inmigrante, cuya tendencia es a incrementarse, casi con independencia de la situación económica real.

relación laboral con trabajadores extranjeros (No=1).

Por último, las variables de carácter individual poseen también una enorme importancia a la hora de predecir el sentimiento anti-inmigrante (Coenders & Scheepers, 2008): sexo (hombre=1), edad (en años), nivel educativo (universitarios=1), ingresos (cuartil más bajo=1), orientación política (derecha=1), actividad (desempleado=1) y estado civil (casado=1).

En cuanto al tratamiento informativo de la inmigración se han elegido dos periódicos nacionales: «El País» y «El Mundo». Se tomaron todas las noticias que hacían referencia a la inmigración en el periodo de producción informativa estándar de los bienios 1997/98 y 2006/07, tal y como recomienda Lorite (2007); quedando fuera los periodos vacacionales. De igual modo, han quedado exentas del análisis aquellas noti-

cias que, aunque hablan o hacen referencia al hecho migratorio, no figuran como protagonistas principales de la acción los inmigrantes. En suma, para este trabajo se han contabilizado un total de 217 noticias.

A través del tipo de noticia y con el análisis factorial (Igartua & al., 2005; Muñiz & al., 2008), se establecen los encuadres noticiosos. También, se codificó con carácter negativo aquellas noticias donde la descripción del suceso o sus consecuencias pueden ser juzgadas como no deseables para los inmigrantes; por ejemplo, actos delictivos. Las informaciones se codificaron neutras o ambiguas cuando no se apreciaban consecuencias negativas ni positivas para los inmigrantes y, finalmente, positivo si el suceso o sus consecuencias eran deseables, como regulaciones.

3. Resultados

Atendiendo a los objetivos que guían el texto, primero analizamos la intensidad y evolución del sentimiento anti-inmigrante, así como las variables que lo definen. Posteriormente, nos aproximaremos al encuadre y tratamiento que los medios de comunicación ofrecen de las noticias sobre inmigración.

Lo primero que resulta del estudio longitudinal es el incremento paulatino del sentimiento anti-inmigrante en España. Si en 1997 la media era de 1.4, en 2007 se sitúa en 2.1 (véase el gráfico). O lo que es igual, se identifica, cada vez más, al extranjero como generador de desempleo, delincuencia, bajada de salarios y enemigo de la identidad cultural. Incluso, la evolución responde a tres momentos distintos dentro de la propia década analizada. En un primer momento 1997/99 el sentimiento se mantiene casi constante, alrededor del 1.4. Con la entrada del nuevo milenio, se produce un impulso llegando el rechazo hasta el 2.1. Por último, desde 2004 hasta 2007 vuelve a incrementarse hasta llegar al 2.4. Por tanto, en España, tal y como sostiene Blalock (1967), las actitudes hacia el exogrupo no experimentan un incremento lineal.

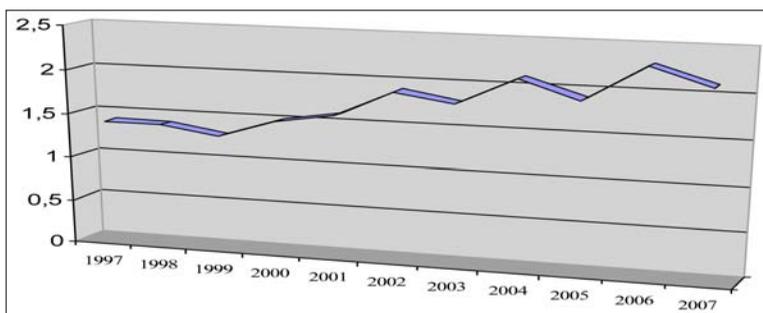
En un segundo paso del análisis, se han estimado, en función de las variables individuales y contextuales, dos modelos de regresión (véase tabla 1). En el modelo 1 examinamos el papel que juegan las variables de la amenaza e inseguridad y contacto intergrupales en la construcción del sentimiento anti-inmigrante. En el modelo 2 añadimos las variables individuales.

En el primero, bienio 1997/98, se observa que tanto las

variables de la amenaza, como las de inseguridad son las que mejor explican el sentimiento. Más concretamente, y por este orden: la amenaza percibida, destinar dinero a las políticas de integración, efectos negativos sobre la cultura de origen y permitir la entrada de inmigrantes cuando no haya españoles para realizar las actividades, todas ellas con signo positivo, explican el 39,3% de la varianza del sentimiento anti-inmigrante. En otras palabras, cuando se tiene una mayor sensación de invasión, se destina más dinero a políticas de integración, se piensa que la inmigración tiene efectos negativos sobre la cultura y se opina que solo deberían entrar inmigrantes cuando no se encuentren españoles para ocupar el puesto de trabajo, mayor es el sentimiento negativo. Con menor peso aparece la población real y, con signo negativo, regularizar a los inmigrantes. En las variables del contacto solo aparece con significación estadística el contacto ocasional, de manera que cuantas más veces tengamos una conversación larga con un extranjero menor será la percepción negativa que se tendrá sobre el exogrupo.

En 2006/07 las variables amplían su peso a la hora de explicar el sentimiento. Destaca el rechazo a destinar dinero a la política de integración de los inmigrantes, seguido por la amenaza poblacional y cultural, así como aceptar inmigrantes cuando no haya españoles para el desempeño. Con signo negativo vuelve la regularización y, con menor incidencia, con respecto a la fecha anterior, la tasa de paro. En cuanto al contacto intergrupales, las relaciones intensas aparecen, por primera vez, con significación estadística, de modo que cuanto más intenso es el contacto se reduce la xenofobia.

En consecuencia, es más importante la amenaza percibida, creada por diferentes agentes e instituciones y la competencia económica y política a la hora de crear sentimientos hacia los extranjeros, que la población real o la tasa de paro, incluso cuando las tasas de inmigración son relativamente bajas, como ocurre en 1997/98.



Evolución del sentimiento anti-inmigrante en España (1997/2007). Datos ASEP.

En el segundo modelo, con las variables individuales, los datos correspondientes a la amenaza, inseguridad y contacto intergrupales se mantienen casi constantes. En 1997/98, por este orden, predicen el sentimiento negativo hacia el exogrupo: la edad, la orientación política, el nivel educativo —con signo negativo—, estado civil, sexo y desempleo. Dicho de otro modo, a más edad, tener ideología de derechas y bajo nivel educativo, estar casado, ser hombre y sufrir el desempleo repercute en presentar mayor sentimiento anti-inmigrante.

En 2006/07, hombre y desempleado son las variables sociodemográficas más importantes, a pesar de que es el momento que menor tasa de desempleo existe en el periodo analizado. También en esta fecha pierde el nivel de estudios e ingresos su capacidad de predicción.

Ahora bien, ¿cómo se construye ese sentimiento? Son múltiples y de diverso calado los elementos que ayudan a construir la visión de la alteridad. En nuestro interés por conocer el papel que juegan los medios de comunicación en la configuración de este proceso, tal y como muestra la tabla, encontramos que se produce un aumento importante en el número de noticias del primer al segundo bienio. Situación que responde a dos motivos principales: primero, al gran incremento del número de inmigrantes durante esa época y, dos, a las demandas de los inmigrantes y las actuaciones políticas en dicha materia; por ejemplo, en 2006 aún resonaban los ecos del proceso de regularización llevado a cabo el año anterior, sobre todo, por el supuesto «efecto llamada» que pudo ocasionar. En consecuencia, el fenómeno migratorio en una década pasó de ser una cuestión subsidiaria a ser otra de primer

orden en la agenda política y social. Cuando se ahonda más en el análisis se comprueba que las noticias publicadas, para ambas fechas, tienen un marcado carácter negativo. Si en el bienio 1996/97 el 65% de las noticias tenían un perfil negativo y solo el 18% resaltaban los elementos positivos de la inmigración; en 2006/07 las noticias negativas ascendían al 69% y las positivas al 21%. De ahí que podamos encontrar titulares que corresponden a afirmaciones, sin matizar, de líderes políticos, religiosos, etc., como los siguientes: «Un centro islámico hace peligrar la convivencia en la Babel extremeña» (El Mundo, 17-08-2006); «Musulmanes piden suprimir las fiestas de Moros y Cristianos por no caber en la España democrática» (El Mundo, 05-10-2006); «El fundamentalismo islámico y la inmigración amenazan Europa» (El País, 10-10-2006); «Vivir aquí es morir a fuego lento» (El País, 28/10/2006).

No obstante, el aumento también de las noticias positivas responde a que las migraciones, con el paso del tiempo, han generado menor suspicacia a los informadores, especialmente en épocas de expansión económica, como fue el periodo de 1997 a 2007.

Con el análisis factorial resultaron seis encuadres noticiosos, a saber: 1) Flujos irregulares de inmigrantes (pateras, cayucos, camiones, etc.); 2) Inmigración y oportunidades sociales (mercado de trabajo, vivienda, servicios sociales, etc.); 3) Tramitación de documentos y regularización de inmigrantes; 4) Inmigración y delincuencia (actos delictivos, mafias, etc.); 5) Actos racistas, xenófobos y discriminación; y 6) Políticas sobre la integración social (administración central, regional y local). A lo que sumamos que, salvo excepciones, las noticias solo se enmarcan en un encuadre.

Variables		1997-98			2006-07		
		Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
Amenaza	Población real	0.030**	0.022**	0.019**	0.038**	0.034**	0.036**
	Población percibida	0.190*	0.186*	0.166*	0.320*	0.312*	0.288*
	Efectos sobre cultura	0.170*	0.162*	0.159*	0.218*	0.220*	0.215*
Inseguridad	Inmigrantes cuando no haya españoles	0.168*	0.162*	0.157*	0.100*	0.098*	0.106*
	Tasa de paro	0.001***	0.002***	0.001***	-0.030**	-0.032**	-0.031**
	Destinar dinero a inmigrantes (no)	0.179*	0.177*	0.172*	0.377*	0.378*	0.374*
	Regularizar	-0.082	-0.073*	-0.083*	-0.103*	-0.098*	-0.100*
Contacto Intergrupales	Intenso (no)	0.004***	0.008***	0.012***	0.104*	0.107*	0.109*
	Ocasional (no)	0.031**	0.026**	0.029**	0.018**	0.026**	0.039**
	Lugar de trabajo (no)	-0.020***	-0.021***	-0.021***	-0.026***	-0.026***	-0.033***
Individuales	Sexo (hombre)		0.031**	0.035**		0.044**	0.043**
	Edad media		0.097*	0.104*		0.023*	0.030*
	Nivel educativo (universitarios)		-0.045**	-0.041**		-0.017***	-0.020***
	Ingresos (bajos)		0.028***	0.033***		-0.027***	-0.027***
	Actividad (desempleado)		0.019**	0.021**		0.040**	0.038**
	Orientación política (derecha)		0.061**	0.058**		0.024**	0.047**
	Estado civil (casado)		0.038**	0.032**		-0.005***	0.004***
Coeficiente R ²		.393	.418	.422	.384	.392	.416

Efectos de las variables independientes sobre el sentimiento anti-inmigrante.

El «frame» que predomina sobre el resto es el de flujos irregulares de inmigrantes; seguido por tratamiento de documentos y regulación en el bienio 2006/07 e inmigración y actos delictivos en 1997/98; y, en tercer lugar, y para ambos periodos, aparecen políticas de integración social. Sin embargo, los encuadres menos numerosos son actos racistas, xenofobia y regularización, por un lado; e inmigración y oportunidades sociales, por otro. Por tanto, los encuadres periodísticos poco dicen de cuestiones positivas que la inmigración deja en país de destino como, por ejemplo, las aportaciones económicas al Estado o su importancia en el proceso de desarrollo. Tampoco se incide en las experiencias de discriminación o racismo de las que son objeto los inmigrantes de forma casi diaria, tal y como recogen los informes de SOS racismo. Si bien es cierto que para el bienio 2006/2007, el encuadre de las oportunidades sociales se ha incrementado de manera importante, ya que coincide con el punto álgido de la expansión económica.

	1997/98	2006/07
Flujos irregulares de inmigrantes	28	53
Inmigración y oportunidades sociales	6	19
Tramitación de documentos y regularización	9	31
Inmigración y delincuencia	16	20
Actos racistas, xenófobos y discriminación	3	6
Políticas de integración social	12	24
Total	74	153

Número de noticias por encuadre (1997/2007).

4. Discusión y conclusiones

Este artículo analiza la imagen que los inmigrantes extranjeros tienen en España, ya que las opiniones y actitudes sobre los inmigrantes representan nuevas formas de racismo y xenofobia. Para ello se han elegido varios momentos: uno, en situación de crisis económica y reducidas tasas de inmigración; dos, en el punto álgido de la expansión económica y consolidación de las migraciones.

Lo primero que los datos ponen de relieve es que la hostilidad hacia los inmigrantes se ha ido incrementando con el paso del tiempo: si en 1997/98 el índice tenía como media 1.4, en 2006/07 llega a 2.4. Ahora bien, esta tendencia no se explica únicamente por el incremento de la población real en poco tiempo, ésta solo es el desencadenante al principio de la llegada de los flujos, puesto que las variables que predicen el sentimiento en 1997/98 no distan de las aparecidas una década después; por tanto, el sentimiento responde a prácticas discursivas cotidianas y/o institucionalizadas, dictadas principalmente por los medios de comunicación.

La construcción de la inmigración a través de su número (invasión) no es «per se», sino que responde a una construcción simbólica producto de alocuciones provenientes de diversos actores y escenarios sociales, en los que destacan, especialmente, los medios de comunicación. Basta recordar que el primer encuadre periodístico para ambas fechas hacía referencia a los flujos de entrada de irregulares. De modo que para referirse a su cifra, normalmente, se hace alusión a metáforas que poco tienen que ver con la cuantificación de los flujos: oleada, avalancha, invasión, etc., calificaciones que promueven la idea de que son demasiados y que provocan hostilidad y miedo. Así lo expresaba el dominical de «El País» (08-08-1998) cuando sostenía «Inmigración: crece la marea». De esta forma el inmigrante se traduce en miedo por la hiperextranjización. En otras palabras, la inmigración es vista como un problema antes que como un fenómeno propio de la sociedad internacional, que, a lo sumo, acarrea grandes retos.

Pero la amenaza trasciende lo numérico para consolidarse también en lo identitario (Schiefer & al., 2010; Schwart, 2008). Tal y como nos recuerda Worchel (1998) cualquier tipo de identidad grupal sirve de base para el conflicto, especialmente cuando se adscribe un contenido étnico en base a estereotipos y ciertos grupos pasan a conceptualizarse como culturalmente incompatibles. Se distinguen por la exageración de las diferencias culturales, a través del prejuicio sutil. Se percibe a la cultura como un rasgo heredado del que nadie puede desprenderse, o lo que es igual, «existe una concepción genealógica y, por tanto, racial de la cultura y su transmisión» (Todd, 1996: 343). Se enfrentan al rechazo abierto o a una «integración» subordinada, puesto que las creencias de los otros son, casi siempre, vistas como elementos de fundamentalismo, lo que equivale a focos de conflicto o de choque, sobre todo, si se trata de musulmanes, puesto que a éstos se les toma como el arquetipo. Por eso, la mejor respuesta a esta situación, según los autóctonos, es la asimilación cultural y la negación del pleno derecho de la ciudadanía; inclusive por aquellos que no se consideran racistas.

De ahí, que los españoles sostienen que la llegada continua de población extranjera provoca efectos negativos en la cultura nacional y no debe destinarse dinero para su integración, ni deben ser regularizados. Más aún, en los discursos de algunos políticos, que recogen los medios de comunicación, prevalecen estructuras semánticas que resaltan la diferencia de apariencia, de cultura y conducta; o la desviación de las

normas y de los valores; que toman forma en lemas del tipo «defiende tu identidad», «defiende tus derechos». Todo esto alentado con una conciencia nacionalista basada especialmente en lo étnico. Se exige para otros lo que incluso no tiene ni el propio nacional. La identidad española se ha configurado en oposición al otro, y definida a partir de dimensiones de naturaleza abstracta y simbólica, más que de cualidad.

El sentimiento de amenaza se ve complementado por el de competencia en los recursos limitados como el empleo, vivienda, sanidad, etc., lo que lleva también a magnificar la presencia de inmigrantes. Situación que responde a encuadres noticiosos; esto es, la inmigración y las oportunidades sociales, no tanto en su faceta positiva (contribución al desarrollo económico), sino como la negativa (saturación de los recursos). De ahí que la mayoría de los españoles opinen que solo deben aceptarse a extranjeros cuando no se encuentren españoles para hacer su trabajo. Atendiendo a lo anterior la inseguridad económica se verá acentuada en épocas de crisis puesto que, supuestamente, reduce las posibilidades en el mercado laboral y descende la calidad de los empleos. No obstante, en nuestro caso hemos comprobado que esta situación es secundaria a la hora de manifestar el sentimiento negativo hacia el exogrupo, puesto que en 1997 España estaba sometida a una crisis económica que elevó la tasa de paro a cifras históricas y con una tasa de extranjería de las más bajas de la Europa de los quince; sin embargo, la xenofobia era más reducida que en los otros dos periodos posteriores, especialmente en el bienio 2006/07 que se alcanzaron las mayores dosis de crecimiento económico y menores tasas de desempleo de la historia; pero, por el contrario, la tasa de inmigración significaba más del 10% de la población. Esta situación también se ratifica, primero, cuando el paro en el primer periodo no tiene significación estadística a la hora de predecir la variabilidad del sentimiento anti-inmigrante y sí en las otras dos fechas. Segundo, estar desempleado tiene mayor peso a la hora de predecir en las etapas de expansión económica, pero de mayor tasa de inmigración.

Realidad que responde, por un lado, a que en un principio el mercado laboral que ocupan los inmigran-

tes (agricultura y construcción, principalmente) era complementario al desempeñado por los autóctonos. Incluso la discriminación laboral sobre los primeros permite a estos últimos acceder a empleos para los cuales inicialmente no tienen la cualificación. Sin embargo, con el paso del tiempo, los inmigrantes han ocupado otros nichos laborales (sector servicios) que sí han sido competencia con la población nacional, especialmente con aquellos nacionales que presentan mayores desventajas en capital social y humano. Por otro, al aumento de la inmigración como realidad noticiable, ya que en una década el número de noticias sobre inmigración se ha duplicado, sobresaliendo las de carácter negativo. Más aún, la población nacional percibe la competencia también en los beneficios del Estado de Bienestar –vivienda, educación o sanidad–; por eso, de manera minoritaria destinarían dinero para el pro-

El sistema educativo, no solo como espacio de interacción intergrupala, elemento importante a la hora de emitir un juicio sobre el exogrupo, debe instruir en valores de igualdad y reconocimiento de la diferencia, que contrarreste las imágenes vertidas desde otras instituciones. En caso contrario, tal y como ha ocurrido hasta la actualidad, se irán sucediendo actos en xenófobos hacia colectivos o individuos.

ceso de integración de los inmigrantes o los regularizarían. Es lo que Zapata (2009) ha llamado «governance hypothesis», de manera que si el gobierno afrontara la integración de los inmigrantes de forma inclusiva ofreciendo una ciudadanía cívica, en vez de credencialista, o dejara de transmitir a la población los esfuerzos que se realizan en el control de los flujos, el sentimiento negativo hacia el exogrupo sería aún mayor. Por eso, los medios enfatizan las acciones gubernamentales de control fronterizo.

En definitiva, éstos son, de acuerdo con Van Dijk (2003), los estereotipos tópicos de la mayoría de los miembros que se sienten amenazados por la presencia de grupos étnicos. Los cuales coinciden con las estructuras semánticas que reflejan el discurso racista y que Echevarría y Villareal (1995) resumen en cuatro: 1) Diferencia de apariencia, de cultura y conducta; 2) Desviación de las normas y de los valores; 3)

Competición por recursos escasos; 4) Amenaza percibida.

La percepción de la inmigración, como vimos, también está en estrecha relación, por un lado, con la posición de la persona en la estructura social; puesto que los jóvenes presentan un sentimiento anti-inmigrante más moderado, al igual que ocurre con un mayor nivel de estudios o ingresos económicos altos. Ya que los individuos no ven a los inmigrados como una amenaza y competencia por los recursos, además de entender que, en ciertas ocasiones, tanto las manifestaciones periodísticas como políticas pueden responder a intereses creados, que distan de la objetividad del hecho. Por otro, con la experiencia relacional (directa o indirecta) con inmigrantes, ya que las actitudes hacia el exogrupo se fundamentan en prejuicios y estereotipos que se construyen y consolidan por la falta de contacto intergrupar. Para España los resultados han mostrado que, aunque existe un incremento, las relaciones son reducidas, tanto en lo afectivo, como en el contacto ocasional. Esta ausencia no se debe tanto a la falta de espacios comunes, sino que es fruto de la instrumentalización del inmigrante como agente que degrada. No faltan noticias que hacen referencia a los problemas de convivencia vecinal entre los grupos o el deterioro que sufren los entornos donde se insertan los inmigrados. Las cogniciones sociales se adquieren, se utilizan y se cambian en el transcurso de situaciones e interacciones sociales y dentro de un contexto de estructuras sociales (Van Dijk, 2003).

En definitiva, a tenor de los resultados, existe una correlación clara entre las variables que definen el sentimiento anti-inmigrante y los encuadres noticiosos que ofrecen los medios de comunicación, puesto que éstos, al igual que ocurre en otras investigaciones nacionales ya citadas, e internacionales (Dursun, 2005; d'Haenens & de Lange, 2001; Ter Wal & al., 2005) muestran un claro carácter negativo del fenómeno migratorio. Sumado a que, en general, la representación mediática, a través de sus encuadres noticiosos, como el que les vincula a la violencia y/o delincuencia, o entrada irregular en pateras, juega un papel especial en el desarrollo de las actitudes prejuiciosas, a través de la legitimación de determinados discursos xenófobos y racistas.

El error radica, pues, en que la selección del acontecimiento se hace bajo el paradigma y los parámetros estandarizados de lo noticiable y se incide poco o nada sobre lo descubierto. Estrategia informativa que supera el pluralismo informativo, ya que la progresiva monopolización de este sector conduce a la homogeneización de contenidos al priorizar los aspectos comercia-

les sobre la responsabilidad social atribuida al periodismo.

Por tanto, en sociedades cada vez más multiétnicas se deben hacer esfuerzos para potenciar una visión pluralista, a sabiendas que los medios de comunicación deben modificar sus estrategias, como por ejemplo, añadiendo nuevos encuadres noticiosos que superen la visión de la inmigración como amenaza percibida –identitaria y poblacional–, para reducir ese sentimiento anti-inmigrante, cuya tendencia es a incrementarse, casi con independencia de la situación económica real. De igual modo, el sistema educativo, no solo como espacio de interacción intergrupar, elemento importante a la hora de emitir un juicio sobre el exogrupo, debe instruir en valores de igualdad y reconocimiento de la diferencia, que contrarreste las imágenes vertidas desde otras instituciones. En caso contrario, tal y como ha ocurrido hasta la actualidad, se irán sucediendo actos xenófobos hacia colectivos o individuos.

Referencias

- ALLPORT, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. New York: Addison-Wesley.
- BLALOCK, H.M. (1967). *Toward a theory of minority-group relations*. New York: John Wiley and Sons.
- BRADER, T.; VALENTINO, N. & SUHAY, E. (2004). *Seeing Threats versus Feeling Threats: Group cues, Emotions, and Activating opposition to Immigration*. Philadelphia: American Political Science Association.
- CACHÓN, L. (2009). En la España inmigrante: entre la fragilidad de los inmigrantes y las políticas de integración. *Papeles del CEIC*, 45; 1-35.
- CEA D'ANCONA, M.A. (2009). La compleja detección del racismo y la xenofobia a través de encuesta. Un paso adelante en su medición. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 125; 13-45.
- COENDERS, M. & SCHEEPERS, P. (2008). Changes in Resistance to the Social Integration of Foreigners in Germany 1980-2000: Individual and Contextual Determinants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34 (1); 1-26.
- DEARING, J.W. & ROGERS, E.M. (1996). *Agenda Setting*. Thousand Oaks: Sage.
- DÍEZ NICOLÁS, J. (2005). Las dos caras de la inmigración. Madrid: OPI.
- D'HAENENS, L. & DE LANGE M. (2001). Framing of Asylum Seekers in Dutch Regional Newspapers. *Media, Culture and Society*, 23; 847-60.
- DURSUN, O. (2005). *News Coverage of the Enlargement of the European Union and Public Opinion: A Case Study of Agenda-Setting Effects in the United Kingdom*. European Union Studies Association's. Ninth Biennial International Conference. Austin, USA.
- ECHEVARRÍA, A. & VILLAREAL, M. (1995). Psicología social del racismo. In ECHEVARRÍA, A. & AL. (Eds.). *Psicología social del prejuicio y el racismo*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- ESCANDELL, X. & CEOBANU, M. (2009). When Contact with Immigrants matters Threat, Interethnic Attitudes and Foreigner Exclusionism in Spain's Comunidades Autónomas. *Ethnic and Racial*

- Studies*, 32 (1); 44-69.
- IGARTÚA, J.J.; HUMANES, M.L. & AL. (2004). Tratamiento informativo de la inmigración en la prensa española y opinión pública. *VII Congreso Latinoamericano de la Comunicación*. La Plata (Argentina), 11-16 de octubre.
- IGARTUA, J.J. & MUÑIZ, C. (2004). Encuadres noticiosos e inmigración. Un análisis de contenido de la prensa y televisión españolas. *Revista de Estudios de Comunicación*, 16; 87-104.
- IGARTUA, J.J.; MUÑIZ, C. & CHENG, L. (2005). La inmigración en la prensa española. Aportaciones empíricas y metodológicas desde la teoría del encuadre noticioso. *Migraciones*, 17; 143-181.
- IGARTUA, J.J.; OTERO J.A. & AL. (2007). Efectos cognitivos y afectivos de los encuadres noticiosos de la inmigración, en IGARTUA, J.J. & MUÑIZ, C. (Eds.). *Medios de comunicación, Inmigración y Sociedad*. Salamanca: Universidad de Salamanca; 197-232.
- LORITE, N. (2007). *Tratamiento informativo de la inmigración en España 2007*. Barcelona: Migracom.
- MUÑIZ, C.; IGARTU, J.J. & AL. (2008). El tratamiento informativo de la inmigración en los medios españoles. Un estudio comparativo de la prensa y televisión. *Perspectivas de la Comunicación*, 1 (1); 97-112.
- PÉREZ, M. & DESRUES, T. (2005). *Opinión de los españoles en materia de racismo y xenofobia*. Madrid: Observatorio Español de Racismo y Xenofobia.
- QUILLIAN, L. (1995). Prejudice as a Response to Perceived Group Threat: Population Composition and Anti-immigrant and Racial Prejudice in Europe. *American Sociological Review*, 60 (4); 586-611.
- QUILLIAN, L. (1996). Group Threat and Regional Change in Attitudes toward African-americans. *American Journal of Sociology*, 102 (3); 816-860.
- SCHEUFELE, D. (2000). Agenda-setting, Priming and Framing Revisited: Another Look at Cognitive Effects of Political Communication. *Mass Communication and Society*, 3 (2-3); 297-316.
- SCHIEFER, D.; MÖLLERING, A. & AL. (2010). Cultural Values and Outgroup Negativity: A Cross Cultural Analysis of Early and Late Adolescents. *European Journal of Social Psychology*, 40; 635-651.
- SCHLUETER, E. & SCHEEPERS, P. (2010). The Relationship between Outgroup Size and Anti-outgroup Attitudes: a Theoretical Synthesis and Empirical Test Group Threat and Intergroup Contact Theory. *Social Science Research*, 39; 285-295.
- SCHNEIDER, S.L. (2008). Anti-immigrant Attitudes in Europe: Outgroup Size and Perceived Ethnic Threat. *European Sociological Review*, 24 (1); 53-67.
- SCHWART, S.H. (2008). *Culture Value Orientations: Nature and Implications of National Differences*. Moscow: University Economic Press.
- SEMYONOV, M.; RAJMAN, R. & GORODZEISKY, A. (2006). The Rise of Anti-foreigner Sentiment in European Societies 1988-2000. *American Sociological Review*, 71; 426-449
- SEMYONOV, M.; RAJMAN, R. & GORODZEISKY, A. (2008). Foreigners Impact on European Societies: Public Views and Perceptions in a Cross-national Comparative Perspective. *International Journal of Comparative Sociology*, 49 (1); 5-29.
- TER WAL, J.; D'HAENENS, L. & KOEMAN, J. (2005). (Re)presentation of Ethnicity in EU and Dutch Domestic News: A quantitative Analysis. *Media, Culture and Society*, 27; 937-50.
- TOOD, E. (1996). *El destino de los inmigrantes*. Barcelona: Tusquets
- VALKENBURG, P.M.; SEMETKO, H.A. & DE VREESE, C.H. (1999). The Effects of News Frames on Reader's thoughts and Recall. *Communication Research*, 26; 550-69.
- VAN DIJK, T.A. (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- WORCHEL, S. (1998). *Written in Blood. Ethnic Identity and the Struggle for Human Harmony*. New York: Worth Publishers.
- ZAPATA-BARRERO, R. (2009). Policies and Public Opinion towards Immigrants: the Spanish Case. *Ethnic and Racial Studies*, 32 (7); 1101-1120.



Enrique Martínez Salanova 2011 para Comunicar

● R. Repiso, D. Torres y E. Delgado
Granada y Pamplona (España)

Recibido: 10-02-2011 / Revisado: 08-03-2011
Aceptado: 31-03-2011 / Publicado: 01-10-2011

<http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-03-07>

Análisis bibliométrico y de redes sociales en tesis doctorales españolas sobre televisión (1976/2007)

Bibliometric and Social Network Analysis Applied to Television Dissertations
Presented in Spain (1976/2007)

RESUMEN

El presente trabajo es un análisis de la estructura productiva de la investigación española sobre televisión a través de los datos extraídos de las tesis doctorales sobre televisión en España en el período 1976/2007. Para ello se utilizan dos metodologías diferentes; el análisis bibliométrico y el análisis de redes sociales. Para localizar las tesis doctorales se ha utilizado la base de datos bibliográfica Teseo. Los resultados describen la producción según quinquenios, universidades, directores y evaluadores. Se generan redes sociales para identificar grupos académicos que caracterizaron el período estudiado y tendencias de selección en tribunales según director y universidad. El número total de tesis producidas en el período estudiado es de 404 títulos. La tendencia general indica un incremento constante en todos los períodos con un crecimiento exponencial en los últimos 15 años. Son las universidades históricas de Comunicación las que destacan en la producción, siendo la Universidad Complutense la que capitaliza el mayor número de tesis leídas. El análisis estructural demuestra que solamente la Universidad Complutense, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Navarra y la Universidad de la Laguna generan grupos propios. A través del análisis de redes sociales se localiza a los profesores que estructuran el sistema de investigación español en televisión. Las posiciones predominantes dentro de la estructura de la red son ocupadas principalmente por catedráticos de Comunicación de la Universidad Complutense y Autónoma de Barcelona.

ABSTRACT

This paper analyses the productive structure in Spanish television research. Data from theses about Spanish television which had been defended in this country over the period 1976/2007 was extracted. Two methodologies are used within this analysis: a bibliometric analysis and Social Network Analysis (SNA). Results show the production of theses by time period, university, these advisors and examination board members. The use of social networks leads us in the identification of notable academic groups operating in the present period as well as tendencies in the composition of the board in terms of university of origin and thesis advisor. There are 404 theses on television written in this period. The results indicate a general and constant increase in the number of theses, especially noticeable over the last 15 years. Regarding scientific production, the Complutense University of Madrid stands out as the most productive. The structural analysis shows that only the Complutense University of Madrid, the Autonomous University of Barcelona, University of Navarra and the University of La Laguna generate their own research groups. Professors shaping the Spanish research system for television are found through the analysis of social networks. Leading positions within the network structure are held by professors of communication from the Complutense University of Madrid and the Autonomous University of Barcelona.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Redes sociales, bibliometría, tesis doctorales, comunicación audiovisual, televisión, universidad.
Social network, bibliometric, dissertations, thesis, university, audiovisual communication, television.

- ◆ Rafael Repiso es Profesor Contratado del Departamento de Ciencias Sociales y Director de la Biblioteca de la Escuela Superior de Comunicación (ESCO) de Granada (rrepiso@escogranada.com).
- ◆ Dr. Daniel Torres-Salinas es Técnico de Investigación del Centro de Investigación Médica Aplicada (CIMA) de la Universidad de Navarra (torressalinas@gmail.com).
- ◆ Dr. Emilio Delgado López-Cózar es Catedrático de Universidad del Departamento de Documentación de la Facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Granada (edelgado@ugr.es).

1. Introducción

El estudio de las tesis doctorales como objeto de análisis es enormemente provechoso ya que éstas constituyen uno de los mejores espejos donde se reflejan las líneas, tendencias y potencialidades de la investigación de las universidades. Asimismo, es un medio idóneo para conocer la estructura social de la investigación permitiendo analizar no solo la evolución científica de un área concreta de estudio sino también identificar cuáles son sus principales protagonistas y cómo se relacionan entre sí.

Durante el proceso de creación y posterior evaluación por un tribunal de una tesis doctoral hay involucrados múltiples factores que influyen y provocan que ésta concluya con éxito. El tema objeto de estudio, la disciplina en la que se enmarca, el departamento en la que se presenta, el director que la dirige, o las políticas universitarias vigentes, pueden configurar las características finales de la tesis. Quizás una de los aspectos fundamentales sea la selección del director por parte del alumno ya que éste lo percibe, en principio, como la persona con capacitación científica suficiente para asesorarle en un largo proceso que suele estar cargado de dudas teóricas y metodológicas. Las políticas universitarias y científicas juegan asimismo un papel fundamental como estímulo para el incremento de la producción científica en la mayor parte de los campos lo que, sin duda, acaba repercutiendo en una mayor generación de tesis. Por último, otra variable decisiva de la calidad y la cantidad de tesis doctorales que se defienden es la tradición científica de las facultades que se expresan y configuran en torno a los estudios y programas de postgrado y doctorado que éstas ofertan. Estos factores constituyen el abono en el que germina la producción de una tesis.

La importancia de las tesis se ha manifestado, de otra parte, en que éstas se han constituido en sí mismas en un objeto de investigación. En España existen numerosos trabajos aplicados al estudio de las tesis doctorales. En un estudio de Fuentes y Arguimbau (2010) que clasifica diferentes trabajos sobre tesis, según si están aplicados a un área de estudio o son generalistas, se llega a identificar 18 campos científicos diferentes que han sido estudiados y caracterizados a través de las tesis doctorales defendidas en los mismos. Por similitud temática o metodológica cabría señalar también los estudios sobre tesis doctorales defendidas en Bibliometría (Delgado, Torres, Jiménez & Ruiz-Pérez, 2006), Estudios de la Mujer (Torres & Torres, 2005; 2007), Relaciones Públicas (Castillo & Xifrá, 2006: 141-161) (Xifrá & Castillo, 2006: 302-308) o Radio (Repiso, Torres & Delgado, 2011). Sin embargo, no

todas las áreas gozan de este tipo de trabajos. En el ámbito de la investigación dedicada a la televisión en España aún no existe ningún trabajo descriptivo concreto sino es formando parte de estudios más amplios sobre Comunicación. Cabe destacar en este sentido la labor de Daniel Jones (1994, 1997, 1998, 2000) cuyo interés en la medición y comprensión de la investigación en Comunicación ha legado un gran cuerpo doctrinal de artículos y libros.

En definitiva, esta investigación pretende caracterizar la producción española de tesis doctorales sobre televisión en el período 1976/2007 a través de dos metodologías complementarias: el análisis bibliométrico y el análisis de redes sociales (ARS). Por tanto, este trabajo plantea un doble objetivo; por un lado, cuantificar y trazar cronológicamente la producción de tesis doctorales por universidades, directores y participación en tribunales y, por otro lado, identificar a los principales actores que han protagonizado la investigación científica en televisión y las estructuras que generan. Para este último objetivo se emplea como herramienta no solo la Bibliometría sino también el ARS. Esta técnica permite ver cómo se relacionan e interactúan los diferentes actores que están involucrados en una tesis doctoral y especialmente los directores y los tribunales que juzgan las mismas, por lo que, en última instancia, la aplicación del ARS nos permitirá identificar las escuelas y colegios invisibles del ámbito de la televisión. El ARS pretende en este artículo hacer visible la estructura invisible de la investigación española en televisión, como antes se ha hecho en otras tipologías de grupos (Cross, Borgatti & Parker, 2002).

2. Material y métodos

Se presenta un estudio descriptivo longitudinal retrospectivo de las tesis doctorales sobre Televisión leídas en España en el período 1976/2007. Como fuente de información se ha empleado la base de datos Teseo dependiente del Ministerio de Educación y cuya finalidad es recopilar los registros de las tesis leídas en las universidades españolas. Uno de los aspectos fundamentales de Teseo es su amplio recorrido cronológico (a partir de 1976) y la exhaustiva descripción que realiza de sus registros bibliográficos incluyendo datos de gran interés como la composición de los tribunales; sin embargo, como se ha apuntado en otros trabajos (Delgado, Torres, Jiménez & Ruiz-Pérez, 2006, Delgado, Fernández & Torres 2011), Teseo presenta diferentes problemas relacionados con la normalización de sus registros. En relación con su cobertura también hay que señalar que ésta no recoge el total de tesis existentes ya que aquellas que no han

sido remitidas por la universidad o el doctorando no figuran en el catálogo. Especialmente, el problema de la cobertura afecta más a los últimos años debido a que aún no ha transcurrido tiempo suficiente para el envío/ingreso de las fichas. Según Fuentes y Arguimbau (2010: 76.), Teseo tiene una cobertura para el curso 2006/07 estimada en un 74,9% sobre el total, y del 66,7% para el curso 2007/08. Estos datos están calculados para el año 2010, (fecha de la recogida de datos de este trabajo). A pesar de estas limitaciones Teseo es la única herramienta que compila en su conjunto las tesis de las universidades españolas y prácticamente la única empleada en la realización de estudios cuantitativos.

El período estudiado abarca tres décadas, desde 1976, año en que Teseo empieza a incorporar registros, hasta 2007. Durante los dos primeros años solo hubo una tesis la de Mariano Cebrián. Para mejorar la periodificación, el primer «quinquenio» tiene siete años (1976-82). Sabemos, por estudios previos (Jones & al. 2000), que anteriormente a nuestro período estudiado solamente se ha realizado una tesis sobre televisión (Moragas, 1974), fermento de la investigación sobre televisión en España. Podemos decir que este estudio engloba los primeros treinta años de producción científica de tesis doctorales sobre televisión. La estrategia de búsqueda diseñada para identificar las tesis doctorales se planteó primando la exhaustividad en la recuperación de registros, por lo que se decidió recuperar y descargar en una base de datos propia todas las tesis leídas en el campo científico de la Comunicación para posteriormente extraer solo aquellas relacionadas con el tema de la televisión. Para ello se recuperaron, en primer lugar, todas las tesis doctorales defendidas en los departamentos de aquellas universidades donde se ofertan estudios de Comunicación. Posteriormente, se realizó un análisis de frecuencia de los términos usados en los títulos de las tesis localizadas y se planteó una segunda búsqueda temática en los apartados «Título» y «Resumen» de Teseo, con los términos: «Televis*»¹, «Audiencias», «Series» y «Canal». Se recuperaron finalmente 387 tesis. La ausencia de datos en algunos

campos como el director o el tribunal se solventó completándolos manualmente. Los resultados se contrastaron con los obtenidos en Jones y otros (2000) lo que permitió añadir 19 tesis que no figuraban en Teseo por lo que el número de tesis final con el que se trabajó fue de 404. Finalmente todos los registros obtenidos fueron exportados a una base de datos ad hoc en Microsoft Access 2007.

Se empleó como herramienta de análisis de redes sociales el software Pajek 2.0. Las redes sociales que se generaron usaban principalmente como elemento

El presente estudio identifica 404 tesis doctorales sobre televisión defendidas entre los años 1976 y 2007 en España. Entre los años 1998/2007 fueron defendidas la mayor parte de las tesis (67%), auspiciadas, sin duda, por el enorme crecimiento de la capacidad de la universidad española para generar conocimiento científico así como del efecto de diversas políticas científicas y reformas. Asimismo la evolución en el número de tesis en comparación con todas las leídas en el territorio nacional nos indica que la investigación sobre televisión ha tenido un ritmo de crecimiento y maduración similar a las tendencias globales en España.

relacional la co-participación en tribunales de tesis doctorales de televisión de los diferentes sujetos, autor, directores y miembros del tribunal. En el análisis de redes que generan los tribunales fue necesario confeccionar diferentes matrices simétricas para redes de modo-1. De esta forma el participante en el tribunal se representa mediante un nodo y la co-participación o coincidencia en el tribunal mediante una línea no direccionada. Para facilitar la visualización de la red se han utilizado las líneas con valores superiores a dos relaciones² en las redes medianas (hasta mil nodos) y mayores de tres en las redes grandes (más de mil nodos).

Dentro del análisis estructural de redes es importante descubrir las relaciones que delatan comunicación entre los nodos. El progreso científico en esta disciplina como en otras depende en buena medida de la

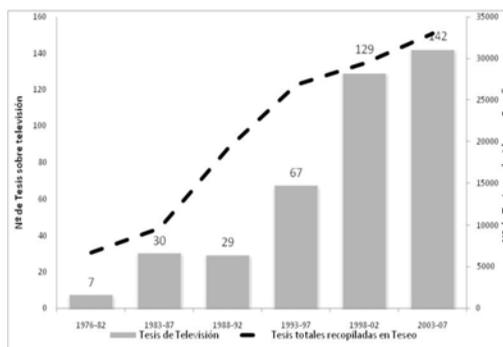
comunicación existente entre los diferentes investigadores (Cole & Cole, 1973).

3. Resultados

3.1. La producción de tesis sobre televisión: evolución y universidades

El número total de tesis doctorales defendidas sobre televisión en España entre 1976/2007 ha sido de 404. En la figura se muestra la evolución por quinquenios desde el año 1976 de la producción constándose un crecimiento continuo en concordancia con el resto de la producción española. La producción de tesis sobre televisión comenzó a finales de las década de los setenta consolidándose en los años 80. Sin embargo, no es hasta finales de los noventa cuando se produce un despegue significativo con las 129 tesis doctorales leídas en el quinquenio 1998/2002. El mayor nivel de producción se alcanza en el último período (2003/07) con 142 tesis aunque la producción ya crece de forma menor y parece estabilizada en torno a esas cifras.

En cuanto a los centros de lectura se han defendido en 41 universidades diferentes, de las cuales las 10 más productivas generan el 70% del total (véase la tabla). La primera en producción es la Universidad Complutense de Madrid con 128 (32%) del total de las tesis, seguida por la Universitat Autònoma de Barcelona con 56 (14%) y la Universidad de Navarra con 27 (7%). Dada su juventud en estudios de Comunicación destaca la inclusión en el ranking de producción de la tabla la Universidad de Sevilla, la Universidad de Málaga y la Universitat de Valencia. Respecto a la evolución por quinquenios de las cinco uni-



Evolución por quinquenios del número de tesis defendidas sobre televisión en España durante el período 1976/2007.

versidades con mayor producción destaca la Universidad Complutense cuyo crecimiento es constante obteniendo sistemáticamente la primera posición en todos los cortes cronológicos analizados.

Solo figuran aquellas universidades que al menos han leído cuatro tesis doctorales.

3.2. Dirección de tesis doctorales y participación en tribunales

En la tabla se presentan los profesores que han dirigido al menos tres tesis doctorales³. La Universidad que posee mayor número de directores de tesis es la Universidad Complutense de Madrid con 14 directores diferentes. Entre ellos figura el profesor con más direcciones que es Mariano Cebrián Herreros con un total de diez tesis doctorales, destaca asimismo José Ramón Pérez Ornia con cinco tesis. La segunda universidad con mayor número de directores es la Universitat Autònoma de Barcelona con seis profesores,

dos de ellos ocupan la segunda y tercera posición y son Emilio Prado Picó y Miquel de Moragas Spá con ocho y seis tesis respectivamente. Como se observa la Complutense y la Autònoma de Barcelona concentran los directores más productivos. A estas universidades pertenecen los diez profesores que han conseguido dirigir al menos cinco tesis doctorales. Otras universidades con presencia en el listado son la Universidad de Navarra con cuatro directores

Universidad	Nº Tesis**	% Tesis	Nº de tesis defendidas según quinquenio						
			1976-1975	1983-1982	1988-1987	1993-1992	1998-1997	2003-2002	2007
Complutense de Madrid	128	31,7 %	1	2	12	9	28	35	41
Autònoma de Barcelona	56	13,7 %	1	0	6	7	9	23	11
Navarra	27	6,65 %	0	1	0	2	5	9	10
Sevilla	15	3,69 %	0	0	1	1	2	7	4
Málaga	14	3,45 %	0	0	0	2	2	4	6
Universitat de València (Estudi General)	13	3,20 %	0	0	2	1	0	4	6
Pais Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	12	2,96 %	0	0	1	1	3	5	2
La Laguna	11	2,71 %	0	0	0	0	2	6	3
Nacional de Educación a Distancia	10	2,46 %	0	0	0	1	4	1	5
Politécnica de Valencia	9	2,22 %	0	0	4	2	1	1	1
Salamanca	9	2,22 %	0	0	0	0	1	3	5
Pontificia de Salamanca	8	1,97 %	0	0	0	0	0	0	8
Santiago de Compostela	8	1,97 %	0	0	0	1	1	6	0
Pompeu Fabra	7	1,72 %	0	0	0	0	1	3	3
Alicá	6	1,48 %	0	0	1	0	1	1	3
Barcelona	6	1,48 %	0	1	1	2	0	0	2
Jaume I de Castellón	6	1,48 %	0	0	0	0	0	0	6
Granada	4	0,99 %	0	1	1	0	0	0	2
Murcia	4	0,99 %	0	0	1	1	0	0	2
Politécnica de Madrid	4	0,99 %	0	1	0	0	2	0	0

Número, porcentaje y evolución por quinquenio del número de tesis sobre televisión defendidas en las universidades españolas durante el período 1976/2007.

res con al menos tres tesis y con Juan José García Noblejas como figura destacada y las universidades de Málaga y La Laguna. Es llamativa la ausencia de directores de la Universidad de Sevilla pese a ser la cuarta más productiva del período. Esta situación se produce porque su producción está dispersa entre un número elevado de profesores sin que exista una concentración en una figura en particular.

La siguiente tabla muestra quiénes son los académicos que han sido seleccionados en un mayor número de ocasiones para evaluar tesis doctorales. Con más de 20 participaciones, se encuentran Prado Pico, Fernández del Moral y Bustamante Ramírez. La Universidad Complutense y la Universitat Autònoma de Barcelona son los que tienen más profesores. Como complemento al número de participaciones, también se pretende saber dónde se ha producido la lectura de la tesis, lo que nos informa de la influencia del profesor, cuántas de las lecturas han sido en la propia universidad, cuántas en otras universidades y, finalmente, en cuántas universidades diferentes se han hecho las defensas. Es interesante al respecto, por ejemplo, observar la figura de García García, que ha sido miembro del tribunal en 17 ocasiones, seis de ellas evaluando en su propio centro, Universidad Complutense de Madrid, y las 11 restantes en siete universidades espa-

Director	Nº Tesis	Centro	Director	Nº Tesis	Centro
Cebrián Herreros, Mariano	10	UCM	García Noblejas Liniers, Juan José	4	UNAV
Prado Picó Emilio	8	UAB	Franquet Calvet, Rosa	3	UAB
Moragas Spá, Miquel De	6	UAB	Rodríguez Bravo, Ángel	3	UAB
Pérez Omia, José Ramón	6	UCM	Vilches Manterola, Lorenzo	3	UAB
Bustamante Ramírez, Enrique	5	UCM	Benito Jaén, Ángel	3	UCM
Esteve Ramírez, Francisco	5	UCM	García Fernández, Emilio Carlos	3	UCM
Fernández Del Moral, Alfonso Javier	5	UCM	Piñuel Raigada, José Luis	3	UCM
García Matilla, Agustín	5	UCM	Torán Peláez, Luis Enrique	3	UCM
Orive Riva, Pedro	5	UCM	Acirón Royo, Ricardo	3	ULL
Palacio Arranz, José Manuel	5	UCM	Álvarez De Armas, Olga Margarita	3	ULL
Balsebre Torroja, Armand	4	UAB	Pablos Coello, José Manuel De	3	ULL
García García, Francisco	4	UCM	Aguilera Moyano, Miguel De	3	UMA
Lara García, Antonio	4	UCM	Díaz Nosty, Bernardo	3	UMA
Méndiz Noguero, Alfonso	4	UMA	Nieto Tamargo, Alfonso	3	UNAV
Sevillano García, María Luisa	4	UNED	Sanchez Aranda, Jose Javier	3	UNAV

Profesores con más de dos direcciones de tesis sobre televisión durante el período 1976/2007.

ñolas distintas, lo que refleja su gran proyección nacional. En el polo opuesto están investigadores como Palacio Arranz (Universidad Complutense de Madrid), Moragas Spá (Universidad Autónoma de Barcelona) o García Fernández (Universidad Complutense de Madrid) que pese a haber participado en un número destacado de tribunales actúan mayormente en tribunales celebrados en sus propios centros.

3.3. Redes de co-participación en tribunales

Una vez detectados los actores, las representaciones gráficas de las redes nos permiten observar la estructura social que ha generado la coparticipación en tribunales y que podemos equiparar con los colegios invisibles. En líneas generales la red total del período 1976/2007 está compuesta por 1.593 participantes que se relacionan entre sí a través de 7.505 enlaces. De estos enlaces, 7021 (93.5%) tienen valor 1 lo que puede representar una simple coincidencia en un tribunal. La red va incorporando una mayor cantidad

de nodos, es más cohesionada y densa, por lo cual se hace necesario para su representación usar medidas de corte superiores. En la figura de la página siguiente se presenta la red de co-participación, una vez podada, del período 1978/87 (antes de 1978 no se obtienen datos de la composición del tribunal) donde se configuran dos componentes bien diferenciados. En el primero, situado en la zona izquierda, se encuentra un grupo bien cohesionado que ha formado parte de los tribunales de tesis doctorales dirigidas por Tomás Ferre (Politécnica de Valencia) con Matallía Alonso como una de los miembros de tribunal destacados de este

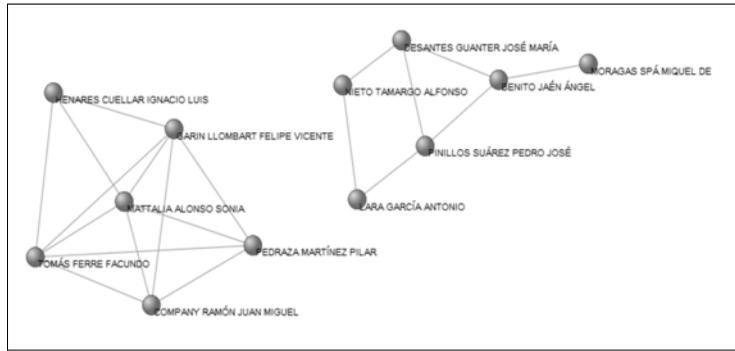
Número de participaciones en tribunales según Universidad donde se ha producido la lectura*

TRIBUNAL	Filiación	Nº tribunales	Universidad propia	Otras Universidades	Universidades diferentes
Prado Picó, Emilio	UAB	24	9	16	7
Fernández del Moral, Alfonso J.	UCM	23	18	5	4
Bustamante Ramírez, Enrique	UCM	22	13	9	7
García García, Francisco	UCM	17	6	11	7
Palacio Arranz, José Manuel	UCM	16	12	4	4
Cebrián Herreros, Mariano	UCM	15	10	5	5
Franquet Calvet, Rosa	UAB	13	6	7	3
Benavides Delgado, Juan	UCM	12	7	5	5
Moragas Spá, Miquel de	UAB	12	10	2	3
García Fernández, Emilio Carlos	UCM	11	10	1	2
Huertas Bailén, Amparo	UAB	11	5	6	4
Lara García, Antonio	UCM	10	7	3	4
Sánchez Tabernero, Alfonso	UNAV	10	8	2	2
Tresserras Gajú, Juan M.	UAB	9	7	2	2
Gómez y Méndez, José Manuel	US	8	1	7	2
Gubern Garriga Nogués, Román	UAB	8	3	5	5
Ledo Andión, Margarita	USC	8	1	7	3
Pablos Coello, José Manuel De	ULL	8	4	4	3
Ricarte Bescós, José María	UAB	8	8	3	4

Número y tipología de las participaciones de los profesores en tribunales de tesis sobre televisión durante el período 1997/2007.

grupo. El segundo componente es más heterogéneo ya que aunque los actores pertenecen principalmente a la Universidad Complutense de Madrid (Antonio Lara García, J. María Desantes y Pedro José Pinillos) también hay miembros de la Universidad Autónoma de Barcelona (Miquel de Moragas) y la Universidad de Navarra (Alfonso Nieto Tamargo y Ángel Benito).

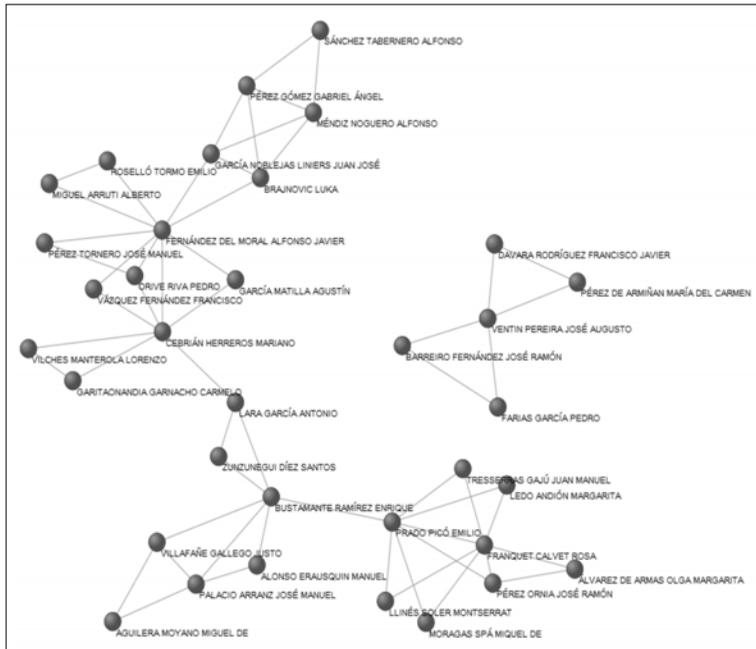
En el segundo período (1988/97) se aprecia considerablemente la evolución en la red de co-participación. En primer lugar, existen un mayor número de profesores que han co-participado al menos dos veces y, en segundo lugar, a pesar de que siguen existiendo dos componentes, los subgrupos aparecen más conectados entre sí. En la red (ver figura) se puede apreciar claramente la labor intermediadora de académicos como Fernández del Moral, conectando a la Universidad Complutense de Madrid con la Universidad de Navarra o la de Bustamante Ramírez que relaciona la Universidad Complutense de Madrid, la Universitat de Barcelona y la Universidad del País Vasco. El intercambio de miembros de tribunales entre las universidades siempre afectan a los mismos profesores y las universidades suelen tener una serie de miembros que son escogidos de forma sistemática. En este período



Red de académicos con al menos dos co-participaciones en los tribunales de las tesis defendidas durante los años 1978/1987.

destaca el aislamiento del componente liderado por Ventín Pereira de la Universidad Complutense de Madrid que participa en tribunales que no mantienen ninguna relación con el resto de la red. En este período la cohesión de la red se puede interpretar como síntoma de madurez y consolidación de los estudios sobre televisión pasándose de dos grupos poco conectados entre sí, circunscritos a universidades concretas, del primer período, a una red donde los intercambios académicos son más frecuentes.

En la figura de la página siguiente se representa la red del período 1998/2007. En este caso (por motivos de espacio) y a diferencia de los anteriores gráficos la representación se basa en tres coparticipaciones en lugar de dos, existiendo un mayor número de actores e interacciones entre ellos. Se visualizan dos componentes conformados en torno a la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Autónoma de Barcelona que, como vimos en la tabla primera, dominaban con claridad la producción de tesis. Una de las características en este período es la aparición de subgrupos bien delimitados dentro de las universidades; así en el componente de la Complutense, situado a la derecha del gráfico, existen dos subgrupos que son conectados por las figuras de Cebrían Herreros y Pablos Coello. Por otro lado, la Universitat Autònoma de Barcelona, situada a la izquierda, también presenta dos grupos uno, especialmente grande y centralizado en la figura de



Red de académicos con al menos dos co-participaciones en los tribunales de las tesis defendidas durante los años 1988/1997.

Bustamante Ramírez y, un segundo grupo muy relacionado con este primero a través tanto de Bustamante como de Palacio Arranz. Es llamativo como el resto de universidades no se agrupa con la intensidad de la Complutense o la Autónoma de Barcelona y se limitan a orbitar en torno a estas dos. Solo si tuviéramos en cuenta dos co-participaciones en el período se podría añadir otro nuevo grupo, en este caso el de la Universidad de Navarra, que está liderado por Sánchez Tabernero.

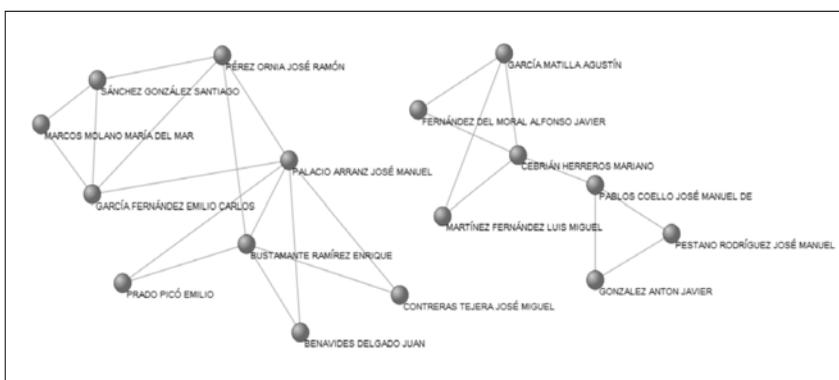
Usando el mismo método de representación visual, se ha creado una imagen de la «Red de académicos con al menos tres co-participaciones en los tribunales de las tesis defendidas durante los años 1976/2007» (<https://sites.google.com/site/torressalinas/archivos1/Red1978-2007.tif>). La red total (1976/2007) está compuesta por 1.593 participantes en tribunales que se relacionan entre sí a través de 7.505 enlaces y que una vez podada está formada por 13 componentes, 8 de ellos tienen solamente dos nodos y cuatro de ellos tienen tres nodos cada uno. El componente principal tiene 54 actores y en él se incluye a los principales académicos que colectivizan la investigación sobre televisión en España a través de tesis doctorales. Solamente la Universidad Complutense, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de la Laguna y la Universidad de Navarra son capaces de generar grupos de investigación sobre televisión propios. El resto de Universidades no generan grupos propios, lo cual hace que sus académicos dependan de la Universidad Complutense y en menor medida de la Universidad Autónoma de Barcelona para formar grupo. El grado de relación entre actores se relaciona con el grosor de las líneas, lo que nos permite identificar las relaciones con mayor fuerza, como las que se producen entre Franquet Calvo y Prado Picó o Moragas Spá y Prado Picó.

3.4. Redes de selección de tribunales por directores y universidades

Otro de los aspectos que pueden ser estudiados a través del Análisis de Redes Sociales son las preferencias en la selección de los miembros del tribunal. Esta perspectiva se ha empleado en dos niveles: el primero,

analizando cuales son los profesores más escogidos por un director, creando la «Red de preferencias en la selección de miembros de tribunal por parte de los directores para las tesis sobre televisión leídas en España en el período 1976/2007» (<https://sites.google.com/site/torressalinas/archivos1/redselecciontribunal.jpg>) y, el segundo, viendo cuales son los profesores más seleccionados por las universidades «Red de preferencias en la selección de miembros de tribunal por parte de las universidades para las tesis sobre televisión leídas en España en el período 1976/2007» (<https://sites.google.com/site/torressalinas/archivos1/Redseleccionuniversidades.tif>). En la selección de miembros del tribunal por parte de los directores destaca la preferencia de Cebrián Herreros por Fernández del Moral a la hora de formar un tribunal (ocho selecciones). Asimismo, sobresale la preferencia de Pérez Ornia por García Fernández. Uno de los datos más interesantes es la identificación de la tríada formada por Bustamante Ramírez, Lara García y Prado Picó, conscientemente y no casualmente, como podía pasar en las redes de co-participación, se unen la Universidad Complutense de Madrid y Universitat Autònoma de Barcelona e identificamos a los protagonistas de este hecho. Se producen asimismo diversos fenómenos generales; en primer lugar, casi siempre la preferencia de un director es hacia alguien de su propia universidad, lo cual responde a la lógica introducida por la propia legislación; en segundo lugar no existe reciprocidad en las preferencias, salvo en el caso de Orive Riva y Fernández del Moral, y por último, pocos miembros de tribunal son escogidos preferentemente por dos directores a excepción de Bustamante Ramírez.

Si elevamos el nivel de agregación y empleamos las universidades observando las preferencias de las mismas por determinados miembros de tribunal obtenemos la «Red de preferencias en la selección de



Red de académicos con al menos tres co-participaciones en los tribunales de las tesis defendidas durante los años 1998/2007.

miembros de tribunal por parte de las universidades para las tesis sobre televisión leídas en España en el período 1976/2007». Al estar la red podada solo se están visualizando aquellas relaciones con valores superiores a tres. La co-selección de determinados académicos por parte de las universidades nos indica cierta similitud entre sus temas de investigación y sus intercambios intelectuales. En este aspecto la Universidad Complutense de Madrid y la Universitat Autònoma de Barcelona son las que tienen más preferencias comunes, sumando un total de cinco profesores que participan en tribunales de ambos centros (Franquet Calve,

en España. Entre los años 1998/2007 fueron defendidas la mayor parte de las tesis (67%), auspiciadas, sin duda, por el enorme crecimiento de la capacidad de la universidad española para generar conocimiento científico así como del efecto de diversas políticas científicas y reformas. Asimismo la evolución en el número de tesis en comparación con todas las leídas en el territorio nacional nos indica que la investigación sobre televisión ha tenido un ritmo de crecimiento y maduración similar a las tendencias globales en España. Respecto a las universidades la producción de tesis está liderada por la Universidad Complutense (31.7%), la Universidad Autónoma de Barcelona (13,7%) y la Universidad de Navarra (6.65%) un hecho que hay que poner en relación con su antigüedad en la implantación de los estudios de Comunicación, una situación que se produce en el caso de las tres universidades al mismo tiempo: en el curso 1971-72. Sin embargo la antigüedad no es un hecho que determine la producción de tesis. Es llamativo como en los últimos períodos (1998/ 2002; 2003/07) se unen con éxito universidades con poca tradición científica en estudios de Comunicación como la Universidad de Málaga y la Universidad de Sevilla gracias a la incorporación de profesores formados fuera de las mismas.

Los protagonistas del último período (1998/2007), en torno a los cuales se estructuran las redes, son profesionales con un alto nivel de especialización, sobre todo provenientes ya no solo de las comunidades anteriores, sino también de los propios estudios de Comunicación Audiovisual. Este último dato demuestra el estado de consolidación de la comunidad científica. Los académicos que ocupan posiciones de centralidad pueden deber estas posiciones a la facilidad de relacionarse, o como se sugiere en estudios, a su carácter multidisciplinar dentro de la especialidad.

Prado Picó, García García, Bustamante Ramírez y Ledo Andión). Al margen de estos profesores también destacan por ser seleccionados por dos universidades para sus tribunales los siguientes actores: Pablos Coello (Universidad Complutense y La Laguna), Méndiz Noguero (perteneciendo a la Universidad de Málaga es seleccionado por la Universidad Complutense y Universidad de Navarra) y Aguilera Moyano (Universidad Complutense y Málaga). El resto de actores podemos decir que son preferencia exclusiva de una sola universidad. En líneas generales, la selección de un mismo miembro por parte de diferentes universidades implica un mayor reconocimiento a nivel nacional.

4. Discusión y conclusiones

El presente estudio identifica 404 tesis doctorales sobre televisión defendidas entre los años 1976 y 2007

En cuanto a la dirección de tesis doctorales sobre televisión en España han sobresalido especialmente, por el total de tesis dirigidas, Mariano Cebrián en la Universidad Complutense y Emilio Prado Picó en la Universidad Autónoma de Barcelona. Ambos catedráticos de Comunicación Audiovisual desde los años ochenta y contribuyen a iniciar y consolidar la investigación en televisión. En participación en tribunales destacan las figuras de E. Prado Pico, E. Bustamante y A. J. Fernández del Moral. F. García García y E. Prado son aquéllos que han tenido una mayor proyección en la universidad española estando presentes en un mayor número de tribunales de tesis doctorales de universidades diferentes a la propia. El ARS por períodos visualiza cómo el número de académicos presentes en las redes aumenta y se especializa por períodos. En un primer período (1976/87) la red está conformada sobre todo por pro-

fesores procedentes de las facultades de Ciencias de la Información y Filosofías y Letras y que, salvo casos singulares como el de Miquel de Moragas, aún no están especializados en televisión. En un segundo período (1987-98) se incorporan nuevos profesores que consolidan y aumentan las tesis provenientes de Ciencias de la Información, en detrimento del resto, y empiezan a aparecer grupos de académicos especializados en televisión. Los protagonistas del último período (1998/2007), en torno a los cuales se estructuran las redes, son profesionales con un alto nivel de especialización, sobre todo provenientes ya no solo de las comunidades anteriores, sino también de los propios estudios de Comunicación Audiovisual. Este último dato demuestra el estado de consolidación de la comunidad científica. Los académicos que ocupan posiciones de centralidad pueden deber estas posiciones a la facilidad de relacionarse, o como se sugiere en estudios, a su carácter multidisciplinar dentro de la especialidad (Leydersdorf, 2007a; 2007b).

Por otra parte, la evolución cronológica permite ver cómo son la Universidad Complutense y la Autónoma de Barcelona las universidades que generan mayor número de grupos, destacando la Complutense por el número de subgrupos independientes que posee (hasta cuatro grupos identificados, frente a dos grupos de la Autónoma de Barcelona). Estos grupos atraen a profesores de otras universidades que no generan grupos en su universidad. Aparte de estas dos universidades, solamente la Universidad de Navarra y la de la Laguna son capaces de generar grupos propios, pero limitados en número de miembros.

Notas

¹ El asterisco se usa en los buscadores para truncar los términos de búsqueda con el objeto de recuperar todos los términos que comparten la raíz de la palabra. Ej. Televis* Incluye a televisión, televisivo, televisiva y demás palabras que comiencen por «televis».

² Los actores han coincidido en dos o más tribunales de tesis.

³ Solamente se representan aquellos directores con tres o más tesis dirigidas, con el objetivo de simplificar la representación y el análisis de los datos.

⁴ En esta tabla se estudia el número de tribunales a los que los profesores asisten en su propia universidad, en otras universidades y el número diferente de universidades en las que han participado.

Referencias

CASANUEVA ROCHE, C.; ESCOBAR PÉREZ, B. & LARRINAGA, C. (2007). Red social de contabilidad en España a partir de los tribunales de tesis. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 36 (136); 707-726.

CASTILLO, A. & XIFRA, J. (2006). Investigación bibliométrica de las tesis doctorales españolas sobre relaciones públicas (1965/2005). *Anàlisi*, 34; 141-161.

COLE, J.R. & COLE, S. (1973). *Social Stratification in Science*. Chicago: University of Chicago Press.

CROSS, R.; BORGATTI, S.P. & PARKER, A. (2002). Making Invisible Work Visible: Using Social Network Analysis to Support Strategic Collaboration. *California Management Review*, 44 (2); 25-46.

DELGADO, E.; FERNÁNDEZ-CANO, A. & TORRES, D. (2011). Control bibliográfico y accesibilidad de las tesis doctorales españolas. *Arbor* [Artículo aceptado por el editor del número].

DELGADO, E.; TORRES, D.; JIMÉNEZ, E. & RUIZ-PÉREZ, R. (2006). Análisis bibliométrico y de redes sociales aplicado a las tesis bibliométricas defendidas en España (1976/2002): temas, escuelas científicas y redes académicas. *Revista Española de Documentación Científica*, 29 (4); 493-524.

FUENTES, E. & ARGUIMBAU, L. (2010). Las tesis doctorales en España (1997/2008): análisis, estadísticas y repositorios cooperativos. *Revista Española de Documentación Científica*, 33 (1); 63-89.

JONES, D.E. & AL. (2000). *Investigación sobre comunicación en España. Aproximación bibliométrica a las tesis doctorales (1926/1998)*. Barcelona: Comcat.

JONES, D.E. (1994). *Investigació sobre comunicació a l'Espanya dels noranta*. En VARIOS: *Cultura y comunicación social: América Latina y Europa ibérica*. Barcelona: Centre d'Investigació de la Comunicació; 87-98.

JONES, D.E. (1997). *Investigació sobre comunicació social a l'Espanya de les Autonomies*. *Anàlisi*, 21; 101-120.

JONES, D.E. (1998). *Investigación sobre comunicación en España. Evolución y perspectivas*. *Zer*, 5; 13-52.

JONES, D.E. (1999). *Investigaciones en España sobre la comunicación iberoamericana*. *Comunicación y Sociedad*, 35; 229-268.

JONES, D.E. (2000). *Investigació sobre comunicació a Catalunya als anys noranta*. *Treballs de Comunicació*, 13-14; 41-55.

LEYDESORFF, L. (2007a). Betweenness Centrality as an Indicator of the Interdisciplinary Journals. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58 (9); 1303-1319.

LEYDESORFF, L. (2007b). Mapping Interdisciplinarity at the Interfaces between the Science Citation Index and the Social Science Citation Index. *Scientometrics*, 71 (3); 391-405.

MORAGAS SPÀ, M. (1974). *Perspectiva semiòtica de la comunicació de masses*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

REPISO, R.; TORRES, D. & DELGADO, E. (2011). El análisis de redes sociales aplicado a las tesis doctorales de radio en el período 1976/2008: un instrumento de análisis y visualización de la estructura social de una especialidad académica. *Arbor* [Artículo aceptado por el editor del número].

TORRES, I. & TORRES, D. (2005). Tesis doctorales sobre estudios de las mujeres en España (1976/2002): A propósito de un indicador definitivo en investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 28 (4).

TORRES, I. & TORRES, D. (2007). *Tesis doctorales sobre estudios de las mujeres en las universidades de España (1976/2005): Análisis bibliométrico y repertorio bibliográfico*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

XIFRA, J. & CASTILLO, A. (2006). Forty Years of Doctoral Public Relations Research in Spain: A Quantitative Study of Dissertation Contribution to Theory Development. *Public Relations Review*, 32 (3); 302-308.



Enrique Martínez-Salanova 2011 para Comunicar

● G. Brändle, M.A. Cárdbaba y J.A. Ruiz
Murcia y Madrid (España)

Recibido: 02-02-2011 / Revisado: 03-03-2011
Aceptado: 01-04-2011 / Publicado: 01-10-2011

<http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-03-08>

Riesgo de aparición del efecto boomerang en las comunicaciones contra la violencia

The Risk of Emergence of Boomerang Effect in Communication against Violence

RESUMEN

Los comportamientos violentos causan inquietud entre los responsables públicos (políticos, educadores, asistentes sociales, asociaciones de madres y padres, etc.) que, desde diversos ámbitos, toman medidas que tratan de dar solución al problema de la violencia. La difusión de campañas institucionales de comunicación en contra de la violencia y el fomento de la publicación de noticias relacionadas con sucesos violentos suelen ser algunas de las acciones utilizadas. No obstante, parte de los datos y de la literatura disponible han demostrado que su eficacia no siempre es la esperada e, incluso, dichas acciones pueden llegar a tener efectos contrarios al deseado y reforzar las actitudes de los que piensan que la violencia es necesaria. Se sostiene la hipótesis de que la mayoría de la población asumiría como propios los mensajes contrarios a la violencia. Sin embargo –y esto es la cuestión clave y más problemática– son justo aquellos individuos con mayor propensión a la violencia (precisamente aquellos a quienes deberían dirigirse tales comunicaciones) quienes podrían reaccionar ante el mensaje antiviolencia de un modo no deseado. Se da una dramática paradoja: el mensaje antiviolencia podría aumentar la predisposición a desarrollar comportamientos violentos. Estaríamos ante un caso de lo que cierta literatura denomina efecto boomerang. Por último, se señala la necesidad de un estudio detallado sobre determinados efectos de los medios de comunicación (insensibilización, imitación, accesibilidad y reactividad), que podrían ayudar a explicar la aparición de dicho efecto boomerang.

ABSTRACT

Violent behaviors cause concern among people, policy makers, politicians, educators, social workers, parents associations, etc. From different fields and perspectives, measures are taken to try to solve the problem of violence. Institutional communication campaigns against violence and the publication of news related to violent events are often some of the actions used by policy makers. But some of the literature and data have shown that its effectiveness is not always exactly as expected. And even some anti-violence messages, can have the opposite effect and reinforce the attitudes of those who thought that violence is necessary. The hypothesis is that most people assume with no problem the core message of anti-violence campaigns. But, and this is the key issue and most problematic, individuals who are more likely to be violent (precisely those who should address such communications) could react to anti-violence message in a violent way. There is a tragic paradox: the anti-violence message could increase the predisposition to violent behavior. This would be a case of what some literature called boomerang effect. This article highlights the need for detailed empirical studies on certain effects of media (desensitization, imitation, accessibility and reactivity), which could help explain the emergence of the boomerang effect.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Efectos de los medios, violencia, campañas, efecto boomerang, insensibilización, imitación, accesibilidad, reactividad. Media effects, violence, institutional campaigns, the boomerang effect, desensitization, imitation, accessibility, reactivity.

- ◆ Dr. Gaspar Brändle Señán es Profesor Ayudante del Departamento de Sociología y Política Social de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Murcia (gbrandle@um.es)
- ◆ Dr. Miguel Ángel Martín Cárdbaba es Profesor Agregado del Área de Comunicación del Centro Universitario Villanueva (Madrid) (mmartincar@villanueva.edu).
- ◆ Dr. José Antonio Ruiz San Román es Profesor Titular de Universidad del Departamento de Sociología VI de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid (jars@ccinf.ucm.es).

1. La violencia como un problema social

En las sociedades actuales los comportamientos violentos constituyen uno de los problemas que más preocupan al conjunto de la sociedad. Por ello, un amplio grupo de instituciones públicas y diversas organizaciones de iniciativa social (ONGs, asociaciones contra la violencia, etc.) han ido poniendo en marcha diversas acciones para erradicar o, cuanto menos, minimizar las conductas violentas.

Entre todas estas iniciativas, aquí nos ocupamos de aquellas que se centran en la difusión de campañas de comunicación y sensibilización contra la violencia, a fin de plantear hasta qué punto están resultando eficaces y por qué podrían estar fracasando. Partimos de dos hechos probados: a) se está haciendo un importante esfuerzo comunicativo contra la violencia pero, paralelamente, b) los datos parecen indicar que ese esfuerzo no está consiguiendo los resultados deseados.

Prueba de que se está haciendo un importante esfuerzo de difusión, es que las campañas de comunicación contra la violencia han supuesto una importante inversión económica en los últimos años. Por ejemplo, en 2008, la campaña estatal contra la violencia de género *Ante el maltratador, tolerancia cero* supuso una inversión de cuatro millones de euros, según los datos proporcionados por el Ministerio de Igualdad.

Sin embargo, los resultados esperados no acaban de llegar y a pesar de la existencia de estas campañas de comunicación, los comportamientos violentos no disminuyen, manteniéndose algunos indicadores en cifras verdaderamente alarmantes. Por ejemplo, la evolución en el número de delitos de carácter violento ha experimentado un crecimiento significativo en la última década:

Mientras que en relación a la evolución de las víctimas por violencia de género en España a lo largo de la última década, se puede observar igualmente que

Delitos contra la vida, la integridad y la libertad de las personas									
2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
59.737	62.722	69.559	91.070	96.034	98.701	101.437	105.009	104.883	103.647
Evolución del número de víctimas mortales por violencia de género									
2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
50	54	71	72	57	69	71	76	56	73

Fuentes: Gabinete de Estudios de Seguridad Interior. Ministerio del Interior / Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

los datos siguen siendo preocupantes a pesar de que precisamente ahora se están poniendo más medios para erradicar este grave problema social¹.

La pregunta que, por tanto, cabe hacerse es: ¿qué está fallando? Aunque es evidente que todo fenómeno social puede ser explicado por diversas causas, parece

que una de las posibles respuestas a esta pregunta es que las campañas diseñadas para sensibilizar a la población en contra del uso de la violencia tienen una eficacia ciertamente limitada. Lo que explicaría que los datos sobre ocurrencia de la violencia se mantengan estables o no disminuyan significativamente. Pero, ¿cómo explicar que tras la difusión de una campaña los datos sobre violencia se eleven? En este sentido, estaríamos hablando no solo de la ineficacia de estas campañas, sino de una cuestión mucho más relevante y problemática: la posibilidad de que se esté generando un efecto perverso y no previsto. Nuestra hipótesis es que aunque la mayoría de las personas integran como propios los mensajes en contra de la violencia, habría un reducido grupo de individuos –con una mayor propensión a la violencia– que reaccionarían ante estos mensajes de una forma no deseada, de manera que el mensaje de la campaña les originara una mayor predisposición a desarrollar comportamientos violentos. Se produce lo que cierta literatura denomina efecto boomerang.

En este contexto, se hace necesaria una reflexión crítica sobre las consecuencias sociales de las campañas de comunicación contra la violencia, que posibilite identificar los motivos que expliquen su aparente fracaso y que nos permita encontrar las claves para idear nuevas campañas más eficaces contra cualquier tipo de violencia. Varias líneas de argumentación pueden ayudarnos a explicar el problema. En este artículo nos ocuparemos de algunas de ellas y de su discusión.

2. El inicio de un problema

Cuando se plantea el diseño de una campaña de comunicación, uno de los primeros pasos es saber a quién nos estamos dirigiendo, cuál es nuestro público objetivo. En este sentido, las características del receptor de la campaña pueden ser muy diversas y, en el caso de las campañas de sensibilización contra la violencia, puede ser especialmente importante tener en cuenta que algunas personas son más proclives a llevar a cabo comportamientos violentos y que la exposición a la campaña podría generar en ellos efectos diferentes a los pretendidos.

Según datos de una encuesta realizada en 2008 sobre uso de móviles por parte de los menores a una muestra de 1053 menores de la Comunidad de Ma-

drid comprendidos entre los 10 y los 16 años, quedaría de manifiesto que existe en torno a un 10% de la población infantil y juvenil de la que podemos afirmar que es particularmente proclive a los comportamientos violentos (García Galera et al., 2008). Los resultados de este estudio revelan cómo estos jóvenes reconocen el deseo de grabar las gamberradas de otros, muestran indiferencia o se divierten con las imágenes violentas colgadas en Internet e incluso en alguna ocasión han grabado peleas, actos violentos o humillantes (por ejemplo bromas al profesor) a través del móvil o colgado dichas grabaciones en la web (YouTube, MySpace).

Este es un dato ciertamente alarmante, que nos sitúa ante un fenómeno cuantitativa y cualitativamente relevante para la convivencia social, ya que estaríamos asistiendo a un escenario en el que determinados jóvenes presentan un elevado grado de insensibilidad y tolerancia hacia ciertos actos de violencia, que no solo consienten sino que en ocasiones también protagonizan. Desde nuestro punto de vista, éste debería ser un dato a tener en cuenta a la hora de diseñar las campañas de sensibilización contra la violencia, ya que ese es el público objetivo al que, indiscutiblemente, debería dirigirse el mensaje de tales campañas.

3. El riesgo del efecto boomerang en la comunicación: evidencia empírica

Si bien, como habíamos señalado, la difusión de campañas de comunicación que pretenden sensibilizar a la población respecto a diferentes problemas sociales y de salud pública (abuso del alcohol, tabaco u otras drogas) es una de las acciones institucionales más utilizadas para tratar de prevenir ciertos comportamientos sociales no deseados, se ha demostrado que, en determinadas circunstancias, dichas campañas podrían estar produciendo un efecto contrario al pretendido. De hecho, parece probarse que podría ser precisamente el público objetivo de estas campañas (alcohólicos, fumadores o drogadictos) el más proclive a generar un efecto rechazo o boomerang ante el mensaje institucional.

A este respecto, se ha ido acumulando una amplia evidencia empírica del efecto boomerang en una variedad de campos donde se difunden campañas institucionales con mensajes de advertencia sobre los riesgos de desarrollar un determinado comportamiento, siendo especialmente significativos los siguientes: las campañas que inciden sobre los riesgos de fumar (Hyland & Birrell, 1979; Robinson & Killen, 1997; Unger & al., 1999); las campañas contra el uso de drogas (Feingold & Knapp, 1997); o las que se centran en el consumo de alcohol (Ringold, 2002).

En el campo de la violencia existe un corpus de

Es necesario tener en cuenta los efectos insensibilización, imitación, accesibilidad y reactancia psicológica en las campañas e informaciones sobre violencia. Se puede concluir, por tanto, que las dificultades para acabar con los comportamientos violentos podrían estar relacionadas con una falta de adecuación entre los objetivos que se proponen los responsables de políticas sociales (erradicación de los comportamientos violentos) y las acciones de comunicación empleadas (por ejemplo, la difusión de campañas de sensibilización contra la violencia en los medios de comunicación).

investigaciones limitado, aunque se pueden reseñar estudios como el de Bushman y Stack (1996) en los que se pone de manifiesto cómo la utilización de etiquetas que advierten de la emisión de programas con contenido violento, podrían incrementar el interés por ver dichos programas en la audiencia. Si, como se ha demostrado, existe una relación entre la exposición a contenidos violentos y la generación subsiguiente de impulsos o comportamientos violentos, el problema sería que la utilización de dichas etiquetas conduciría a un mayor consumo de violencia mediada y, en consecuencia, a un mayor nivel de violencia real.

4. El riesgo del efecto boomerang en las campañas de comunicación contra la violencia

4.1. Explicación a partir de los efectos probados

Hay una larga tradición de estudios que tratan de profundizar en los efectos de los medios de comunica-

ción². Algunos de estos efectos gozan de una contrastada evidencia empírica, por ejemplo, en lo que se refiere al amplio acuerdo de la comunidad científica a la hora de establecer una relación entre el consumo de violencia audiovisual y la tendencia al desarrollo de comportamientos violentos entre la población infantil y juvenil³. En este sentido, son abundantes los estudios que han conseguido resultados significativos a la hora de correlacionar la exposición a contenidos violentos en los medios de comunicación (fundamentalmente la televisión y los videojuegos) con la generación de pensamientos, actitudes y comportamientos violentos. Estos efectos se han demostrado tanto a corto, como a medio y largo plazo, se han obtenido conclusiones relevantes tanto en varones como en mujeres, y se han conseguido resultados igualmente significativos en una variedad de situaciones de estudio y en diferentes países. Entre otros, podemos citar los trabajos de Huesmann y Moise (1996), Anderson (1997), Anderson y Dill (2000), Anderson y Bushman (2002), Huesmann y otros (2003), Anderson y otros (2003), Gentile y otros (2004), y Huesmann y Taylor (2006).

Para demostrar la influencia que podría tener el consumo de violencia audiovisual en la generación de comportamientos violentos se recurre a diferentes mecanismos entre los que destacan: el «efecto insensibilización» y el «efecto imitación». El primero de ellos nos permitiría explicar por qué las campañas contra la violencia son ineficaces a la hora de reducir la aparición de actos violentos; mientras que el segundo podría explicar no solo por qué las campañas son ineficaces, sino también por qué a veces dichas campañas generan un efecto contrario al deseado, elevando la probabilidad de que se produzcan actos violentos.

4.1.1. Efecto insensibilización

Aunque es cierto que la exposición a un contenido violento suele producir, en un primer momento, una reacción de rechazo, no es menos cierto que la exposición repetida a la violencia termina por crear un proceso de habituación o acostumbramiento. El espectador, ante las sucesivas escenas de violencia, tiende a mostrar cada vez menores activaciones psicológicas y emocionales. Se puede llegar así a un estado de insensibilización emocional en el que no hay reacción emocional ante estímulos que las primeras veces sí desencadenaban reacciones fuertes. Asimismo, se puede producir una insensibilización cognitiva si se deja de considerar la violencia como algo poco frecuente y anormal, y se empieza a considerar como un aspecto inevitable y habitual de la vida cotidiana. Tanto la insensibilización emocional como la insensibilización

cognitiva pueden influir en el comportamiento, dando lugar: bien a una disminución de la probabilidad de que la persona insensibilizada censure una conducta violenta, bien a un aumento de la probabilidad de que las personas insensibilizadas desarrollen conductas agresivas y de que ésta sea, a su vez, de mayor intensidad (Drabman & Thomas, 1974; 1976; Thomas & al., 1977; Molitor & Hirsch, 1994; Carnagey, Anderson & Bushman, 2006).

El efecto insensibilización también ha sido estudiado en el contexto de las investigaciones sobre la efectividad de los mensajes de advertencia que acompañan a determinados productos que podrían ser perjudiciales para la salud o la seguridad del individuo. En este sentido, se considera que la exposición continuada a mensajes de advertencia de todo tipo (alimentación, seguridad vial, etc.) podría contribuir a que las personas dejen de prestarles atención, llegando a ignorar muchos de ellos (Twerski & al., 1976). Esto es especialmente cierto en aquellos casos en el que las consecuencias perjudiciales no aparecen inmediatamente después de realizar la conducta de riesgo, situándonos así ante lo que Breznitz (1984) denomina como falsas alarmas. Un ejemplo, en este sentido, serían los mensajes de advertencia sobre el riesgo de fumar, ya que para este autor si bien es evidente que tragar leña tiene una consecuencia adversa inmediata, fumar un cigarrillo parece una conducta que no implica riesgos, al menos no inmediatos, y por tanto ello podría reducir la efectividad de los mensajes de advertencia que se exhiben en las cajetillas de tabaco.

Extrapolándolo al tema de la violencia, se podría plantear que algunas personas especialmente violentas podrían sentir una especie de efecto inmunidad ante sus acciones, ya que al no aparecer habitualmente acciones comunicativas que expongan las consecuencias inmediatas de una acción violenta para el agresor (por ejemplo las penas de cárcel asociadas), los violentos ya insensibilizados que consideran la violencia como algo que forma parte de la vida cotidiana –insensibilización cognitiva– podrían llegar a pensar –al igual que algunos fumadores– que su conducta violenta no tendrá consecuencias negativas para ellos mismos.

Aunque el efecto insensibilización podría no relacionarse necesariamente con la aparición de un efecto rebote, sí parece importante destacar que cuanto mayor sea la insensibilización de la persona hacia la violencia en general, menor eficacia tendrán las campañas de comunicación contra la violencia. Y es que, si dado su nivel de insensibilización muchas personas no reaccionan siquiera ante imágenes de violencia real, parece difícil que el mensaje de las campañas

contra la violencia –que suelen evitar deliberadamente la difusión de imágenes lesivas– llegue a tener efecto sobre ellas.

4.1.2. Efecto imitación

El ser humano –como ser social que es– aprende, a través de la observación de los demás miembros de su comunidad, a repetir o imitar los comportamientos que son aparentemente válidos o comunes. Por ello, uno de los efectos más característicos asociados a los medios de comunicación es precisamente el conocido como efecto imitación. En el ámbito de las campañas de comunicación contra la violencia, dicho efecto se produciría solo en el caso de que los mensajes que se comuniquen contengan violencia: informaciones periodísticas que expongan contenidos de violencia explícita o difusión de campañas que contengan imágenes con contenido violento.

Este efecto imitación puede producirse a través de dos mecanismos diferentes que, en cualquier caso, podrían derivar en un efecto boomerang no deseado al elevar la ocurrencia de las conductas violentas inmediatamente después de la difusión de una campaña o información relacionada con la violencia:

a) Validez instrumental: el espectador imitaría el comportamiento porque al observarlo deduce que es útil, ya que la persona que lo ha llevado a cabo previamente ha conseguido algo provechoso con dicho comportamiento. En concreto, en el ámbito de la violencia, existen estudios que muestran cómo los niños y adolescentes tienden a imitar tanto el comportamiento de aquellas personas con las que interactúan habitualmente (familiares, pares, etc.), como el de los personajes que aparecen en los medios de comunicación. En esta línea son ya clásicos los estudios que demuestran tanto la imitación por parte de los niños de conductas agresivas exhibidas por modelos adultos (Bandura & al., 1961), como la imitación de dichas conductas exhibidas por personajes de ficción (Bandura & al., 1963a). Esto es especialmente cierto cuando la acción imitada se ve recompensada (aprendizaje instrumental) o cuando existe admiración y/o identificación con el modelo. De ello cabe deducir que si las campañas de comunicación contienen violencia, podrían generar más violencia por imitación. O dicho de otro modo, conviene evitar que las campañas de comunicación o las informaciones sobre violencia expongan contenidos violentos para evitar el efecto imitación.

b) Validez social: el espectador imitaría la conducta porque observa que la realiza mucha gente y, por tanto, supone que debe ser un modo apropiado de obrar. Numerosos estudios muestran cómo la gente

tiende a realizar comportamientos que son compartidos por otras personas, puesto que el hecho de que más gente realice un comportamiento es interpretado como un dato a favor de la validez o corrección de dicho comportamiento (Gould & Shaffer, 1986; Reingen, 1982). Éste es un aspecto a tener en cuenta en el diseño de las campañas de comunicación contra la violencia, ya que recientes estudios han mostrado cómo intentar erradicar un comportamiento no deseable (por ejemplo los comportamientos violentos) dando a entender que, desgraciadamente, son muchos los que aún lo realizan, puede tener precisamente el efecto contrario ya que dichas campañas podrían centrar la atención de su público –especialmente el más proclive a tales comportamientos– más en la prevalencia de la acción, otorgándole así una mayor visibilidad, que en su indeseabilidad (Cialdini, 2003; Cialdini & al., 2006; Shulz & al., 2007). En esta línea, estudios recientes (Vives, Torrubiano & Álvarez, 2009) han puesto de manifiesto la influencia negativa que las noticias televisivas acerca de la violencia de género pueden tener sobre el número de muertes registradas por violencia machista.

4.2. Otros mecanismos del efecto boomerang

Además de los efectos probados de los medios señalados con anterioridad, nos parece apropiado señalar aquí dos mecanismos más que podrían explicar –al igual que el efecto imitación– la aparición del efecto rebote o boomerang tras la difusión de una campaña de sensibilización contra la violencia: el aumento de la accesibilidad y la reactancia psicológica.

4.2.1. Aumento de la accesibilidad

Como hemos sugerido anteriormente, el uso de imágenes con contenido violento en comunicaciones destinadas a combatir la violencia podría aumentar las probabilidades de que dichos comportamientos sean reproducidos en un futuro. Consideramos que una nueva posible explicación, alternativa a las anteriores, partiría del hecho de que la exposición a esas imágenes podría provocar que tales comportamientos se hicieran más accesibles en la mente de los receptores. Sin embargo, yendo más allá, la accesibilidad –esto es, la facilidad o rapidez con la que un constructo o concepto viene a nuestra mente– podría también ayudar a explicar el posible efecto perverso de las comunicaciones contra la violencia aun cuando dichas campañas no incluyan imágenes con contenido violento. En línea con investigaciones previas que muestran que intentar suprimir ciertos pensamientos puede hacerlos aun más accesibles (Wegner, 1994), se podría hipotetizar que

la utilización que los medios hacen de mensajes con referencia a la violencia aun cuando su finalidad sea la de criticarla, puede tener un efecto perverso al activar y aumentar la accesibilidad de pensamientos e ideas violentas especialmente en aquella parte de la población que ya de por sí sea particularmente proclive a la violencia.

4.2.2. Reactancia psicológica

La reactancia psicológica ha sido definida como el estado de activación psicológica que surge cuando nuestra libertad se ve reducida o amenazada (Brehm & Brehm, 1981). La consecuencia más directa de ese estado es una tendencia a resistirse ante todo aquello

que se trataba de prevenir. Sería como morder la fruta prohibida (Bushman & Stack, 1996).

En consecuencia, han sido muchos los investigadores que han identificado la reactancia psicológica como uno de los factores principales a la hora de explicar el efecto boomerang provocado por diversas campañas persuasivas (Bushman & Stack, 1996; Ringold, 2002; Hornik & al., 2008). Desde nuestro punto de vista, este resultado podría también generalizarse para las campañas contra la violencia, las cuales generarían un efecto rebote cuando las personas más proclives a la violencia o que la utilizan de forma habitual en su vida cotidiana, presencian campañas que prohíben o censuran el uso de la misma.

El diseño de cualquier campaña de comunicación contra la violencia, así como el tratamiento periodístico de las noticias sobre violencia, deberían tener en cuenta los distintos riesgos que los estudios sobre los efectos de los medios de comunicación han puesto de manifiesto, con la finalidad de evitar dicho posible efecto perverso.

que pueda considerarse como una amenaza a dicha libertad personal (Brehm, 1966). Así pues, al igual que tendemos a mostrar reactancia cuando, por ejemplo, nos dicen cómo debemos pensar o cuando recibimos órdenes, también tendemos a experimentar reactancia cuando nos prohíben determinados comportamientos (Dillard & Shen, 2005; Miller & al., 2006; Miller & al., 2007). De esta forma, aquellas personas que realizan un comportamiento que está siendo censurado desde las instituciones, se reafirmarían en el mismo como reacción ante una amenaza a su estilo de vida.

Éste es también el motivo por el cual, por ejemplo, la gente tiende a desear con mayor intensidad aquella información que ha sido previamente censurada (Vorhchel & Arnold, 1973). La explicación podría deberse a la necesidad que sienten algunas personas de realizar conductas de riesgo o de trasgredir las normas y los tabús impuestos por la sociedad. En este sentido, Stewart y Martin (1994) consideran que los mensajes de advertencia sobre el riesgo de realizar determinados comportamientos podrían llamar la atención de ciertas personas, impulsándoles a realizar el comporta-

5. Conclusiones

Es necesario tener en cuenta los efectos insensibilización, imitación, accesibilidad y reactancia psicológica en las campañas e informaciones sobre violencia. Se puede concluir, por tanto, que las dificultades para acabar con los comportamientos violentos podrían estar relacionadas con una falta de adecuación entre los objetivos que se proponen los responsables de políticas sociales (erradicación de los comportamientos

violentos) y las acciones de comunicación empleadas (por ejemplo, la difusión de campañas de sensibilización contra la violencia en los medios de comunicación).

No se pretende afirmar aquí que el tratamiento comunicativo que se da a la violencia en los medios de comunicación o en determinadas campañas institucionales sea la única causa de la violencia, sino más bien subrayar que no toda campaña institucional y no toda información bienintencionada contra la violencia alcanzan el fin preventivo que se propone y que, incluso, podrían llegar a tener efectos perjudiciales (efecto boomerang) al igual que sucede en otros ámbitos (por ejemplo, el consumo de drogas).

Consideramos, por ello, que el diseño de cualquier campaña de comunicación contra la violencia, así como el tratamiento periodístico de las noticias sobre violencia, deberían tener en cuenta los distintos riesgos que los estudios sobre los efectos de los medios de comunicación han puesto de manifiesto, con la finalidad de evitar dicho posible efecto perverso.

Una posible propuesta en aras de alcanzar este

objetivo partiría en primer lugar de la necesidad de tener en cuenta los estudios disponibles sobre insensibilización. De modo que, aunque en un primer momento la presencia de informaciones o campañas pudo tener un efecto positivo en la erradicación de la violencia, la reiteración de mensajes ha llegado a insensibilizar a los receptores. De ahí la posible ineficacia de los mensajes que se difunden.

En segundo lugar, se debería tener presente la posibilidad de estar generando un efecto imitación, ya que las consecuencias serían todavía más preocupantes. Estaríamos en este caso no solo ante unas campañas inútiles, sino ante el riesgo de que la presencia de mensajes sobre o con violencia genere acciones violentas. El efecto imitación tiene numerosas pruebas empíricas que lo avalan y, por ello, las campañas de comunicación institucional generalmente lo tienen en cuenta. El mayor problema estaría en las informaciones expuestas en los medios de comunicación, que no siempre cumplen con esos estándares (Vives, Torrubiano & Álvarez, 2009).

Por último, el riesgo de que la comunicación contra la violencia no alcance su objetivo también podría estar relacionado con dos efectos psicológicos de especial relevancia. Por una parte, los estudios sobre accesibilidad del constructo nos alertan de que cualquier mensaje sobre la violencia, incluso aquellos cuya finalidad es combatirla, podría hacer más presente dicho concepto en los pensamientos de las personas. Y por otra parte, los estudios sobre reactancia reclaman nuestra atención sobre el riesgo de que determinadas personas tiendan a posicionarse en contra de cualquier mensaje que amenace su libertad o su autoestima.

A su vez, es importante añadir que, en el caso de las comunicaciones diseñadas para combatir la violencia, tales efectos podrían verse intensificados en todos aquellos sujetos que son particularmente propensos a la violencia. Esto sería especialmente preocupante, ya que estos sujetos más propensos a desarrollar comportamientos violentos son precisamente el público al que deberían dirigirse dichos mensajes.

De lo expuesto se deduce, por tanto, que se podrían estar llevando a cabo prácticas ineficaces o, lo que es incluso más grave, podríamos estar elevando la probabilidad de que se produzcan acciones violentas tras una comunicación de carácter informativo o sensibilizador.

En consecuencia, la reflexión teórica y la revisión bibliográfica que hemos realizado ponen de manifiesto la necesidad de un estudio más profundo sobre fenómenos como la insensibilización, la imitación, el au-

mento de la accesibilidad y la reactancia psicológica, de cara a poder realizar un diseño más eficaz de futuras acciones comunicativas contra la violencia. En concreto, parece especialmente necesario el desarrollo de investigaciones empíricas que permitan comprobar experimentalmente las hipótesis propuestas en este trabajo

Notas

¹ De hecho en 2004 se creó el Ministerio de Igualdad (integrado en octubre de 2010 como Secretaría General del nuevo Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad) que ha impulsado diversas medidas de prevención y sensibilización y actuación como la Ley Integral contra la Violencia de Género (L.O. 1/2004), campañas de comunicación, actividades pedagógicas, teléfono de atención personalizada, etc.

² No son pocos los textos que, ante la abundancia de publicaciones sobre efectos de los medios de comunicación, han tratado de sistematizar lo publicado y proponen un recorrido por las investigaciones sobre los efectos. Entre los textos clásicos destacan el de McQuail (1991) o el de Wolf (1994). Asimismo, para una aproximación en castellano se pueden consultar los trabajos de Brändle, Martín Cárdbaba y Ruiz San Roman (2009); Igartua et al. (2001); Fernández Villanueva et al. (2008); Cohen (1998); Barrios (2005).

³ Prueba de esta consonancia entre la comunidad científica es la reciente elaboración de un texto presentado en la Corte Suprema Americana por la American Psychological Association (APA) y la American Academy of Pediatrics (AAP) que alertaba de la probada relación entre el uso de videojuegos violentos y la subsiguiente generación de conductas agresivas en niños y adolescentes (American Academy of Pediatrics, 2009).

Referencias

- AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS (2009). *Pediatrics*. (www.pediatrics.org) (15-12-2010).
- ANDERSON, C.A. (1997). Effects of Violent Movies and Trait Hostility on Hostile Feelings and Aggressive Thoughts. *Aggressive Behavior*, 23; 161-178.
- ANDERSON, C.A.; BERKOWITZ, L. & AL. (2003). The Influence of Media Violence on Youth. *American Psychological Society*, 4 (3); 81-110.
- ANDERSON, C.A. & BUSHMAN, B.J. (2002). The Effects of Media Violence on Society. *Science*, 295; 2.377-2.378.
- ANDERSON, C.A. & DILL, K.E. (2000). Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings, and Behavior in the Laboratory and in Life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (4); 772-790.
- BANDURA, A., ROSS, S. & ROSS, S.A. (1961). Transmission of Aggression through Imitation of Aggressive Models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63 (3); 575-582.
- BANDURA, A.; ROSS, S. & ROSS, S.A. (1963a). Imitation of Film-mediated Aggressive Models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66 (1); 3-11.
- BANDURA, A.; ROSS, S. & ROSS, S.A. (1963b). Vicarious Reinforcement and Imitative Learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67 (6); 601-607.
- BARRIOS CACHAZO, C. (2005). La violencia audiovisual y sus efectos evolutivos: un estudio teórico y empírico. *Comunicar*, 25.
- BRÄNDLE, G.; MARTÍN CÁRDABA, M.A. & RUIZ SAN ROMÁN, J.A. (2009). El riesgo de efectos no queridos en campañas de comunicación contra la violencia. Discusión de una hipótesis de trabajo. In

- NOVA, P.; DEL PINO, J. (Eds.). *Sociedad y tecnología: ¿qué futuro nos espera?* Madrid: Asociación Madrileña de Sociología; 191-198.
- BREHM, J.W. (1966). *A Theory of Psychological Reactance*. New York: Academic Press.
- BREHM, S.S. & BREHM, J.W. (1981). *Psychological Reactance: A Theory of Freedom and Control*. Academic Press: New York.
- BREZNITZ, S. (1984). *Cry Wolf: The Psychology of False Alarms*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates.
- BUSHMAN, B.J. & STACK, A.D. (1996). Forbidden fruit versus tainted fruit: effects of warnings labels on attraction to television violence. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 2; 207-226.
- CARNAGEY, N.L.; ANDERSON, C.A. & BUSHMAN, B.J. (2007). The Effect of Videogame Violence on Psychological Desensitization to Real-life Violence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43; 489-496.
- CIALDINI, R.B. (2003). Crafting Normative Messages to Protect the Environment. *Current Directions in Psychological Science*, 12; 105-109.
- CIALDINI, R.B.; DEMAINE, L.J. & AL. (2006). Managing Social Norms for Persuasive Impact. *Social Influence*, 1; 3-15.
- COHEN, D. (1998). La violencia en los programas televisivos. *Revista Latina de Comunicación Social*, 6. (www.ull.es/publicaciones/latina/a/81coh.htm) (12-11-2010).
- DRABMAN, R.S. & THOMAS, M.H. (1974). Does Media Violence Increase Children's Tolerance of Real-life Aggression? *Developmental Psychology*, 10 (3); 418-421.
- DRABMAN, R.S. & THOMAS, M.H. (1976). Does Watching Violence on Television Cause Apathy? *Pediatrics*, 57 (3); 329-331.
- FEINGOLD, P.C. & KNAPP, M.L. (1977). Antidrug Abuse Commercials. *Journal of Communications*, 27; 20-28.
- FERNÁNDEZ VILLANUEVA, C.; REVILLA CASTRO, J.C. & AL. (2008). Los espectadores ante la violencia televisiva: funciones, efectos e interpretaciones situadas. *Comunicación y Sociedad*, 2; 85-113.
- GARCÍA GALERA, M.C. (Dir.) (2008). *La telefonía móvil en la infancia y la adolescencia. Informe del Defensor del Menor*. Madrid: CAM.
- GENTILE, D.A.; LYNCH, P.J. & AL. (2004). The Effects of Violent Videogame Habits on Adolescent Hostility, Aggressive Behaviors, and School Performance. *Journal of Adolescence*, 27; 5-22.
- HORNIK, R.; JACOBSON, L. & AL. (2008). Effects of the National Youth Anti-drug Media Campaign on Youths. *American Journal of Public Health*, 98 (12); 2.229-2.236.
- HUESMANN, L.R. & MOISE, J. (1996). Media Violence: a Demonstrated Public Health Threat to Children. *Harvard Mental Health Letter*, 12 (12); 5-8.
- HUESMANN, L.R.; MOISE-TITUS, J. & AL. (2003). Longitudinal Relations between Children's Exposure to TV Violence and their Aggressive and Violent Behavior in Young Adulthood: 1977-92. *Developmental Psychology*, 39; 201-221.
- HUESMANN, L.R. & TAYLOR, L.D. (2006). The Role of Media Violence in Violent Behavior. *Annual Review of Public Health*, 27(1); 393-415.
- HYLAND, M. & BIRRELL, J. (1979). Government Health Warnings and the Boomerang Effect. *Psychological Reports*, 44; 643-647.
- IGARTUA, J.J.; CHENG, L. & AL. (2001). Hacia la construcción de un índice de violencia desde el análisis agregado de la programación. *Zer*, 10; 59-79.
- MCQUAIL, D. (1991). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.
- MILLER, C.H.; BURGOON, M. & AL. (2006). Identifying Principal Risk Factors for the Initiation of Adolescent Smoking Behaviors: The Significance of Psychological Reactance. *Health Communication*, 19; 241-252.
- MILLER, C.H.; LANE, L.T. & AL. (2007). Psychological Reactance and Promotional Health Messages: The Effects of Controlling Language, Lexical Concreteness, and the Restoration of Freedom. *Human Communication Research*, 33; 219-240.
- MOLITOR, F. & HIRSCH, K.W. (1994). Children's Tolerance of Real-life Aggression after Exposure to Media Violence: a Replication of the Drabman and Thomas Studies. *Child Study Journal*, 24 (3); 191-208.
- RINGOLD, D.J. (2002). Boomerang Effect: In Response to Public Health Interventions: Some Unintended Consequences in the Alcoholic Beverage Market. *Journal of Consumer Policy*, 25; 27-63.
- ROBINSON, T.N. & KILLEN, J.D. (1997). Do Cigarette Warnings Labels Reduce Smoking? *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 151; 267-272.
- STEWART, D.W. & MARTIN, I.M. (1994). Intended and Unintended Consequences of Warning Messages: A Review and Synthesis of Empirical Research. *Journal of Public Policy and Marketing*, 13; 1-19.
- THOMAS, H.M.; HORTON, R. & AL. (1977). Desensitization to Portrayals of Real-life Aggression as a Function of Exposure to Television Violence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35 (6); 450-458.
- TWERSKI, A.D.; WEINSTEIN, A.S. & AL. (1976). The Use and Abuse of Warnings in Products Liability: Design Defect Litigation Comes of Age. *Cornell Law Review*, 61; 495.
- UNGER, J.B.; ROHRBACH, L.A. & AL. (1999). Attitudes toward Anti-tobacco Policy among California Youth: Associations with Smoking Status, Psychological Variables and Advocacy Actions. *Health Education Research Theory and Practice*, 14; 751-763.
- VIVES, C.; TORRUBIANO, J. & ÁLVAREZ, C. (2009). The Effect of Television News Items on Intimate Partner Violence Murders. *European Journal of Public Health*; 1-5.
- WEGNER, D.M. (1994). Ironic Processes of Mental Control. *Psychological Review*, 10; 34-52.
- WOLF, M. (1994). *Los efectos sociales de los media*. Barcelona: Paidós.
- WORCHEL, S. & ARNOLD, S.E. (1973). The Effects of Censorship and the Attractiveness of the Censor on Attitude Change. *Journal of Experimental Social Psychology*, 9; 365-377.

● **María Domingo y Pere Marquès**
 Barcelona (España)

Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente

Classroom 2.0 Experiences and Building on the Use of ICT in Teaching

RESUMEN

Asumiendo la importancia de las nuevas tecnologías en las aulas, pretendemos impulsar la integración de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en la práctica docente desde una investigación colaborativa donde se aplican metodologías cercanas a la investigación-acción y participan 21 centros de educación primaria y secundaria de España. En los seminarios de esta investigación, el profesorado participante recibe progresivamente una formación didáctica y tecnológica orientada hacia la experimentación y la reflexión de las posibilidades de uso de un ordenador por alumno, en el aula, y de la pizarra digital o pizarra digital interactiva (PDI). Después del primer periodo de la investigación, aportamos ideas significativas que han guiado la formación impartida y avanzamos información de la experimentación del profesorado en sus aulas denominadas aulas 2.0 por estar dotadas de una PDI y de ordenadores con acceso a Internet. Concretamente, de esta experimentación, aportamos resultados relevantes sobre la intensidad de uso de la PDI y de los ordenadores, las actividades habituales realizadas con estos recursos tecnológicos, sus ventajas e inconvenientes destacables al utilizarlos y sus incidencias de uso en los aprendizajes de los estudiantes. En las conclusiones, se analizan y se valoran los resultados, apuntando posibles criterios de actuación para ir avanzando en la práctica docente del siglo XXI y en la inclusión de las TIC en las aulas.

ABSTRACT

Recognising the importance of new technology in the classroom, our aim is to promote the integration of information and communication technology (ICT) in teaching practice from a collaborative research in which action research style methods are applied involving 21 primary and secondary schools in Spain. In these research seminars, the participating teachers receive a progressive educational and technological training orientated towards the experiment and reflect on the possibilities of using a computer per student in the classroom and a digital whiteboard or interactive whiteboard (IWB). After the first period of research, we bring to the table significant ideas that have guided the training and put forward findings on the testing of teachers in their classrooms denoted classrooms 2.0 for being equipped with an IWB and computers with Internet access. In specific, from this experiment, we provide relevant results on the intensity of use of IWBs and computers, the usual activities conducted with these technological resources, their advantages and disadvantages found from use and their impact on student learnings. In the conclusions, the results are analysed and assessed, noting possible criteria for taking action in order to move twenty-first century teaching practices forward and promote the inclusion of ICT in classrooms.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

TIC, educación, tecnología, formación, profesorado, alumnado, PDI ordenadores, pizarra digital.
 ICT, education, technology, training, teachers, students, IWB, computers, Interactive whiteboard.

- ◆ Dra. María Domingo Coscollola es Profesora Asociada de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya y de la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona (domingo.maria@gmail.com).
- ◆ Dr. Pere Marquès Graells es Profesor Titular del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona (pere.marques@uab.cat).

1. Introducción

A lo largo de la historia, las diferentes tecnologías siempre han ido cambiando las diferentes sociedades donde se han ido implantando (Cabero, Lorente & Román, 2007: 1). Actualmente, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) también se están convirtiendo en uno de los agentes más eficaces del cambio social por su incidencia en la sociedad de hoy. Frente a esta situación de las TIC en nuestra sociedad, evidentemente, el mundo educativo tampoco puede quedar al margen.

En el ámbito educativo, las TIC pueden proporcionar un entorno de enseñanza y aprendizaje para el alumnado y profesorado. Según Cabero (2006), las TIC configuran nuevos entornos y escenarios para la formación con unas características significativas. Por ejemplo: amplían la oferta informativa y posibilidades para la orientación y tutorización, eliminan barreras espacio-temporales, facilitan el trabajo colaborativo y el autoaprendizaje, y potencian la interactividad y la flexibilidad en el aprendizaje. A la vez, sobre las TIC, Marquès (2008) resalta que se añaden a los recursos que estábamos usando; por lo tanto, ahora las TIC son un recurso más disponible para los docentes. Además, tal como destaca Gairín (2010) las TIC facilitan la creación colectiva de conocimiento.

En línea con todos estos planteamientos, se diseña una investigación para experimentar el uso de la pizarra digital o pizarra digital interactiva (PDI) en el aula y además se incluye en el objeto de estudio el uso de un ordenador por alumno. Desde esta investigación, se pretende impulsar la integración de las TIC en 21 centros educativos de primaria y secundaria de España. Su profesorado experimenta en sus aulas denominadas «Aulas 2.0» por estar dotadas de una PDI y de ordenadores con acceso a Internet. Todo esto con la finalidad de ir contemplando necesidades actuales, de la sociedad del siglo XXI, en estos centros educativos usando la integración de las TIC.

El profesorado y/o la dirección de estos centros participantes tienen una predisposición positiva hacia la intervención en la investigación y/o hacia el uso de las TIC en el aula. Por lo tanto, los resultados y conclusiones de esta investigación quedan limitados ya que se interpretan de un contexto con un profesorado y/o una dirección dispuesta positivamente.

Ciertamente, lo que el docente piensa sobre el potencial didáctico de las TIC condiciona su uso en la práctica docente (Tejedor, García-Valcárcel & Prada, 2009: 117). A pesar de esta realidad, durante esta investigación, se siguen contemplando aspectos problemáticos sobre el uso de la tecnología, por parte del

profesorado, como por ejemplo los que destacan Calderón y Piñeiro (2007) de resistencia al cambio, de deficiencias formativas en uso de tecnología, y de autoestima y grado de frustración del docente.

Seguidamente, presentamos una breve revisión bibliográfica de estos recursos tecnológicos que son objeto de estudio en nuestra investigación (la PDI y los ordenadores):

- Existen bastantes investigaciones sobre las PDI apuntando que es un buen recurso para usarse en la práctica docente. En general, los investigadores destacan ventajas sobre el uso de la PDI para el profesorado y para el alumnado.

En los ámbitos anglosajones, hay aportaciones significativas sobre la PDI por ejemplo de Bell (2002), Glover y Miller (2001), Levy (2002) y Walker (2003) destacando además tres centros de investigación: la agencia gubernamental del Reino Unido BECTA, la agencia gubernamental de NCEF de Estados Unidos y la empresa canadiense SMART. Igualmente, en España se han desarrollado varias investigaciones con resultados esperanzadores y beneficiosos sobre este recurso destacando la investigación Iberian Research Project (Gallego & Dulac, 2005) e investigaciones del grupo de investigación DIM (Marquès & Domingo, 2010; 2011).

- También, existen bastantes investigaciones sobre el uso de los ordenadores en el aula, pero con resultados aún contradictorios sobre la contribución del uso del ordenador en el aula y la mejora de los resultados escolares. A pesar de estas discrepancias, en la escuela, el ordenador va constituyendo una eficaz herramienta de trabajo, un valioso recurso informativo, y un interesante soporte para la enseñanza (Tondeur, Van Braak & Valcke, 2007).

- En las investigaciones sobre ordenador en casa y rendimiento académico, cada vez se recogen más coincidencias acerca de los beneficios de usar el ordenador en casa y la mejora del rendimiento académico. Así pues en esta línea, el uso doméstico del ordenador y el acceso a Internet no solo contribuyen a la adquisición de habilidades digitales que resultan útiles para el uso de este medio en la escuela, sino que también favorecen el desarrollo de estrategias cognitivas valiosas para el desempeño escolar (Kuhlemeier & Henkel, 2007).

- A título de cierre, destacamos una comparación reciente acerca de rendimiento académico y uso de los ordenadores (en casa o en el aula): La frecuencia de uso del ordenador en casa genera mayor rendimiento en la prueba PISA que la frecuencia de uso del ordenador en el aula (OECD, 2010).

2. Material y método

Presentamos una investigación colaborativa donde se aplican metodologías cercanas a la investigación-acción para investigar en la práctica docente a partir de la formación, la reflexión y la experimentación en el aula de aplicaciones educativas de la PDI y de los ordenadores de los alumnos. La investigación se desarrolla en dos períodos: de diciembre 2009 a julio 2010 (primer periodo) y de septiembre 2010 a julio 2011 (segundo periodo).

En esta investigación, participan 120 docentes de 21 centros docentes españoles públicos y privados de todos los niveles educativos de primaria y secundaria con un total de unos 3000 alumnos. Los 21 centros participantes son de distintas zonas de España. Cada zona dispone de un asesor local de la investigación que organiza los cinco seminarios en el centro.

En cada uno de estos seminarios, el asesor actúa como orientador del proceso de investigación-acción. A la vez, imparte progresivamente una formación técnica básica sobre el uso de la PDI y de los ordenadores en el aula, y presenta progresivamente la formación didáctica sobre actividades de enseñanza y aprendizaje. Destacamos ideas significativas que van guiando la formación impartida:

- El profesor pierde el monopolio de la transmisión de información, debiéndose enfrentar a un nuevo formato de sociedad y alumnado. Su labor apunta a hacer que el alumnado busque su propio bagaje cognitivo y relacional en el mundo plural que vivimos (Tello & Aguaded, 2009: 45).

- Los medios de comunicación y diversión actuales (Internet, televisión y el resto de pantallas habituales) influyen en la infancia más directa y universalmente que los medios tradicionales (Camps, 2009: 140).

- La introducción del software social amplía las posibilidades de comunicación, interacción e información entre los participantes. También, facilita el trabajo colaborativo generado dentro de un espacio virtual (Del Moral & Villa-lustre, 2008: 74).

- Es básico formar personas a la altura de nuestros tiempos con las tecnologías nuevas y viejas; evidentemente, con las

tecnologías más útiles en cada momento (Sancho, 2009a). Es básico reflexionar sobre hacia adónde nos lleva lo que se está haciendo, analizar lo que se está dejando de hacer y vislumbrar lo que se podría llegar a hacer (Sancho, 2009b: 30).

En estos seminarios, el profesorado comenta las actividades realizadas destacando sus ventajas e inconvenientes y va formulando sus dudas o problemáticas. También, se comentan recomendaciones u orientaciones prácticas sobre la actuación y uso de las tecnologías en las prácticas de aula (Area, 2007: 5). Finalmente, después de cada seminario, el profesorado va experimentando las actividades que considera más adecuadas y además dispone de información on-line en el portal de la investigación (DIM UAB, 2010).

El cuestionario de valoración es el instrumento de recogida de datos que se complementa con las actas de cada seminario. En el primer período de la investigación, se dispone de 130 cuestionarios de valoración cumplimentados al finalizar este periodo. El modelo de cuestionario utilizado ya se ha usado en otra investigación DIM.

A modo de resumen, durante el primer periodo, las actividades más significativas del plan de trabajo de la investigación se recogen en la tabla de esta página.

Durante el segundo periodo, las actividades más significativas del plan de trabajo de la investigación se describen en la tabla de la página siguiente.

3. Resultados

En este apartado, se recogen los resultados del primer periodo de la investigación (de diciembre 2009 a julio del 2010).

3.1. Uso de la PDI y ordenadores en las Aulas 2.0

Durante este primer periodo de la investigación, buena parte del profesorado y del alumnado ya ha realizado un uso bastante intensivo de la PDI y también,

Fechas a destacar	Actividad	Descripción
Diciembre 2009	Inicio investigación	Acciones preparatorias: selección de asesores, de centros y de recursos tecnológicos a usar en los centros coordinando la dotación.
Enero 2010	Seminario1_1 (Primer periodo: Seminario_1)	Los asesores presentan la investigación e imparten formación inicial. Se planifican las actividades a realizar. Se presenta el cuestionario inicial para devolver cumplimentado en junio.
Febrero/Abril 2010	Experimentación	El profesorado va experimentando, en el aula, en función de lo planificado en el seminario1_1 y de la formación recibida.
Mayo 2010	Seminario1_2 (Primer periodo: Seminario_2)	El profesorado explica lo realizado con la PDI y con los ordenadores. Se reflexiona sobre la práctica docente y se imparte más formación (incidiendo en el uso didáctico de la PDI y los ordenadores). Finalmente, se planifica la actuación a realizar.
Mayo/Junio 2010	Experimentación	El profesorado va experimentando, en el aula, en función de lo planificado en el seminario1_2 y de la formación recibida.
Julio 2010	Informe_1 (Final primer periodo)	Elaboración del informe del primer periodo de investigación a partir principalmente de los cuestionarios cumplimentados.

aunque algo menor, un uso de los ordenadores. Destacamos que el 50% del profesorado utiliza la PDI en casi un 50% de su docencia y, en cambio, este profesorado solo usa los ordenadores alrededor de 25% de su docencia.

Estos resultados en parte son lógicos ya que el período de experimentación ha sido corto y el profesorado solo ha asistido a dos seminarios. Además, este profesorado mayoritariamente tenía poca experiencia en el uso de la PDI y muy poca en la integración de los ordenadores en las actividades del aula. Probablemente, en el segundo periodo de la investigación con la realización de los tres seminarios restantes, crecerán los porcentajes de utilización de estos recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.2. Actividades más utilizadas en las Aulas 2.0

Durante este primer periodo de la investigación, se recogen los usos de la PDI y de los ordenadores más frecuentes con sus valoraciones. Inicialmente, los tipos de actividades más habituales son las que están centradas en la actividad del profesor y que se desarrollan con la PDI:

- Exposiciones magistrales (95%).
- Realización de ejercicios entre todos (82%).
- Comentarios colectivos a partir de información de Internet principalmente de vídeos o periódicos (80%).

- Corrección pública de ejercicios (68%).

Después, en menor medida y progresivamente, también se van realizando otros tipos de actividades con la PDI realizadas por el alumnado:

- Presentación de trabajos y materiales elaborados (68%).
- Presentación de información de Internet (62%).
- Explicación de temas a los compañeros con rol de profesor (62%).

También, en algunos de estos casos, el alumnado ha utilizado previamente los ordenadores para realizar trabajos o buscar recursos, aunque las actividades más frecuentes con un rol más activo del alumno son:

- Realización de ejercicios autocorrectivos y de ejercicios para su posterior corrección (52%).

Fechas a destacar	Actividad	Descripción
Septiembre 2010	Seminario2_1 (Segundo periodo: Seminario_1)	Actualización de la formación técnico-didáctica. Revisión de lo realizado y planificación de las actividades a realizar. Se proporciona el cuestionario para devolver cumplimentado en mayo.
Octubre/Enero 2011	Experimentación	El profesorado participante va experimentando, en el aula, en función de lo planificado en el seminario2_1 y de la formación recibida.
Febrero 2011	Seminario2_2 (Segundo periodo: Seminario_2)	El profesorado explica lo realizado con la PDI y con los ordenadores. El asesor imparte nueva formación y se planifica la actuación a realizar.
Febrero/Mayo 2011	EXPERIMENTACIÓN	El profesorado va experimentando, en el aula, en función de lo planificado en el seminario2_2 y de la formación recibida.
Mayo 2011	Seminario2_3 (Segundo periodo: Seminario_3)	El profesorado explica lo realizado con la PDI y con los ordenadores, y comenta sus valoraciones concretadas en el cuestionario final.
Junio y julio 2011	Informe final (Investigación)	Elaboración del informe final de la investigación a partir, principalmente, de la experimentación realizada.

- Desarrollo de proyectos (41%).

Las acciones menos habituales y con valoraciones más bajas están relacionadas con el uso de los simuladores, plataformas educativas (Moodle o similar), blogs, wikis, WebQuests y videoconferencias.

3.3. Ventajas que comportan las Aulas 2.0

Durante este primer periodo de la investigación, el profesorado aprecia muchas ventajas al utilizar los recursos tecnológicos en su docencia. Las ventajas más destacadas que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje son:

- Aumenta la atención y la motivación (100%).
- Facilita la comprensión (98%).
- Aumenta el acceso a recursos para comentar y compartir entre el alumnado y/o el profesorado (92%).
- Facilita la enseñanza, el aprendizaje y el logro de los objetivos (90%).
- Aumenta la participación y la implicación del alumnado (88%).
- Facilita la contextualización de las actividades y la gestión de la diversidad (82%).

También, se recogen valoraciones positivas sobre actividades que se realizan con un rol más activo del estudiante. Las actividades más destacadas son:

- Investigar (93%).
- Desarrollar la creatividad (86%).
- Efectuar correcciones colectivas (85%).
- Realizar actividades colaborativas (82%).

Además, el profesorado valora ciertas ventajas que inciden directamente sobre el mismo profesorado:

- Facilita su renovación metodológica (88%).
- Aumenta su satisfacción, su motivación y su autoestima (87%).

En menor medida, con porcentajes de valoración baja, el profesorado manifiesta que facilita la evaluación continua y la realización de las exposiciones. En cambio, no se posiciona sobre si se aprovecha más el

tiempo en clase ni sobre si potencia la reflexión y el razonamiento.

3.4. Inconvenientes destacables en las Aulas 2.0

Durante este primer periodo de la investigación, el uso habitual de los recursos tecnológicos (en los procesos de enseñanza y aprendizaje) también comporta inconvenientes para el profesorado aunque pocos, pero importantes. Las problemáticas más destacadas son:

- Necesidad de dedicar más tiempo para la preparación de su docencia (75%).
- Problemas de conexión a Internet (65%).
- Averías y problemas de software en los ordenadores de los alumnos (37%).

3.5. Incidencias de las Aulas 2.0 en los aprendizajes

Durante este primer periodo de la investigación, prácticamente todo el profesorado (91%) y una mayoría de alumnado (75%) consideran que se mejoran los aprendizajes con las nuevas actividades realizadas con TIC y que les gusta realizarlas.

Esta mayoría de profesorado insiste en que esto supone un aumento importante de trabajo, pero que merece la pena por las mejoras. No obstante, esta mejora no queda siempre reflejada en la evaluación ya que el alumnado no siempre mejora sus calificaciones académicas tal como destaca casi la mitad del profesorado (46%).

Por otra parte, también se analiza el impacto de mejora de los aprendizajes desde las actividades con TIC en los diversos perfiles de alumnado. En este caso, se recoge que el mayor impacto de mejora (de un 84%) es en el alumnado que avanza normal, bien o muy bien durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. En cambio, el impacto es menor (de un 68%) en el alumnado que no puede seguir el ritmo o en el alumnado desmotivado.

A la vez, el profesorado aprecia una mejora en la adquisición de la competencia de tratamiento de la información, la competencia digital y la competencia de aprender a aprender. Después, en menor medida identifica mejoras en las competencias de comunicación lingüística, autonomía e iniciativa personal. A lo largo del segundo periodo de la investigación, se estu-

diará en profundidad cómo la realización de determinadas actividades con TIC puede facilitar el desarrollo de competencias.

4. Conclusiones y discusión

Al final de la experimentación, el uso de la PDI en la docencia ha sido más elevado que el de los ordenadores; prácticamente el doble. Las actividades más habituales ya desde el inicio y mejor valoradas son las realizadas con la PDI y centradas en la actividad del profesorado (exposiciones magistrales, realización de ejercicios, visualización de información de Internet y correcciones). Después, también se realizan mayoritariamente y con buenos resultados otras actividades

El profesorado valora que ahora dispone de más recursos para usar y compartir en clase, que contextualiza más las actividades, que gestiona mejor la diversidad, y que se dispone de más oportunidades para investigar, realizar actividades colaborativas y correcciones. También hace constar un cierto impacto en la adquisición de algunas competencias como la competencia digital, tratamiento de la información, y la de aprender a aprender.

donde el alumnado usa la PDI (presentación de trabajos, explicaciones...). El hecho que el docente empiece a usar la PDI para realizar actividades centradas en el profesor y que inicialmente éstas sean las más frecuentes, también se contempla en otras investigaciones específicas sobre la PDI (Marquès & Domingo, 2010; 2011).

Al final del primer periodo de la investigación, también existen varios tipos de actividades que el alumnado realiza con los ordenadores, pero en menor proporción. Las más corrientes son la realización de ejercicios auto correctivos y de ejercicios para corregir, el desarrollo de proyectos, y la realización de consultas y de trabajos.

Se opta muy poco por el uso en el aula de otros recursos de gran potencial didáctico como los simuladores, las plataformas educativas, los blogs, las wikis, las webQuests y las videoconferencias. Probablemente, se irán utilizando más y con mejores resultados, por

ejemplo, a medida que aumenten las competencias y habilidades del profesorado en el uso didáctico y técnico de estos recursos.

Evidentemente, el uso de las TIC en la práctica docente conlleva aún algunos inconvenientes importantes (dedicar más tiempo para preparar docencia y problemas de conexión con Internet y ordenadores), pero existen muchas e importantes ventajas que el profesorado manifiesta casi por unanimidad. Recogemos las ventajas más significativas:

- Aumento de la atención, de la motivación y de la participación del alumnado.
- Facilita la comprensión de los temas, la enseñanza, el aprendizaje y la consecución de objetivos.
- Favorece la renovación metodológica.
- Aumenta la satisfacción, la motivación y la autoestima del docente.

Además, el profesorado valora que ahora dispone de más recursos para usar y compartir en clase, que contextualiza más las actividades, que gestiona mejor la diversidad, y que se dispone de más oportunidades para investigar, realizar actividades colaborativas y correcciones. También hace constar un cierto impacto en la adquisición de algunas competencias como la competencia digital, tratamiento de la información, y la de aprender a aprender.

Por lo tanto, frente a la constatación de todos estos beneficios, apuntamos que el uso de la PDI y/o los ordenadores (en los procesos de enseñanza y aprendizaje) es una buena elección para utilizar en las aulas actuales. Además, apuntamos que quizás estos recursos podrían ser de ayuda para contribuir a la reducción del fracaso escolar.

Prácticamente todo el profesorado y una mayoría de alumnado consideran que se mejora el aprendizaje con el uso de la PDI y/o los ordenadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, el alumnado no siempre mejora sus calificaciones académicas tal como destaca casi la mitad del profesorado. Por lo tanto, existe una incoherencia ya que la mejora en el aprendizaje del alumnado no se refleja en su evaluación final. Quizás la causa de esta contradicción puede residir en que aún la memorización prevalece en la evaluación.

En realidad, las actividades con apoyo de la PDI y/o ordenadores solo favorecen la memorización a largo plazo de contenidos cuando se usan programas específicos para este fin. Probablemente, si la evaluación contemplara más aprendizajes competenciales, las calificaciones recibidas por los alumnos también serían más altas. Por lo tanto, existe un reto importante que consiste en diseñar estrategias fiables para identi-

ficar y validar los resultados de los aprendizajes en la evaluación.

Hemos constatado que el uso o incorporación de las TIC en el aula puede ser una buena oportunidad para irse planteando cuestiones necesarias sobre la enseñanza y el aprendizaje en los centros educativos del siglo XXI (Adell, 2010a; 2010b; Domingo & Fuentes, 2010). En esta investigación realizada, la progresiva reflexión y experimentación se ha ido complementando con un incremento de nuevas realidades como el aprendizaje a través de la práctica docente y la experimentación activa de las TIC.

Finalizamos resaltando actividades significativas realizadas, desde los seminarios impartidos, que han ido facilitando esta incorporación de las TIC en el aula:

- Contextualizar la formación del profesorado atendiendo a sus necesidades prácticas.
- Intercambiar experiencias de buenas prácticas entre el profesorado.
- Ofrecer oportunidades para que el profesorado trabaje conjuntamente y con expertos.
- Favorecer e incentivar el probar nuevas estrategias y habilidades.

Apoyos

La investigación «Aulas 2.0» se realiza mediante un convenio de colaboración entre la empresa Microsoft y el Grupo de Investigación Didáctica y Multimedia de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). El código del convenio entre la UAB y Microsoft es 11566 (inicio el 18-03-2010). Se hace constar el agradecimiento a todos quienes han hecho posible la investigación.

Referencias

- AREA, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TIC en el aula. *Comunicación y Pedagogía*, 222; 42-47.
- ADELL, J. (2010a). Web 2.0 y Escuela 2.0. *DIM-UAB*, 16. (<http://dim.pangea.org/revistaDIM16/revistanew.htm>) (04-09-2010).
- ADELL, J. (2010b). Educació 2.0. In BARBA, C. & CAPELLA, S. (Eds.). *Ordenadors a les aules. La clau és la metodologia*. Barcelona: Graó; 19-32.
- BELL, M.A. (2002). *Why Use an Interactive Whiteboard? A Baker's Dozen Reasons!* (<http://teachers.net/gazette/JAN02/mabell.html>) (20-10-2010).
- CABERO, J. (2006). *Bases pedagógicas para la integración de las TIC en Primaria y Secundaria*. Universidad de Sevilla: Grupo de Tecnología Educativa de la (<http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/Bases-456.pdf>) (04-09-2009).
- CABERO, J.; LORENTE, C. & ROMÁN, P. (2007). La tecnología cambió los escenarios: el efecto pigmalión se hizo realidad. *Comunicar*, 28; 167-175.
- CALDERÓN, P. & PIÑEIRO, N. (2007). Actitudes de los docentes ante el uso de las tecnologías educativas. Implicaciones afectivas. *Monografías.com*. (www.monografias.com/trabajos14/tecnologiaeducativa/tecnologiaeducativa.shtml) (09-09-09).
- CAMPS, V. (2009). La educación en medios, más allá de la escuela. *Comunicar*, 32; 139-145.

- DEL MORAL, M.E. & VILLALUSTRE, L. (2008). Las wikis vertebradoras del trabajo colaborativo universitario a través de WebQuest. *Relatec*, 7 (1); 73-83.
- DIM UAB (2010). *Investigación Aulas 2.0*. Barcelona. UAB. Departamento de Pedagogía Aplicada. (<http://peremarques.pangea.org/aulas20>) (04-09-2010).
- DOMINGO, M. & FUENTES, M. (2010). Innovación educativa: Experimentar con las TIC y reflexionar sobre su uso. *Píxel-Bit*, 36; 171-180.
- Gairín, J. (2010). Gestión del conocimiento y escuela 2.0. *DIM-UAB*, 16. (<http://dim.pangea.org/revistaDIM16/revistanew.htm>) (04-09-2010).
- GALLEGO, D. & DULAC, J. (2005). *Informe final del Iberian Research Project*. (www.dulac.es/iberian%20research/Informe%20final.doc) (04-09-2009).
- GLOVER, D. & MILLER, D. (2001). Running with Technology: The Pedagogic Impact of the Large Scale Introduction of Interactive Whiteboards in One Secondary School. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10; 257-276.
- KUHLEMEIER, D. & HENKEL, J. (2007). The Impact of Computer Use at Home on Students' Internet Skills. *Computers & Education*, 49 (2); 460-480.
- LEVY, P. (2002). *Interactive Whiteboards in Learning and Teaching in Two Sheffield Schools: a Developmental Study*. University of Sheffield: Department of Information Studies. (<http://dis.shef.ac.uk/eirg/projects/wboards.htm>) (20-10-2010).
- MARQUÈS, P. (2008). *Pizarra digital: las razones del éxito. Funcionalidades, ventajas, problemáticas...* Barcelona: UAB. (www.pangea.org/peremarques/exito.htm) (04-06-2010).
- MARQUÈS, P. & DOMINGO, M. (2010). Aplicaciones de las pizarras digitales, en ROIG, R. & FIORUCCI, M. (Eds.). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas...* Alcoy: Marfil & Roma TRE Università Degli Studi; 273-284.
- MARQUÈS, P. & DOMINGO, M. (2011). Presente y futuro de las pizarras interactivas según resultados de últimas investigaciones, en ROIG R. & LANEVE, C. (Eds.) (2011). *La práctica educativa en la sociedad de la información. Innovación a través de la investigación*. Alcoy: Marfil & Scuola Editrice.
- OECD (2010). *Are the New Millennium Learners Making the Grade? Technology Use and Educational Performance in Pisa*. (<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9609101E.PDF>) (04-10-2010).
- SANCHO, J.M. (2009a). Escuela 2.0. *DIM-UAB*, 15. (<http://dim.pangea.org/revistaDIM15/revistanew.htm>) (04-09-2010).
- SANCHO, J.M. (2009b). ¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo? *Educatio Siglo XXI*, 27 (2); 13-32.
- TELLO, J. & AGUADED, J.I. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. *Píxel Bit*, 34; 31-47.
- 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.
- TONDEUR, J.; VAN BRAAK, J. & VALCKE, M. (2007). Towards a Typology of Computer Use in Primary Education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23 (3); 197-206.
- WALKER, D. (2003). Quality at the Dockside. *TES Online*, 3; 66-67.

**TÍTULOS**

Issues

Número actual
 Números anteriores
 Comunicar Digital
 Próximos artículos
 Próximos números
 Búsqueda

ADQUISICIÓN

Suscribe

Tienda
 Editorial
 Distribuidoras
 Otras publicaciones

COLABORACIONES

Submissions

Normas
 Criterios de calidad
 Evaluadores
 Thesaurus
 Envío de manuscritos
 Antiplagio

INDIZACIONES

Indexing

Indexaciones
 Red de revistas
 Revistas JCR
 Artículos interesantes
 Documentos

Correo / E-mail:

 Contraseña / Password:

Registro gratuito
 Free register
 Recuperar contraseña
 Remind password

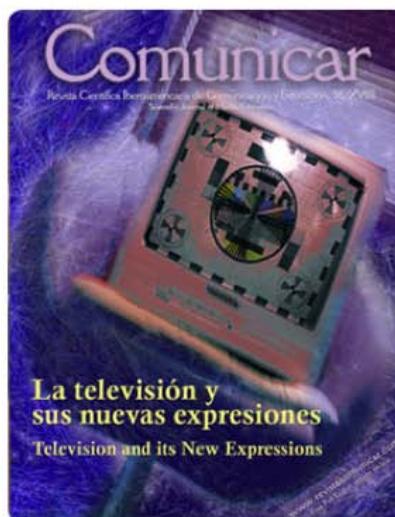
Síguenos en:



Español English

 revista
Comunicar journal

Revista bilingüe en español e inglés en todos sus artículos; Decidida vocación internacional y latinoamericana en sus trabajos, autores y temáticas; 18 años de antigüedad; 1421 artículos publicados de investigaciones, experiencias, reflexiones y propuestas; Presencia en 174 bases de datos internacionales, plataformas de evaluación de revistas, directorios selectivos, portales especializados, catálogos hemerográficos...; Primera revista en español en el Journal Citation Reports (JCR-ISI-WOS) en el Área de Comunicación (desde 2007); Riguroso y transparente sistema ciego de evaluación de manuscritos, auditado en RECYT; Consejo Científico Internacional y Nacional de más de un centenar de expertos en la materia y una amplia red pública de evaluadores científicos de manuscritos; Gestión profesional de manuscritos a través de la Plataforma OJS: Recyt; Alto nivel de visibilización: múltiples sistemas de búsqueda, pdfs dinámicos, DOIs, Google Books...; Especializada en educomunicación: comunicación y educación, TIC, audiencias, nuevos lenguajes...; Monográficos especializados en temas de máxima actualidad; Doble formato: impresa y digital on-line. Digitalmente, accesible a texto completo de forma gratuita. Impresa en España para Europa y Ecuador para América; Editada por Comunicar, asociación privada, profesional, no lucrativa y veterana en España (22 años) en educomunicación, que colabora con Universidades andaluzas, españolas e internacionales.


 Revistas Científicas
 Españolas de Comunicación
 Spanish Scientific
 Journals of Communication

 Ayuda
 RECYT
 Help

 DOAJ
 DIRECTORY OF
 OPEN ACCESS
 JOURNALS


crossref.org

Todo «Comunicar» en tu pantalla*

www.revistacomunicar.com

Con un click, toda la revista

* Todos los artículos on-line en abierto desde los números 1 al 36.

● Amparo Porta
 Castellón (España)

<http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-03-10>

La oferta musical de la programación infantil de «TVE» como universo audible

The Musical Offers of Children's Programming on «Televisión Española»
 as its Hearing Universe

RESUMEN

La música de la vida cotidiana del niño tiene uno de sus referentes, junto a su experiencia real, en la banda sonora de la televisión, configurando una parte de su interpretación de la realidad. Este trabajo forma parte de una investigación más amplia sobre la escucha televisiva infantil en una muestra iberoamericana. El objetivo, conocer qué escuchan los niños en la programación infantil de «Televisión Española», ha sido estudiado desde un marco teórico semiótico con un enfoque cuantitativo y musical. El artículo presenta un resumen de los resultados obtenidos en un primer análisis del programa «Los Lunnis» mediante la aplicación de noventa plantillas y sus análisis musicales correspondientes. Estos resultados indican que el programa utiliza la música como fondo y figura, textura de monodía acompañada y utilización de la voz, predominio del sonido electrónico instrumental, acento binario y modo mayor con modulaciones. Aparecen piezas musicales cortadas y cierta pobreza rítmica, su opción estilística es la música popular no propia, con algunos guiños al estilo clásico y a la música incidental. Los datos muestran la presencia de la música en aspectos culturales, patrimoniales y de construcción cognitiva no considerados en los estudios sobre la influencia de la TV en España, pero que emergen cuando son revisados desde la semiótica, la representación musical, el análisis formal y las teorías de la reestructuración.

ABSTRACT

The music that children are exposed to in their everyday lives plays an important role in shaping the way they interpret the world around them, and television soundtracks are, together with their direct experience of reality, one of the most significant sources of such input. This work is part of a broader research project that looks at what kind of music children listen to in a sample of Latin American and Spanish TV programmes. More specifically, this study focuses on children's programmes in Spain, and was addressed using a semiotic theoretical framework with a quantitative and musical approach. The programme «Los Lunnis» was chosen as the subject of a preliminary study, which consisted in applying 90 templates and then analysing them in terms of the musical content. The results show that the programme uses music both as the leading figure and as a background element. The most common texture is the accompanied monody and the use of voice, and there is a predominance of electronic instrumental sounds, binary stress and major modes with modulations. Musical pieces are sometimes truncated and rhythmically the music is quite poor; the style used is predominantly that of foreign popular music, with a few allusions to the classical style and to incidental music. The data reveal the presence of music in cultural and patrimonial aspects, as well as in cognitive construction, which were not taken into account in studies on the influence of TV in Spain. Such aspects do emerge, however, when they are reviewed from the perspective of semiotics, musical representation, formal analysis and restructuring theories.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Banda sonora, observación, análisis, televisión, infantil, escucha, música, audiencia.
 Soundtrack, observation, analysis, television, children, listening, music, audience.

◆ Dra. Amparo Porta Navarro es Profesora Titular de Universidad del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universitat Jaume I de Castellón (porta@edu.uji.es).

1. Introducción

La música ha irrumpido en el siglo XX con fuerza en el campo estético, expresivo y comunicativo modificando sus fronteras, y esta redefinición del territorio interpela a la educación. Este nuevo espacio sonoro, muy utilizado por las vanguardias artísticas del siglo XX, ha sido también el elemento de toque de los grandes medios de comunicación como la radio, el cine y, de forma destacada en el tema que nos ocupa, la televisión. Sin embargo, pese a su importancia y repercusiones, hemos reflexionado muy poco sobre ello en materia educativa. En la revisión de la literatura española sobre la televisión infantil destacan los estudios de (Vallejo-Nágera, 1987; Ferrés, 1994; Orozco, 1996; Pablo de Río, 1997; Aguaded, 2005; De Moragas, 1991; Reig, 2005; Pintado, 2005). De los trabajos consultados, «El Libro Blanco: La educación en el entorno audiovisual» (CAC, 2003) y «El Informe Pígmalión» (Del Río, Álvarez & del Río, 2004) aportan gran información sobre la televisión en España y también algunas propuestas de acción. El primero de ellos estudia el contexto mediático, su industria, contenidos, consumo y relación con la educación. En cuanto al segundo, el informe Pígmalión, en sus conclusiones recomienda utilizar visiones globales que permitan integrar las propuestas culturales y las necesidades del desarrollo del niño, por ello propone a los investigadores describir, explicar y proponer alternativas fiables basadas en el diseño y evaluación de sus programaciones (Del Río, Álvarez & del Río, 2004). En el campo internacional, Cohen (2005) recomienda una mejor comprensión del contenido global de la televisión y su difusión local examinando tres variables: 1) quién selecciona el contenido y para quién, 2) la proporción de lo local en el contenido extranjero, y finalmente 3) cómo éste último se adapta a la visión local. Todos los informes hablan de exceso de exposición televisiva y criterios poco definidos en la selección y tratamiento de sus contenidos. Nuestro objeto de estudio es la música de la dieta televisiva que participa de la problemática descrita y requiere para su estudio, además, de formas de análisis específicas porque habla desde su propio lenguaje (Porta, 2005: 285). La banda sonora se compone de música, sonido y ruidos, con los cuales produce significados, efectos en el pensamiento sonoro y también en las características de la escucha (Schäfer, 1977; Schaeffer, 1966; Sloboda, 2005; Delalande, 2004). Uno de los elementos a considerar desde la educación es el sonido. Este elemento expresivo, que se libera en el siglo XX tal como nos muestra la teoría del arte (Cage, 1961; Hauser, 1963), es determinante en la producción televisiva. El segundo elemento a conside-

rar por su presencia y repercusiones en la vida cotidiana, es la fijación y edición del sonido sobre un soporte (Delalande, 2004: 19). El tercer elemento es la naturaleza del propio soporte, en nuestro caso, la televisión. Stiegler (1989: 235) habla, a propósito de la generación de paradigmas, del efecto que producen las tecnologías de la memoria como es la televisión, porque construyen la coherencia de su discurso a partir de técnicas, prácticas sociales y formas sonoras. Cuando hablamos del entorno sonoro del niño, la revisión internacional de la literatura muestra, en su mayoría, experiencias de laboratorio que acotan realidades artificiales por rasgos de aprendizaje o población escolar de riesgo (Burnard, 2008; Ward-Steinman, 2006), hábitos alimentarios y de salud (Ostbyeit, 1993), relación de la música con habilidades de lectura (Register, 2004), con la violencia (Peterson, 2000) y otros. Sobre la música de la televisión, son de destacar los trabajos de Beckers (1993) en Alemania, Bixler (2000) en Inglaterra, Magdanz (2001) en Canadá, o los desarrollados sobre el programa «Sesame Street», destacando «Musical Analysis of Sesame Street» realizado por McGuire (2001). Sobre la influencia de la banda sonora como música del entorno cotidiano y sus relaciones con la identidad, Brown (2008) revisa la necesidad de integración de campos de investigación contemplando la producción del consumo, de la cultura y las culturas resultantes de esta hibridación, y manifiesta la necesidad de integrar estas músicas populares de diseño en las investigaciones. Finalmente señalamos sobre el discurso de la globalización en música, la aportación de Aguilar (2001) sobre la preservación de productos culturales en cambios y migraciones que, según la autora, presentan desafíos a músicos y educadores. Observa los efectos de la producción mediática sobre fenómenos culturales, concluyendo que son selectivos, incompletos e inexactos, aconseja la utilización de músicas que proporcionen una imagen válida del yo, e insta a las comunidades musicales y educativas a ofrecer una representación de la cultura musical, que incluya sus raíces y transformaciones. En España, las líneas investigadoras son mucho más escasas, encontramos algunas de nuestro grupo investigador como las de Ocaña y Reyes (2010) sobre la programación de Canal Sur, siendo más frecuentes las revisiones de la música en la televisión como herramienta educativa de ayuda al aprendizaje (Comunicar, 2004; Eufonía, 1998).

Desde las corrientes psicológicas destacamos las aportaciones de la psicología cognitiva sobre el procesamiento de la información y las teorías de la reestructuración, ambas con una clara concepción «antiasociacionista», con autores como Piaget, Vygotsky o la Es-

cuela de la Gestalt, y cuya diferencia clave radica en la unidad de análisis que utilizan, mientras la primera es elementarista el enfoque cognitivo parte de unidades molares (Pozo, 1989: 166). De esta última destacamos la teoría socio-histórica de Vygotsky, sometida a un proceso de reinterpretación y posible aplicación a la comprensión audiovisual (Korac, 1988). De Pablos (1986) en sus trabajos sobre la televisión en la enseñanza estudia al autor ruso y destaca algunos elementos de su obra: 1) Los procesos mentales se explican por los instrumentos y signos que actúan de mediadores, para lo cual se apoya en la naturaleza comunicativa de los signos como poseedores de significado; 2) Desde una perspectiva semiótica, la interiorización es un proceso de dominio sobre las distintas formas de signos externos (códigos); 3) Actualmente la oferta semiótica se ha ampliado extraordinariamente, de manera que además del habla, ha cobrado importancia el manejo de otros códigos. El niño percibe el mundo mediante los sentidos, el habla y otros códigos, pasando del habla social (lengua materna) al habla interna por medio del habla egocéntrica. Por todo ello, podemos decir que la música de la televisión realiza este mismo recorrido, constituyéndose en un instrumento semiótico que se incorpora al repertorio del diálogo interior para interpretar la realidad. Como resumen de esta breve revisión sobre música y televisión, podemos decir que no se dispone de indicadores empíricos que aseguren un buen conocimiento del campo de estudio.

1.1. Presentación del problema

La música cotidiana de la televisión proporciona al niño elementos cognitivos, sociales, emocionales y patrimoniales, por ello, es necesario conocerla desde el entorno académico e investigador para:

- 1) Adecuar el currículum, también, a estos modos, soportes y contenidos musicales.
- 2) Asumir el compromiso educativo de conocer la música que la televisión propone.
- 3) Crear las vías para producir una televisión de calidad.
- 4) Ofrecer alternativas tanto educativas como de la producción musical y audiovisual.

1.2. Propósito del estudio y objetivos

Este trabajo estudia la banda sonora del programa infantil de mayor cobertura en España: «Los Lunnis», producido por Televisión Española, con una emisión diaria de 7:30 a 9:30h y episodios que se repiten los sábados. Nuestra intención ha sido conocer la oferta musical del canal público de mayor audiencia de las televisiones españolas que emiten en abierto. El programa «Los Lunnis» constituye la programación infantil de TVE, se emite por su segundo canal y está financiado con fondos públicos. Con el fin de conocerlo hemos establecido un sistema de codificación y categorización musical para, en una fase posterior todavía no iniciada, buscar alternativas. En nuestro estudio

La música ha irrumpido en el siglo XX con fuerza en el campo estético, expresivo y comunicativo modificando sus fronteras, y esta redefinición del territorio interpela a la educación. Este nuevo espacio sonoro, muy utilizado por las vanguardias artísticas del siglo XX, ha sido también el elemento de toque de los grandes medios de comunicación como la radio, el cine y, de forma destacada en el tema que nos ocupa, la televisión.

queremos saber qué y cómo es la música que ofrece «TVE» para la escucha.

1.2.1. ¿Qué se escucha?

Esta primera aproximación nos proporcionará los rasgos para clasificarla según un patrón de medida objetivo. Nuestras preguntas son: ¿Qué sonido musical utiliza y a qué tipos y familias pertenece?, ¿Qué tempo y métrica emplea? ¿Cómo son los comienzos de las piezas musicales? ¿Cuál es su velocidad e intensidad? ¿Qué géneros y estilos muestra? ¿Cuáles son sus tonalidades más frecuentes? ¿Cómo terminan las piezas musicales? ¿Qué presencia tiene la banda sonora en el programa?

1.2.2. ¿Cómo es la música?

La segunda aproximación se acerca a los elementos internos de la música en el paisaje televisivo (Atienza, 2008). Para conocer su significación musical

y discursiva hemos dividido el programa en sus tres secciones: producción propia, publicidad y dibujos animados. Nuestras preguntas de investigación son: ¿Cómo está construida la banda sonora en las tres secciones? ¿Cuáles son sus características musicales? ¿De qué hablan las canciones? ¿Qué relación guarda la música con la acción dramática, la escena y su sincronía?

2. Material y métodos

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que tiene como objetivo conocer los contenidos musicales de la dieta televisiva en una muestra iberoamericana. El marco semiótico de referencia, utiliza

El niño percibe el mundo mediante los sentidos, el habla y otros códigos, pasando del habla social (lengua materna) al habla interna por medio del habla egocéntrica. Por todo ello, podemos decir que la música de la televisión realiza este mismo recorrido, constituyéndose en un instrumento semiótico que se incorpora al repertorio del diálogo interior para interpretar la realidad.

el modelo de Umberto Eco (1978), como específico para la construcción de la plantilla de la escucha, el propuesto por Gómez-Ariza (2000), y por último, el análisis de la Forma Musical de Zamacois (1968).

2.1. Muestra

El programa contenedor, «Los Lunnis», consta de tres secciones con proporciones diferentes: programación propia 25 %, dibujos animados 63 % y publicidad 12 %. La muestra se compone de las 10 horas de emisión de una semana en la que no hubo acontecimientos especiales, del 18 al 22 de febrero de 2008. Su franja de edades potenciales de audiencia es relativamente amplia. Está formado en la muestra analizada, por dibujos animados españoles y de Estados Unidos, publicidad -anuncios de comida/golosina y juguetes- y por último, la programación propia -cabeceras, cierres, cortinillas, dramatizaciones, reportajes, canciones, noticias y entrevistas.

2.2. Diseño, instrumentos y recogida de datos

Para realizar este estudio se utilizó la herramienta

de análisis de la escucha realizada ad hoc para esta investigación y ya validada (Porta & Ferrández, 2009). Se realizó un muestreo mediante el procedimiento de elección experta, de manera que se incluyeran los elementos de la música relevantes para un primer análisis y presentes en las tres secciones. Asimismo, se complementó con 10 cortes periódicos para conocer la oferta musical objetiva del programa. En la investigación se han utilizado tres instrumentos, los dos primeros en la misma plantilla. Se trata de: 1) Datos de la muestra; 2) Categorías musicales; 3) Análisis musical propiamente dicho.

El primero recoge los datos referidos al evaluador, ficha, país, programa, sección, fecha, duración y elementos musicales del programa (cabecera, sintonía, cierre, cortinilla, canción, dramatizaciones, escenas, reportajes y cortes periódicos). El segundo instrumento está formado por 14 categorías divididas en 59 códigos cuya respuesta es sí/no/no se puede determinar. Esta herramienta dividía las variables consideradas en categorías susceptibles de ser medidas de manera dicotómica, según aparecieran o no en la unidad seleccionada (Porta & Ferrández, 2009). En

el estudio iberoamericano, del que este trabajo forma parte, se realizó una sesión de validación conjunta para la revisión de programas, países y contenidos comunes a toda la investigación por juicio de expertos. Se llevó a cabo una doble validación interjueces que presentó un porcentaje de acuerdo medio superior al 80%, lo que se consideró un indicador de muy elevada fiabilidad del instrumento en general.

- Aproximación 1. ¿Qué escuchan? Se aplicó la plantilla al programa «Los Lunnis» por medio de 90 unidades de análisis y un examen formal completo de 23 piezas musicales.

- Aproximación 2. ¿Cómo es aquello que se escucha? Sin embargo, no todo puede contestarse de forma dicotómica; por ello, empleamos una nueva aproximación para encontrar los elementos molares (Poza, 1989: 166-167), y su significado, es decir las características de la música en: 1) La programación propia: estudio de cabeceras, cierres, cortinillas y canciones; 2) Los dibujos animados: series «Berni», «Cliffort» y «Pocoyó»; 3) La publicidad: anuncios de juguetes y comida/golosinas. Finalmente, para conocer las

opciones musicales intencionadas del programa, seleccionamos cinco canciones diegéticas, es decir, interpretadas por los personajes en posición protagonista.

Desde estas dos aproximaciones hemos querido conocer las opciones y elementos musicales de la programación infantil de televisión, es decir, el lugar desde donde habla la música (Porta, 2007: 22). Será el primer paso para acercarnos al inexplorado espacio educativo de la música y su presencia comunicativa como discurso portador de sentido (Talens, 1994).

3. Resultados

3.1. ¿Qué se escucha? Las categorías musicales

Los 14 indicadores se aplicaron por medio de 90 plantillas a los cinco programas de la semana. Los porcentajes indican la medida de la característica dicotómica, sí/no, y no se puede determinar (NPD) que recogió, principalmente, factores de brevedad e inaudibilidad. Los resultados más destacados son: Sonido musical/ sonido no musical. El programa utiliza mucho el sonido musical y un porcentaje elevado de sonido no musical por medio de ruidos y efectos sonoros. Tipo de sonido. La música estudiada es electrónica en un 70% frente a un 15,5% de acústica y un 10% de combinaciones. Se escuchan agrupaciones instrumentales de todas las familias con predominio de los instrumentos de cuerda y el sonido electrónico de imitación. La voz y los instrumentos. El 42% era instrumental y el resto vocal, preferentemente por grupos de voces 38,9% con un 10% de voz de hombre y 2,2% de mujer. Métrica y rítmica. En cuanto al tipo de acentuación, los resultados han sido binarios en un 88% frente a un 1,4 de ternario y algunos casos puntuales de amalgama. Tipo de comienzo. Las piezas musicales tienen un comienzo anacrúsico con un 57% frente al 37,8% de tético y una muy escasa representación de los comienzos acéfalos. Dinámica. La utilización de la intensidad ha sido mayoritariamente plana 81% y variaciones en el 18,9% de las melodías. Agógica. En cuanto a las variaciones de la velocidad, podemos decir que el programa ha optado, de nuevo, por tempos sin variaciones en el 88,9% frente al 3,3% de acelerando y un porcentaje levemente mayor de rittardando. Género y estilo. De todos los géneros y estilos escuchados, los más frecuentes son los populares con un 77,8% de pop, rock, blues así como otros subgéneros y estilos populares del siglo XX. Dentro de la música tra-

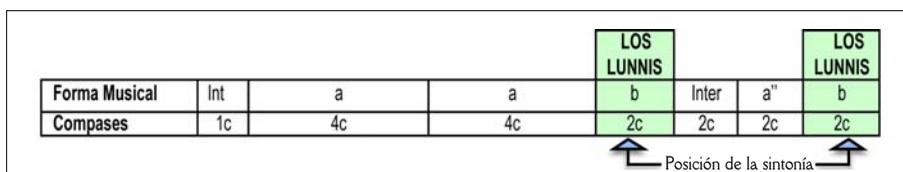
dicional destacamos la presencia de músicas de otras culturas con un 13,3% frente al 1,1% de la propia. Organización sonora. En la muestra ha predominado el modo mayor 88,9% frente al menor 6,7%. Cadencias. Las resoluciones, independientemente de la sección de la programación en que se encuentren, son mayoritariamente conclusivas con un 56,7% frente al 25,6% de suspensivas y un 10% de melodías cortadas. Estas últimas han correspondido a segmentos de publicidad, o bien a ajustes de continuidad de la programación que quiebra sus melodías para pasar al siguiente programa, siempre en espera de emisión y audiencia. Textura sonora. La muestra tiene textura de monodía acompañada en un 64,4% frente al canto a voces, tanto en su forma homofónica 4,4% como polifónica 12,9%. Plano sonoro. La música como figura ha tenido un amplio eco en el programa, apareciendo como fondo de escenas y dramatizaciones en el 25,6% de los casos de la muestra estudiada.

3.2. ¿Cómo es aquello que se escucha? Los contenidos musicales

Para estudiar cómo es la música del programa, se partió de la aplicación de la plantilla a 23 piezas musicales de las tres secciones, teniendo en cuenta la duración de la obra y su forma musical. Así, se estudiaron en las obras largas, la primera última frase, dos cortes intermedios y una valoración de la pieza musical completa durante los cinco días de la semana.

3.2.1. Programación propia

Los resultados obtenidos en la programación propia (cabecera, cierres, cortinillas y canciones), dibujos animados y publicidad han sido los siguientes: la cabecera del programa, repetida los cinco días de la semana, se ha estudiado por medio de 15 plantillas, tres para cada día. Se trata de una pequeña melodía de 34", comienzo anacrúsico, tonalidad de Sol Mayor, a 144 negras por minuto, cantada por voces adultas solistas y grupos vocales con acompañamiento instrumental (ver figura). Esta melodía se escucha en enlaces, presentación de dramatizaciones, subsecciones, cortinillas y cierres, a las que se adapta con distintas versiones: instrumental, vocal, semi-hablada, completa, fraccionada o como bucle de repeticiones:



Estructura musical de la cabecera.

En los cierres, el programa utilizó diferentes partes de la melodía de la cabecera pero conservando el motivo de la sintonía. Su duración varía: 4", 36" y 1'33", este último cierre, por ejemplo, se repite en bucle mientras termina la última acción dramática del programa, y concluye con la sintonía que pasa de fondo a figura.

En dos de los cinco días se ofrece cortado y sustituido por el programa siguiente que ya se anuncia, o por la publicidad que no espera (González Requena, 1988). Las cortinillas, hasta un total de ocho tienen una duración de 7", toman los elementos de marca de la cabecera que modifican con diferentes instrumentaciones y efectos.

En cuanto a las canciones y melodías, existen muchas en el programa. En este apartado hemos seleccionado las canciones protagonistas interpretadas por los personajes en diferentes escenarios como teatrillos, pubs, platós de televisión o decorados virtuales, que muestran las opciones televisivas formales, de género y estilo así como vinculación con la escena, selección de temáticas y sincronía entre texto e imagen. Se han estudiado las cinco canciones diegéticas de la semana (ver tabla) por medio de 25 plantillas, cinco para cada una, correspondientes a la primera y última frase musical, dos cortes intermedios y una valoración de la pieza completa.

3.2.2. Publicidad

Los anuncios se estudiaron con una sola plantilla, o dos cuando había un cambio musical destacado. Sus características comunes han sido: duración media de 20", tempo aproximado de 123 negras por minuto, instrumental, sonido electrónico de imitación, binario, sin variación en la dinámica ni en la agógica, género pop y cinematográfico, modo mayor y música como fondo que en ocasiones pasa a figura. En el caso de «I'm «pocket», se aplicaron dos plantillas por el cambio significativo: Corte 1: 1" a 18". Corte 2: de 18" a 20" en el que se produce un cambio musical para destacar el eslogan.

Canción 1: «Un mundo mejor»	Tema	La paz
	Resumen	Canción pop estrófica en Sol Mayor a 168 negras por minuto, cantada con voz de niño y hombre con acompañamiento electrónico de imitación.
Canción 2: «Oh Lulú»	Tema	La leyenda del héroe
	Resumen	Canción country que alterna estrofa con estribillo que repite al final. Su tonalidad es Do M a 114 negras por minuto. Cantada con voz de hombre, acompañamiento acústico de banjo, percusión y coro polifónico de niños.
Canción 3: «Estoy como un queso»	Tema	Imagen propia y autoestima
	Resumen	Canción blues a 136 negras por minuto. Alterna estrofa con estribillo. Cantada con voz, piano, batería y coro de hombres que hacen eco en el estribillo.
Canción 4: «Soy rancherito»	Tema	La canción popular
	Resumen	Canción estilo mejicano en Do Mayor a 144 negras por minuto, acompañamiento de mariachis, cantado por un hombre como solista.
Canción 5: «Que me fallen las palabras»	Tema	Las palabras
	Resumen	Canción de blues, tonalidad de Re menor a 78 negras por minuto. Recreación de recital de blues: Cantante, guitarra eléctrica, batería y pantallas.

Las canciones diegéticas de la semana.

3.2.3. Dibujos animados

Por último, el estudio de los dibujos animados, se realizó con un corte cada 45" hasta cubrir el episodio completo. Resumimos «Berni» y «Pocoyo»:

- «Berni» es una serie de dibujos animados de 2006, producida por BRB Internacional, sin diálogos, sobre temática deportiva y protagonizada por «Berni», un oso polar. Se compone de episodios de 3' enlazados hasta la duración total emitida. El estudio fue realizado por medio de seis plantillas. En el episodio se observaron tanto ruidos y sonidos cotidianos como sonido musical electrónico de imitación. La música combinaba el estilo Clásico en breves secuencias, con otros cinematográficos de carácter incidental, modo mayor, instrumental, sin variación en la agógica ni en la dinámica, cadencias tanto conclusivas como suspensivas, modulaciones a otras tonalidades, textura sonora de monodía acompañada y música como fondo, excepto en una ocasión que realizó el recorrido, como progresión, de fondo a figura.

- «Pocoyo». Serie de dibujos animados españoles de 2005 de Zinkia Entertainment, el protagonista es «Pocoyo», un niño pequeño, en su aventura de descubrimiento y relación con el entorno. Duración 6'45". La acción narrativa del episodio era el hallazgo de las propias huellas y las de los otros. El episodio utilizó tanto el sonido no musical como el musical perteneciente al entorno del pop con pinceladas cinematográficas de corte incidental. La música era electrónica, instrumental, binaria y tética con variaciones en la dinámica y la agógica. La utilización del tempo estaba asociada al paso de los personajes en la escena: «Pocoyo» a 156 negras por minuto, «Elefante» a 90 y «Pato» a 114. Usó tanto el modo mayor como menor, diferentes cadencias, modulaciones, textura sonora de monodía acompañada, obstinatos rítmicos y efectos sonoros. La música tenía presencia como fondo y tam-

bién como figura, los motivos musicales constituían el «leitmotiv» de los personajes.

4. Discusión

Como respuesta a los objetivos y preguntas de investigación podemos decir: ¿Qué se escucha? La banda sonora del programa «Los Lunnis» utiliza el sonido musical, preferentemente electrónico, con un reparto similar entre instrumental y vocal por grupos de voces. Su música es binaria, popular, anacrúsica, de dinámica plana, sin variaciones en la velocidad y textura de monodía acompañada. Utiliza el modo mayor con modulaciones a otras tonalidades, resolución por cadencia conclusiva y predominancia de la música como figura. Existe un porcentaje elevado de sonido musical, formado por ruidos y efectos sonoros.

¿Cómo es la música? El análisis musical revela, en una primera valoración, que la programación propia, 25% del programa, está formada en su selección diegética, por canciones estróficas con frases de 8 compases que se escuchan completas y resuelven de forma altamente conclusiva con todos los elementos de cierre disponibles, utilizando en ocasiones polifonía tanto homofónica como polifónica. Se observa cierta pobreza rítmica, con una presencia alta del acento binario. La intensidad no tiene matices y es manejada por mesa de mezclas, que pasa de fondo a figura, normalmente, por estrategias narrativas no musicales. El programa muestra una buena sincronía entre música e imagen, los instrumentos y objetos sonoros son coherentes con su banda sonora y espacios escenográficos. Sus tempos oscilan entre 78 y 168 negras por minuto sin variaciones en la agógica, utiliza las tonalidades de Do M, Sol M, Re M y Re m que modulan a otras tonalidades en ocasiones. Desde el punto de vista estilístico y su vinculación con la identidad, el programa opta por músicas populares extranjeras, su tímbrica es predominantemente electrónica con elementos acústicos de la música popular de que se trata, estructuras armónicas y melódicas que la reflejan y acompañan muchas veces de movimientos coreográficos con una ambientación musical coherente en vestuario y escenografía. La publicidad, con una presencia del 12% del total, tiene una banda sonora con una velocidad media de 123 negras por minuto, predominantemente instrumental, con sonido electrónico de imitación, binaria, tética, sin variación en la dinámica ni en la agógica, sin estilo definido, uso en ocasiones del género cinematográfico, ruidos y sonidos no musicales, modo mayor y música como fondo. Los dibujos animados, 63% del programa, utilizan música, sonidos no musicales y ruidos sirviendo a la acción dramática, reforzándola, por medio

de cambios de tonalidad y de tempo, así como efectos suspensivos y pequeños «leitmotiv» para definición de personajes. El estudio melódico indica que la melodía más escuchada es la sintonía, apareciendo como presentación y final de secciones, dramatizaciones y episodios. Se escuchan piezas musicales cortadas, especialmente en la publicidad y en los finales de episodios. De igual modo podemos señalar la presencia mayoritaria de música no diegética, y una gran variedad de sonidos musicales y no musicales, debido, principalmente, al peso en la programación de los dibujos animados.

Selección de géneros y estilos. La música anterior al siglo XX es escasa, con algunas excepciones en los dibujos animados y parodias de la programación propia en que aparecen algunos guiños al estilo clásico. La opción estilística del programa es la popular, siendo las canciones protagonistas de la semana una ranchera, una canción country, dos blues y una canción pop. En la muestra estudiada, se escucha siempre la música de otros y nunca la propia. La programación infantil de televisión requiere contenidos de la proximidad (De Moragas, 1991), sin embargo lo que se ofrece es un espacio multicultural que ha perdido lo propio para llenarlo solo con lo exótico. Desde una mirada educativa esta opción cuestiona la identidad porque la música habla de uno mismo, de los otros y con los otros (Porta, 2004: 112). Valorar la diversidad supone el reconocimiento de lo propio en edades tempranas, porque este habla egocéntrica (Vygotsky, 1981: 162) dará lugar en su recorrido, al habla interna, y la música está en el camino.

Música incidental. La música vinculada a la acción está presente, apareciendo en todas sus secciones, minúsculas músicas programáticas que recuerdan al niño el mundo del cine. Éste es el caso de la parodia de «Lunicienta», al igual que la de «Psicosis», o las repetidas referencias a uno de los últimos héroes americanos: «Indiana Jones». En «Pocoyo», encontramos «leitmotiv» asociados a sus personajes, música tonal y no tonal, modulaciones, variaciones en la dinámica, agógica, paso de música de figura a fondo y viceversa. Todo ello en un diálogo espacio temporal, expresivo y estético que piensa en un niño pequeño e inteligente, que interactúa con el medio televisivo a través de la música.

La banda sonora del cine y la televisión tiene influencia educativa y responsabilidad social como una parte de la construcción de la conciencia del niño porque contribuye a su construcción cognitiva, social, expresiva, estética y en un futuro crítica. En este texto hemos mostrado algunos aspectos poco analizados en

los estudios musicales de la televisión y su influencia en la infancia, pero que emergen cuando son estudiados desde la semiótica, la representación musical, el análisis formal y las teorías de la reestructuración. Las conclusiones indican como líneas de acción, dar valor a las funciones sociales, culturales y patrimoniales de la oferta musical televisiva, porque la música habla de los otros y con los otros. Y lo hace mediante la representación: qué se escucha; mediante la edición: cómo se produce, se articula y crea la continuidad de aquello que se ve y se escucha; y también desde la posición del que habla: la producción televisiva, su significado e influencia. El medio televisivo puede favorecer la reconstrucción de los contenidos musicales y su comprensión, el desarrollo del gusto y la puesta en valor del patrimonio inmaterial. Por todo ello se hace necesario en estudios futuros ampliar la definición de unidades de análisis, tal como se propone desde la psicología cognitiva y las corrientes musicales del siglo XX. Este estudio ha dado respuesta a algunas de ellas que hablan de patrimonio cultural, identidad y alteridad, lecturas de la diversidad y relaciones con el entorno, que tienen en la música mucho más que un soporte audiovisual, tienen en ella un vehículo, medio y contenido de expresión así como de representación y diálogo con el mundo.

Notas

¹ Los indicadores, definiciones y revisión de los resultados fueron debatidos en el II Encuentro «La banda sonora de la televisión infantil y juvenil en el ámbito latinoamericano. Variables, impacto e influencia en el patrimonio sonoro», en Universidad Lanús (Buenos Aires) del 14 y 18 de Mayo de 2008. Participando tres universidades españolas (UV, UG, UJI) y cinco iberoamericanas (ULANUS, UT, UNIRIO; US, UNE).

Apoyos

Este trabajo ha sido subvencionado por los proyectos: 1) I+D (2007/2010) «Las bandas sonoras de la televisión infantil 2007/08 en España. Canal 9. Televisión Valenciana y TVE (PI 1A2007-17); 2) Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica «La música y la escucha de la TV infantil en el ámbito iberoamericano. Análisis cuantitativo de variables y estudio comparado» (A/018075/08).

Referencias

AGUADED, J.I. (2004). Música y comunicación. *Comunicar*, 23; 9-22.
 ATIENZA, R. (2007). *Paisajes sonoros. Ambientes sonoros urbanos. Encuentro Iberoamericano sobre paisajes sonoros*. Madrid: Auditorio Nacional.
 BECKERS, R. (1993). *Walkman, Fernsehen. Lieblingsmusik: Merkmale musikalischer Frühsozialisation, Musikpädagogische Forschung*, 14; 11.
 BIXLER, B. (2000). Let's Make Music School. *Library Journal*, 46; 11; 72.

BROWN, A.R. (2008). Popular Music Cultures, Media and Youth Consumption: Towards an Integration of Structure, Culture and Agency. *Sociology Compass*, 2 (2); 388-408.
 BURNARD, P.; DILLON, S. & AL. (2008). Inclusive Pedagogies in Music Education: A Comparative Study of Music Teachers' Perspectives from four Countries. *International Journal of Music Education*, 26 (2); 109-126.
 CAC, (2003). *Libro Blanco: La educación en el entorno audiovisual*. Barcelona: Consejo Audiovisual de Cataluña.
 CAGE, J. (1961). *Silence*. Middletown: Wesleyan University Press.
 COHEN, J. (2005). Global and Local Viewing Experiences in the Age of Multichannel Television: *The Israeli Experience. Communication Theory*, 15 (4); 437-455.
 DE MORAGAS, M. (1991). *Teorías de la comunicación*. Barcelona: Gustavo Gili.
 DE PABLOS, J. (1986). *Cine y enseñanza*. Madrid: CIDE (MEC).
 DEL CARMEN, M. (2001). Heritage: The Survival of Cultural Traditions in a Changing World. *International Journal of Music Education*, 37 (1); 67-71.
 DEL RÍO, P. (1997). Creciendo con la televisión. *Cultura y Educación*, 5; 23-95.
 DEL RÍO, P. & ALVAREZ, A. & DEL RÍO, M. (2004). *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid: Fundación Infancia Aprendizaje.
 DELALANDE, F. (2004). La enseñanza de la música en la era de las nuevas tecnologías. *Comunicar*, 23; 20-24.
 ECO, U. & CANTARELL, F. (1978). *La estructura ausente: Introducción a la semiótica*. Madrid: Lumen.
 FERRÉS, J. (1994). *Televisión y educación*. Madrid: Paidós.
 GÓMEZ-ARIZA, C. (2000). Determinants of Musical Representation. *Cognitiva*, 12, 1; 89-110.
 HAUSER, A. (1963). *Historia social de la literatura y el arte*. Madrid: Guadarrama.
 KORAC, N. (1988). *Los medios de comunicación visual y el desarrollo cognoscitivo*. Universidad de Belgrado.
 MAGDANZ, T. (2001). Classical Music: Is anyone listening? A Listener-based Approach to the Soundtrack of Bertrand Blier's *Too Beautiful for You*. *Discourses in Music*, 3, 1.
 MCGUIRE, K.M. (2001). The Use of Music on *Barney & Friends*: Implications for Music Therapy Practice and Research. *The Journal of Music Therapy*, 38, 2; 114-148.
 MEDRANO, C. (2008). La dieta televisiva y los valores: un estudio realizado con adolescentes en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista Española de Pedagogía*, 239; 65-84.
 OCAÑA, A. & REYES, M.L. (2010). El imaginario sonoro de la población infantil andaluza: análisis musical de «La Banda». *Comunicar*, 35; 193-200.
 OROZCO, G. (1996). *Miradas latinoamericanas a la televisión*. México: Universidad Iberoamericana.
 OSTBYE, T.; POMERLEAU, J. & AL. (1993). Food and Nutrition in Canadian Prime-time Television Commercials. *Canadian Journal of Public Health-Revue Canadienne de Sante Publique*, 84 (6); 370-374.
 PETERSON, J.L. & NEWMAN, R. (2000). Helping to Curb Youth Violence: The APA-MTV «Warning Signs» Initiative. *Professional Psychology-Research and Practice*, 31 (5); 509-514.
 PINTADO, J. (2005). Lo ideal y lo real en TV: calidad, formatos y representación. *Comunicar*, 25; 101-108.
 PORTA, A. (2004). *Musical Expression as an Exercise in Freedom, ISME 26*. International Society for Music Education. World Conference. Tenerife.
 PORTA, A. (2005). La escucha de un espectador de fondo. El niño ante la televisión. *Comunicar*, 25; 284-285.

- PORTA, A. (2007). *Músicas públicas, escuchas privadas. Hacia una lectura de la música popular contemporánea*. Aldea Global. Barcelona: UAB.
- PORTA, A. & FERRÁNDEZ, R. (2009). Elaboración de un instrumento para conocer las características de la banda sonora de la programación infantil de televisión. *Relieve*, 15, 2. (www.uv.es/relieve/v15n2/relievev15n2_6.htm) (25-11-2009).
- POZO, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- REGISTER, D. (2004). The Effects of Live Music Groups Versus an Educational Children's television program on the Emergent Literacy of Young Children. *Journal of Music Therapy*, 41 (1); 2-27.
- REIG, R. (2005). Televisión de calidad y autorregulación de los mensajes para niños y jóvenes. *Comunicar*, 25; 63-70.
- SCHAEFFER, P. (1966). *Traté des objets musicaux*. Paris: Editions du Seuil.
- SCHAFFER, M. (1977). *The Tuning of the World*, Toronto: McClelland and Stewart.
- SHUCK, L.; SALERNO, K. & AL. (2010). Music Interferes with Learning from Television during Infancy. *Infant and Child Development*, 19 (3); 313-331.
- SLOBODA, J. (2005). *Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function*. Oxford (UK): Oxford University Press.
- STIEGLER, B. (1989). *La lutherie électronique et la main du pianiste, Mots/Images/Sons*. Rouen: Cahiers du Cirem.
- TALENS, J. (1994). *Escritura como simulacro: El lugar de la literatura en la era electrónica*. Valencia: Eutopías/Epiteme.
- VALLEJO NÁGERA, A. (1987). *Mi hijo ya no juega, solo ve la televisión*. Madrid: Temas de hoy.
- VARIOS (1998). Monográfico Música moderna. *Eufonía*, 12; 7-98.
- VYGOTSKY, L. (1981). The Instrumental Method in Psychology. In WERTSCH, J. (Ed.). *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. New York: Sharpe; 134-143.
- WARD-STEINMAN, P.M. (2006). The Development of an After-school Music Program for at-risk Children: Student Musical Preferences and Pre-service Teacher Reflections. *International Journal of Music Education*, 24 (1); 85-96.
- ZAMACOIS, J. (1986). *Curso de formas musicales*. Barcelona: Labor.

VICTOR ERICE: «EL CINE HA ENVEJECIDO
CON GRAN RAPIDEZ,
SOBRE TODO SI LO COMPARAMOS CON OTROS
LENGUAJES, CONSUMIENDO ETAPAS
A UNA VELOCIDAD VERTIGINOSA»



ANTONIO LÓPEZ: «LO QUE PASA ES QUE EL CINE
NACIÓ CUANDO EL HOMBRE
ERA MUY VIEJO»



Enrique Martínez-Salanova 2011 para Comunicar

«EL CINE ES
EL DIÁLOGO
DEL MUNDO
ACTUAL»

ELIA KAZAN
(1909- 2003)



Enrique Martínez-Salanova 2011 para Comunicar

● F. García, M. Baños y P. Fernández
 Madrid (España)

<http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-03-11>

Estructuras y contenidos arquetípicos en la comunicación publicitaria

Structures and Archetypal Content in Advertising Communication

RESUMEN

Esta investigación tiene como objeto el estudio de la publicidad desde la óptica de los arquetipos, siguiendo un modelo hermenéutico de análisis del contenido; a través de él hemos estudiado la presencia de las figuras mitológicas griegas más conocidas en comparación con los personajes que aparecen en los mensajes publicitarios de perfumes, lo que nos permite observar en primer lugar la analogía de los dioses de la Antigua Mitología Griega con arquetipos humanos reales; en segundo lugar, nos permite profundizar en estos contenidos publicitarios para saber si estos relatos son puramente comerciales o admiten otras interpretaciones. Los resultados de este trabajo revelan la mayor presencia del arquetipo femenino de la mujer como pareja, relacionado con la diosa Hera, modelo de esposa, seguido en frecuencia por el arquetipo de la sensualidad representado por la diosa Afrodita y en tercer lugar el de la diosa Artemisa o la libertad; en los anuncios de perfumes dirigidos al sector masculino destaca la mayor frecuencia del mito de Zeus y de Narciso, como arquetipos del poder y el éxito, seguido del mito de Odiseo, arquetipo del héroe, reconocido como modelo del estratega y la inteligencia; en los anuncios dirigidos a ambos sexos el mito de Dionisos como arquetipo de la fiesta y la transformación es el más relevante, seguido del mito de los hermanos Hera-Zeus que evolucionaron a esposos y padres del Panteón griego.

ABSTRACT

The aim of this investigation is the study of publicity from the point of view of the archetypes, following a hermeneutic model of analysis of the content; through this we have studied the presence of the Greek mythological figures in comparison with the characters that appear in the advertising messages of perfumes, which at first allows us to observe the analogy of the gods of the old Greek Mythology with real human archetypes; secondly, it allows us to dig deeper into these advertising contents to know if these stories are purely commercial or if they could be interpreted with other meanings. The results of this analysis show a high participation of the female archetype of the woman as a wife, related to the goddess Hera, and followed by the archetype of the sensuality represented by the Aphrodite goddess and that of the goddess Artemisia or goddess of liberty; in perfume commercials aimed at men, the biggest frequency in the myth of Zeus and of Narcissus is emphasized, as archetypes of power and success, continued by the presence of the myth of Odysseus, the hero's archetype, known as a model of strategist and intelligence; in commercials aimed at both sexes the myth of Dionysus as archetype of the party and transformation is the most relevant, followed by the myth of the brothers Hera-Zeus that become husbands and fathers of the Greek Panteon of Mythological Gods.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Anuncios, discurso, hermenéutica, interpretación, mitos, persuasión, publicidad, simbolismo.
 Advert, advertising, hermeneutical, interpretation, mythology, persuasion, speech, symbolism.

- ◆ Dr. Francisco García García es Catedrático de Universidad del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad II de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense (fghenche@gmail.com).
- ◆ Dr. Miguel Baños González es Profesor Titular del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad II de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (banoscastaneda@telefonica.net).
- ◆ Dra. Paloma Fernández Fernández es Profesora de Publicidad de la Facultad de Comunicación de la Universidad Francisco de Vitoria de Madrid (palfdez@ono.com).

1. Introducción

La creación de mensajes publicitarios de perfumes, proceso que se integra en las llamadas ciencias sociales, incorpora a su lenguaje, eminentemente visual, aportaciones culturales de todos los órdenes de nuestro entorno, lo que desde la perspectiva de esta investigación nos ha llevado a estudiar las referencias contenidas en los anuncios actuales que provienen de la cultura mitológica clásica. La reinterpretación de relatos y símbolos correspondientes a dioses y mitos griegos y romanos, que a su vez se alimentaron de las mitologías mesopotámicas y egipcia, se advierte en la publicidad en general (León, 2001); esta investigación profundiza en su presencia en el segmento concreto de la publicidad de perfumes de las últimas décadas. Estos mensajes sobresalen en el panorama publicitario actual por su mayor riqueza expresiva a través de relatos persuasivos en los que se encuentran múltiples aportaciones retóricas y simbólicas al servicio de un producto cuya esencia, el aroma, no se puede hacer llegar al consumidor a través de los medios de comunicación convencionales.

Mito, del griego *Mizos*, significa etimológicamente: palabra, dicho o cuento (Pabón, 1975). Herodoto (Elíade, 2001), en el siglo IV a.C. lo describe como ficción e incluso falsedad, en contraposición con el logos como palabra de verdad. El mito llega a nosotros de forma anónima mientras que la palabra puede venir de Dios, al entender de este historiador clásico. El arte y la literatura han recreado mitos populares por la inevitable atracción que esos relatos ejercen sobre los individuos al contener una interpretación, no científica, a las inquietudes que rodean la vida humana. Ese continuo mirar hacia los mitos clásicos también ha tenido su correspondiente influencia en otros campos como la psicología analítica, en la que C.G. Jung, el discípulo aventajado de S. Freud, elaboró una teoría en torno a los arquetipos (Jung, 1982) como elementos inconscientes del ser humano que subyacen a todas las culturas en forma de esquemas básicos que operan en nuestra forma de explicar la realidad, apareciendo en el fondo de todos los relatos que el ser humano construye, ya sean de carácter literario, didáctico o religioso.

El arquetipo funciona como una estructura innata del individuo y, con ese sustrato, las distintas sociedades construyen sus cosmogonías, que son aceptadas, con ligeras variaciones locales, por otras culturas, transformándose con el paso del tiempo, pero manteniendo su esencia original.

Los arquetipos no se heredan individualmente sino colectivamente, por lo que hablaremos del inconscien-

te colectivo como el espacio virtual en el que determinados arquetipos se han instalado, constituyendo todos ellos lo que podría explicarse diciendo que la naturaleza en la que el hombre vive está estructurada de forma que el ser humano puede comprenderla a partir de imágenes análogas que a lo largo de los tiempos se repiten. El reconocimiento de un arquetipo no es consciente, pero el contacto con ellos produce una reacción en el individuo que no le permite permanecer indiferente; esta reacción puede darse en forma de escalofrío, fascinación, ensimismamiento, temor... porque según Jung (1982) nos encontramos ante un símbolo auténtico, que le gustaba definir con la expresión acuñada por Rudolf Otto (Jung, 1982) refiriéndose a las imágenes arquetípicas como numinosas. Esas imágenes se materializan en lo que denominamos mitos.

La publicidad, en su constante generación de mensajes para colectivos humanos de distintas clases sociales y culturas, actúa como catalizador y actualizador de esas unidades de conocimiento arcaico que son los mitos. No es objeto de esta investigación saber si la actividad creadora es consciente o no de la transmisión de esos arquetipos, sino constatar su presencia en los anuncios de perfumes. A través del análisis de los mensajes publicitarios de perfumes, emitidos a finales del siglo XX y comienzos del XXI, tanto para mujeres como para hombres, recurriendo a una metodología hermenéutica, es como podemos llegar a interpretar el contenido de los anuncios seleccionados.

2. Material y métodos

La hipótesis general que ha inspirado esta investigación se enuncia de la siguiente forma: Los anuncios de perfumes actuales reproducen relatos míticos y contienen referencias a arquetipos culturales concretos. El objetivo es comprobar la preexistencia básica de los mitos clásicos en el ámbito de la publicidad de perfumes a través del relato publicitario. Hemos de tener presente que los medios a través de los que se transmiten los atributos de los productos o marcas no siempre son lingüísticos, sino también simbólicos, iconográficos y evocadores, pero, sea cual sea el medio, no tendrían eficacia si los receptores no los reconocieran o pudieran interpretar adecuadamente. De aquí surge la vocación de esta investigación: comprobar que los mensajes contienen referencias a mitos clásicos y los receptores las pueden decodificar con el mismo significado de los emisores, dado que ambos comparten las mismas referencias culturales. La persuasión se elabora para producir una respuesta del receptor, en lo que, interpretando la teoría de la persuasión de Aristóteles, García Jiménez (Moreno, 2003) denomina

«vis retórica del discurso», que fuerza al receptor a completar el sentido del mensaje en un triple nivel de exigencia: el nivel de lo verosímil, el nivel de la lógica de las acciones y el nivel de la dimensión simbólica.

Existe una tendencia muy generalizada y extendida a considerar el lenguaje publicitario con criterios lingüísticos propios de las lenguas normales, cuando la realidad nos dice que el componente verbal de dicho lenguaje es cada vez menor. Se han desarrollado estudios centrados en la semiótica, la lingüística, el significado y la estructura de las comunicaciones publicitarias, que nos llevan a comprender la reacción del consumidor ante los mensajes que recibe; sabemos que las imágenes y textos que se incluyen en los mensajes tienen relación empática con el entorno social de las comunidades en que se emiten, actualizándose constantemente por la inspiración que novedades cinematográficas, literarias y artísticas que en general produce la sociedad. Pero eso no lo explica todo. La narrativa audiovisual se nutre de situaciones recreadas o ficción, escenarios reales, conversaciones cotidianas y espontáneas, pero también de símbolos, unas veces intencionalmente escogidos y en otras ocasiones sin tener en cuenta su significado, por lo que podemos distinguir dos niveles de significación: el intencional y el materializado.

En la publicidad reciente de perfumes se ha observado que los relatos se han hecho más ricos en simbolismo y sugerencias que cautivan la atención; sin embargo las interpretaciones procedentes de los consumidores suelen ser de significado literal, como una traducción simplificadora tendente a acercar los contenidos al mundo real conocido por las audiencias. En primera instancia no se advierte el significado profundo de forma consciente pero debe intuirse y por ello se presta más atención a estos relatos de lo esperado. La irrepresentabilidad del olor del perfume (Cánovas, 2005) ha podido motivar una elaboración más retórica y emocional de los anuncios de perfumería.

2.1. Material

La muestra elegida para esta investigación se compone de 150 anuncios de las principales marcas internacionales de perfumería, para consumidores adultos, emitidos en la televisión entre enero de 1990 y julio de

2009, y, además, han seguido estando activos a través del canal Youtube, lo que demuestra el interés de los usuarios por estos mensajes publicitarios sobre los que pueden continuar opinando y disfrutando. Esta presencia implica un grado de aceptación, independientemente de que los hayan situado en ese portal usuarios de las marcas o las propias empresas de perfumería; el hecho de seguir siendo visualizados en internet indica que han conectado con los receptores por su estética y/o temática. El número total de 150 es el que se ha hallado en Youtube y contienen un relato o narración. Del total de mensajes analizados, el número de spots que se dirigen a las mujeres es mayor que los que se

La narrativa audiovisual se nutre de situaciones recreadas o ficción, escenarios reales, conversaciones cotidianas y espontáneas, pero también de símbolos, unas veces intencionalmente escogidos y en otras ocasiones sin tener en cuenta su significado, por lo que podemos distinguir dos niveles de significación: el intencional y el materializado.

dirigen al sexo masculino, en concreto 2/3 partes de la muestra.

La publicidad recogida en esta investigación es relevante por el mensaje y su significado de forma individual y como parte de un conjunto. Los resultados obtenidos nos hablarán del significado para el consumidor, tanto a nivel literal o consciente, como a nivel simbólico o inconsciente, y el método que hemos seguido es el de la interpretación literal y alegórica de las imágenes. La analogía, como principio hermenéutico, nos transmite el poder de lo subjetivo dando un simbolismo visible a un sentido invisible y a un fenómeno singular que es divinizado. La analogía va a ser el factor clave en el análisis de estos anuncios publicitarios.

2.2. Modelo de análisis

A continuación se utiliza la asociación y confrontación como eje metodológico propio de la aplicación hermenéutica. Siguiendo al filósofo alemán y estudioso de la Grecia Clásica, Hans-Georg Gadamer (León, 2001), la clave está en confrontar lo que el texto dice y la interpretación, intentando mantener una posición

de juez neutro, aún sabiendo que la neutralidad pura no existe. El interpretante ha de ser consciente de sí mismo como ser limitado, incapaz de dar una interpretación por completo acabada de un relato, y aceptar que sus interpretaciones deben contrastarse y complementarse con otras interpretaciones. La fórmula hermenéutica de análisis puede ser considerada como subjetiva por parte de quien la utiliza, sin embargo es también subjetiva la creación artística y ésta es decisiva en la elaboración de los mensajes publicitarios para canalizar la promesa comercial al consumidor de forma sugerente e interesante. En el terreno artístico, al que la publicidad se acerca en su afán de seducción del consumidor, el pensador alemán E. Panofsky (1970) elaboró un método de análisis iconográfico-iconológico que conlleva un trabajo de interpretación en las distintas capas de significado de una obra artística que él mismo denominó análisis fáctico y expresivo, por dirigirse a constatar la presencia de elementos simbólicos y analizar su significado, método que hoy en día se sigue aplicando.

La selección de los anuncios de perfumes se debe a que es un conjunto que resulta bastante homogéneo desde la simple observación, por lo que se presta a un análisis en profundidad; esta característica de la investigación puede utilizarse como argumento crítico, sin embargo, en la práctica el receptor no consume todos los productos motivado por los mismos intereses sino que establece diferencias entre productos puramente prácticos, de gran consumo, en los que no pone más interés que el necesario, y productos que desea por sus prestaciones o por las emociones que le suscitan; algunos reciben gran atención por la potencialidad que encierran y sobre todo por los contenidos aspiracionales que canalizan hacia el consumidor, y este es el caso de la perfumería en general.

Para alcanzar el objetivo señalado en el epígrafe anterior, se ha diseñado una investigación con 3 fases diferenciadas de trabajo.

- Primera fase: Hermenéutica; se aplica el modelo hermenéutico o de interpretación de José Luis León (2001) para analizar mensajes publicitarios. Distinguimos las siguientes etapas:

- 1ª etapa: el sentido inmediato literal. Todo esto a su vez en dos pasos: a) el sentido literal-literal de la narración: la historia narrada en el texto; b) el sentido literal-estratégico: la estrategia comercial inherente al anuncio, el beneficio que se ofrece al consumidor, la promesa, el posicionamiento del producto basado en atributos tangibles e intangibles.

- 2ª etapa: El sentido alegórico: los elementos del anuncio pasan a ser considerados de modo simbólico:

los sujetos son valorados como representantes de grupos sociales o humanos, los productos pasan a ser protagonistas de acciones y a convertirse en símbolos.

- 3ª etapa: reconstrucción del sentido tropológico: unificar distintos anuncios que siguen un mismo fin, o que están emparentados por el servicio común a un mismo valor, más allá de la inmediata intencionalidad comercial. Este es el plano más profundo que traspasa la intención estratégica del autor para hacer llegar a la audiencia mensajes que se interiorizan. Se trata de hacer categorías de anuncios al servicio de valores concretos resultando al final del conjunto de estas interpretaciones una visión completa del hombre y del mundo actual, como un gran relato.

- Segunda fase: Tratamiento estadístico descriptivo de los datos obtenidos en la primera fase de la que se desprenden resultados cuantitativos y cualitativos que nos permiten agrupar los 150 anuncios en grupos arquetípicos o míticos homogéneos.

- Tercera fase: Análisis en profundidad del contenido de un anuncio concreto, seleccionado de cada grupo resultante en las fases anteriores. El anuncio seleccionado en cada grupo tiene como característica principal una gran riqueza de recursos estilísticos, iconográficos e iconológicos que suponen una mayor elaboración al menos formal. Esta tercera y última fase sigue el modelo hermenéutico adaptado al de García García (2006) para el análisis de contenido; estudia la estructura narrativa distinguiendo enunciado, enunciación, formas como los personajes, el espacio, el tiempo y las acciones, y las distintas expresiones de estos elementos. En esta fase se atiende prioritariamente a los aspectos significativos del mensaje y no a los aspectos técnicos o de montaje salvo que aporten o refuercen el relato persuasivo.

3. Resultados

La aplicación del análisis hermenéutico y estadístico al total de la muestra ha permitido clasificar con éxito cada uno de los anuncios con su correspondiente arquetipo y mito. Las conclusiones cuantitativas y cualitativas del análisis (ver tabla) indican que el mayor porcentaje de participación de la muestra corresponde a anuncios destinados a mujeres, concretamente 2/3 del total, siendo un 26% de los mismos aquellos en los que predomina el rol de la mujer como pareja o esposa; si sumamos a esa cifra los arquetipos que aparecen representados en los relatos con una frecuencia inferior a la anterior, pero relevante, nos encontramos que el rol de la sensualidad femenina, como la diosa Afrodita, es el segundo argumento persuasivo más utilizado (18%), seguido de la apelación a la libertad individual

como valor natural que conecta a la mujer con la Naturaleza, siguiendo la imagen de la diosa Artemisa (15%). El perfume es presentado también como un elemento especial, valioso o divino, que equivale a la idea antigua de poseer un elixir mágico (13%) con el que lograr el amor, perfeccionar el aspecto o seducir al hombre deseado. Esta idea es complementaria de otro argumento reiterativo en el conjunto, como se explicará también en relación a los hombres, que consiste en atribuir al perfume la capacidad de operar cambios no imaginados pero deseados por quien lo utiliza (11%), provocando sensaciones y experiencias que recuerdan a los procesos de metamorfosis de los dioses griegos quienes cambiaban a voluntad su aspecto, forma o identidad para lograr sus fines, generalmente de seducción.

Las mujeres más jóvenes, las que acaban de terminar la adolescencia y se están incorporando a la vida adulta, reciben mensajes específicos para ellas, describiendo a las protagonistas de los anuncios mediante la evocación del mito de Perséfone, la Koré en la mitología griega; la joven que descubre la sexualidad después de aceptar una granada de su captor, Hades, el dios del submundo, las pasiones y la sensaciones profundas, se traduce en los anuncios en el hecho de que las jóvenes cogen en sus manos un envase de perfume con forma de manzana, un objeto mágico o una estrella del cielo, metáfora de una promesa de amor. Sin embargo, son minoritarios los anuncios para el sexo femenino que utilizan la motivación de alcanzar el éxito, el triunfo social o profesional, como se ha atribuido tradicionalmente a la diosa Atenea en su aspecto Niké o victoriosa. Menos utilizado es el argumento de la diversión o la fiesta unido al perfume, más bien al contrario, los perfumes son presentados como un producto de uso personal, privado y profundo.

El conjunto de anuncios de perfumería destinado a los hombres, que constituye un número sensiblemente inferior al de las mujeres, menos de 1/3 del total, arroja un predominio claro del argumento del éxito social como valor persuasivo destacado. El hombre es visto como el dios que lidera el Panteón griego, Zeus (40%), líder en el cielo y en la tierra, dios de todo lo que se ve y donde se desarrolla la vida terrenal. Dentro de este rol, el del dominio, se inserta un aspecto propio de este personaje mítico, el narcisismo como con-

MITO -ARQUETIPO	MUJER		HOMBRE		UNISEX		TODOS
	Parcial	Total	Parcial	Total	Parcial	Total	Total
Hera: Pareja / Esposa	26%	17,3%	-	-	-	-	17,3%
Afrodita: Sensualidad	18%	12%	-	-	-	-	12%
Artemisa: Libertad	15%	10%	-	-	-	-	10%
Elixir Divino: Sentimientos	13%	8,7%	2,8%	0,7%	26,7%	2,6%	11,9%
Metamorfosis: Cambio	11%	7,3%	11,4%	2,7%	13,4%	1,3%	11,3%
Perséfone: Juventud	9%	6%	-	-	-	-	6%
Atenea / Niké: Éxito	6%	4%	-	-	-	-	4%
Zeus / Narciso: Éxito	-	-	40,1%	9,4%	6,6%	0,6%	10,1%
Odiseo: Héroe	-	-	25,8%	6,1%	-	-	6,1%
Poseidón: Inconsciente	-	-	14,3%	3,4%	-	-	3,4%
Dionisos: Transgresión	2%	1,3%	2,8%	0,7%	26,7%	2,6%	4,6%
Zeus + Hera: Esposos	-	-	2,8%	0,7%	26,7%	2,6%	3,3%
Todos	100%	66,7%	100%	23,6%	100%	9,8%	100%

Frecuencia de los mitos-arquetipos en la muestra.

secuencia del éxito, lo que lleva al hombre a verse a sí mismo como completo, autónomo y superior al resto, destinado a reinar en cualquier entorno social. El hombre como pareja o esposo (2,85%), aparece escasamente, de forma opuesta al papel predominante que ocupa como argumento en los anuncios de perfumería femenina, en los que se incluye al hombre como objetivo de la seducción y complemento necesario para la felicidad de la mujer; no hay reciprocidad en este aspecto y Zeus, como esposo, papel decisivo en el desarrollo de la mitología, no es un valor destacado. Además de dios supremo, el rol que también abunda en estos anuncios para hombres, es el de héroe esforzado (25,7%), voluntarioso y necesario, un ser superior a los hombres pero inferior a los dioses, por lo que pueden lograr mayor empatía del consumidor masculino; coincide con el argumento del héroe Odiseo en la mitología griega, Ulises en la romana, quien es el prototipo de todas las cualidades social y culturalmente más valoradas: la inteligencia, la lealtad, la generosidad y la belleza. Por último, el argumento del hombre que tiene sentimientos, que correspondería a lo que no se ve, donde no reina Zeus pero sí su hermano Poseidón (14,32%), es el que aparece en tercer lugar, quizás como una característica complementaria al hombre prepotente que antes hemos descrito, para mostrar su interioridad, permitiendo expresarse a su inconsciente y su sensibilidad. Finalmente se aprecia, al igual que en los anuncios para perfumes femeninos, la discreta presencia del concepto de la Metamorfosis, del cambio, también en los anuncios masculinos, contribuyendo a la posibilidad de que hombres que no están tan seguros de parecerse a Zeus o Ulises, puedan imaginar que el perfume amplía su proyección social, dotándoles de una dimensión poderosa en cuanto a sus posibilidades de ser y/o parecer.

La perfumería unisex representa un porcentaje muy escaso y poco relevante en el universo analizado pero ello no impide comprobar que el mensaje principal se concentra en tres conceptos fundamentales que se corresponden con tres protagonistas de la mitología griega y sus correspondientes arquetipos modernos. El hombre y la mujer como pareja (26,6%), compañeros o esposos, al estilo Zeus y Hera, relacionados con gran frecuencia con la diversión, el ocio, la fiesta y alegría que representa Dionisos (26,6%), y unidos por el afán de transformación de sí mismos y del grupo (26,6%), mediante el uso del perfume como elixir que se identifica con los valores de compartir y disfrutar de la existencia con otros.

El análisis de contenido en profundidad de un anuncio relevante de cada grupo, ha permitido comprobar con detalle la presencia de iconografía e iconología propia de cada mito en los anuncios, encontrándose en algunos un nivel de analogía bastante alto como es el caso del anuncio «J'Adore» de Dior, en el que una mujer se desprende de su ropa y adornos en un entorno elegante y silencioso y queda como la diosa Afrodita desnuda y bella, sin que se produzca interacción con algún hombre, emulando a la diosa que nace adulta sobre las aguas. El anuncio de Chanel n° 5 para mujeres jóvenes que rememora el proceso de Perséfone adentrándose a la vida adulta, ataviada en el anuncio como el personaje del cuento que también relata el mismo mito, Caperucita Roja, quien esta vez va acompañada por unos lobos que no la amenazan sino que la obedecen cuando ella toma su perfume y da un paso hacia un mundo nuevo, el de la vida adulta; la diosa Artemisa también se hacía acompañar de lobos que la protegían y obedecían por lo que vemos en este anuncio una combinación de mitos y de arquetipos que es muy apropiado para la mujer actual, la joven atrevida y libre. Artemisa es la actriz Keyra Knightly en un anuncio de «Coco Mademoiselle» de Chanel, en el que se atreve a coquetear con hombres a los que deja atrás para sentirse libre en París. También encontramos a Perséfone en el anuncio de Nina Ricci para el perfume «Nina», simbolizando esta vez el fin de la adolescencia en el acto de coger el símbolo de la carnalidad, una manzana roja que a su vez es el envase del perfume. El fenómeno de la metamorfosis propio de los dioses mitológicos se aprecia en el anuncio del perfume «Madame» de J.P. Gaultier, en el que la transformación tiene que ver con la estética promovida por el diseñador. El éxito y la inteligencia atribuidos a la diosa Atenea apenas se reflejan en algunos anuncios pero sirva como ejemplo destacado el de la actriz Nicole Kidman para Chanel n° 5. El poder co-

mo atributo masculino se comenzó a mostrar a finales del siglo XX en un recordado anuncio de la marca Chanel para su perfume «Egoiste» en el que un hombre lucha con su sombra en un claro combate narcisista por el poder. El hombre como héroe de la modernidad se compara con Odiseo, el héroe de «La Iliada» y «La Odisea», en un entorno puramente Mediterráneo en el que destaca la virilidad y serenidad del protagonista del anuncio del perfume Light Blue de la marca «Dolce & Gabbana». El anuncio de otra marca italiana, Giorgio Armani, para el perfume «Acqua di Gio», muestra al hombre más profundo y sensual de la mitología griega, Poseidón, jugando a la ambigüedad sexual que incluye la homosexualidad como propuesta sugerida a través de los movimientos de un hombre que tiene una relación con el océano cercana a la de dos amantes de carácter masculino ya que el agua profunda es símbolo del inconsciente y el modelo que lo protagoniza es de una belleza clásica. La analogía resulta también clara en el perfume «Escape» de Calvin Klein, un anuncio unisex que representa el mito del Minotauro y Ariadna con gran fidelidad en los gestos del hombre similares a los del hombre-toro seduciendo a Ariadna en el laberinto. Por último, hay que citar la impronta del dios Dionisos en el anuncio para la marca Hugo Boss y su perfume XY que transforma el ambiente en el que aparece en fiesta y desenfreno.

Este breve resumen del análisis profundo de 12 anuncios y las fases precedentes del análisis, nos permiten constatar que la hipótesis enunciada al inicio de la investigación se ha confirmado en cada una de las fases del análisis de la muestra, resultando unas conclusiones generales que se exponen a continuación.

La publicidad del sector de la perfumería que predomina en los medios audiovisuales está destinada principalmente a la mujer adulta que se identifica en su mayoría con el carácter de la diosa primigenia Hera, esposa o pareja de un hombre del que se siente orgullosa, asimismo está satisfecha de su sensualidad y la utiliza como un don de la naturaleza, igual que la diosa Afrodita, lo que provoca una mayor atención al cuerpo y deseo de admirarlo. Las jóvenes mujeres son persuadidas a entrar en el mundo de la alta perfumería con relatos que suponen la promesa de lograr un descubrimiento que cambiará sus vidas que pasa por alejarse del mundo infantil de la imaginación. Todo ello nos acerca a la idea del perfume como elixir capaz de hacer realidad las fantasías más diversas y también a la promesa de que el perfume es capaz de obrar una transformación en la mujer y en el hombre que posibilite el cumplimiento de los deseos o sueños personales.

El sexo masculino tiene una presencia mucho

menor en esta categoría de anuncios, pero mucho más concentrada en la idea del hombre como detentador del poder, de dominio de sí mismo y de los otros, como si del propio Zeus se tratara, orgulloso de sí mismo y sus posibilidades y capaz de convertirse en un héroe en su acercamiento a los mortales, como un superhombre o un semi-dios. Esto enlaza también con la idea de que un elixir o una metamorfosis son posibles mediante el uso de un perfume determinado; no aparece, sin embargo, el perfume como un creador de relaciones de pareja o con una esposa, excepto en casos aislados.

Los anuncios de perfumes destinados a un público objetivo mixto de hombre-mujer son muy escasos y se concentran en el argumento del grupo como fórmula para la diversión dionisiaca, la fiesta, las posibilidades de transformación mediante la participación en el colectivo y la fórmula del perfume como elixir que obra la felicidad y el disfrute de sentir y estar con otras personas.

Los objetivos que se persiguen en el conjunto de los anuncios de perfumes, aunque parecen dispares para cada sexo, coinciden en el uso de la política de la empatía para lograr que los distintos grupos de consumidores se identifiquen con los distintos arquetipos mostrados. Estos son para cada sexo y resumido en una sola frase: La mujer es una esposa sensual y libre que se transforma y reinventa; el hombre experimenta el éxito, es atrevido, valiente y con sentimientos; hombres y mujeres que disfrutan juntos de la vida.

En el período analizado, casi dos décadas, las más recientes, se observa la evolución seguida en cuanto a los arquetipos que se representan, manteniéndose presentes de forma constante los arquetipos citados en los párrafos anteriores y dentro de los anuncios de perfumes en concreto. Los últimos en incorporarse para cada uno de los targets mujer, hombre y grupo mixto/unisex, han sido los arquetipos del éxito femenino, Atenea-Niké, y la independencia, Artemisa; en los hombres el arquetipo del héroe, representado en la figura de Odiseo, un hombre más inteligente y cuida-

doso que el representado por Zeus, y por último, el arquetipo de la transgresión y la ruptura de los ordenes convencionales, que se concreta en el mito de Dionisos y se introduce a través de los anuncios unisex o destinado a un público ambiguo, que puede no seguir los patrones convencionales del sexo femenino y/o masculino.

Las peculiaridades de la publicidad del sector de alta perfumería son tantas que sin exageración se podría comenzar a hablar de una nueva categoría de anuncios que podríamos denominar, a la vista de los

La relación entre publicidad y mitología apenas ha sido explorada; cuando se ha producido encuentro ha sido para considerar que la publicidad crea mitos modernos pero esta investigación ha trabajado en sentido contrario al considerar implícito en la hipótesis de partida que la publicidad se inspira tanto en ideas clásicas como modernas y que en sus relatos se renuevan, activan y difunden masivamente conceptos o conocimientos que han acompañado al hombre a lo largo de su historia como sucede con los denominados arquetipos. En definitiva, se trata de un sustrato innato en el individuo y por ello se debe valorar en el abordaje de la comunicación persuasiva tanto como contenido como factor de la eficacia.

resultados de esta investigación, como publicidad arquetípica.

En resumen, esta investigación muestra la viabilidad del modelo hermenéutico en el análisis de la publicidad actual y la utilización de los arquetipos como instrumento para el análisis de contenido nos ofrece un nuevo enfoque para el conocimiento de los mensajes publicitarios que, en el caso de la publicidad de perfumes, se presentan ricos en analogías entre las mitologías clásicas y los prototipos humanos protagonistas de los discursos persuasivos que actúan como referentes en nuestra sociedad. Se confirma la mayor presión publicitaria sobre el target femenino; el rol predominante es el del papel de la diosa Hera, la esposa-pareja; el rol del éxito y el poder es el más frecuente para

el target masculino, lo que nos coloca ante una situación que refuerza o continúa el papel que ambos sexos han desempeñado en la sociedad desde siglos pasados. El hombre sentimental o la mujer autónoma son arquetipos poco frecuentes.

4. Discusión

La etapa que experimentan actualmente los mensajes publicitarios se inscribe en lo que se ha dado en denominar «publicidad emocional» y sus peculiaridades continúan siendo objeto de estudio; entre sus características cabe destacar la descripción de personajes a través de rasgos físicos y emocionales muy acentuados que coinciden con los dominantes en determinados grupos sociales relevantes en la sociedad, con los que el receptor se identifica y esta investigación identifica como arquetipos humanos. La fórmula de integración de los contenidos arquetípicos en los personajes publicitarios hace que no se perciban de forma directa sino que funcionan porque resultan familiares, obtienen el correspondiente reconocimiento automático en la mente del receptor, adoptándolos como modelos a seguir; esto explica y refuerza la idea de que actualmente se canalizan los mensajes publicitarios de forma indirecta y que el consumidor está siendo entrenado de forma constante por la publicidad en la decodificación del mensaje más allá de una primera lectura o impresión (López y Farrán, 2010), pero a partir de esta investigación podemos entender cómo y por qué funciona esta publicidad emocional y arquetípica.

Las tendencias más recientes de la comunicación persuasiva han llevado a la publicidad a mostrar un individuo que cada vez se mira más a sí mismo, lo que nos podría llevar a considerar que los anuncios analizados responden a una moda, pero la publicidad de estructura y contenido arquetípico no es un accidente temporal sino un recurso natural y, por lo tanto, de uso constante tanto en la publicidad como en cualquier ámbito de la comunicación; lo que ocurre es que la publicidad consolida los arquetipos dominantes en cada época porque su objetivo es siempre maximizar la difusión de un contenido para obtener resultados cuantificables; la aportación más original de esta investigación indica que ese objetivo general de la publicidad se logra, en el caso de la publicidad de perfumes, a través del uso de arquetipos en las narraciones, y esto es un dato más para comprender el éxito de algunos mensajes publicitarios y consolida la idea de que la publicidad, fiel a su papel expansivo, hace mayoritario lo minoritario, como comenta Stella Martínez-Rodrigo

(2006) a propósito de este tema. Nuestro enfoque puede resultar de gran interés para complementar investigaciones centradas en cualquier otro producto o contenido, como podría ser útil para orientar campañas institucionales que trabajan en eliminar conductas como la violencia de género (Berlanga, 2009) ya que puede decidirse la difusión de un determinado arquetipo femenino que fortalezca un nuevo modelo de mujer que no tenga como principal objetivo vital la consecución de una pareja y, complementariamente, un arquetipo masculino que lejos de buscar el poder desarrolle cualidades arquetípicas complementarias como las de Odiseo.

La relación entre publicidad y mitología apenas ha sido explorada; cuando se ha producido encuentro ha sido para considerar que la publicidad crea mitos modernos pero esta investigación ha trabajado en sentido contrario al considerar implícito en la hipótesis de partida que la publicidad se inspira tanto en ideas clásicas como modernas y que en sus relatos se renuevan, activan y difunden masivamente conceptos o conocimientos que han acompañado al hombre a lo largo de su historia como sucede con los denominados arquetipos. En definitiva, se trata de un sustrato innato en el individuo y por ello se debe valorar en el abordaje de la comunicación persuasiva tanto como contenido como factor de la eficacia.

Referencias

- BERLANGA, I. (2009). Comunicación audiovisual y mujer. Evolución y nuevos formatos en las campañas publicitarias de violencia de género. *Icono 14*, 9, 1; 145-160.
- CÁNOVAS, S. (2005). El perfume en la publicidad: Irrepresentabilidad y sinestesia. *Revista de Investigación Lingüística*, 8, 1; 131-152.
- MORENO, I. (2003). *Narrativa audiovisual publicitaria*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA GARCÍA, F. & AL. (2006). *Narrativa audiovisual*. Barcelona: Laberinto.
- ELIADE, M. (2001). *Mitos, sueños y misterios*. Barcelona: Kairós.
- ELIADE, M. (2004). *Historia de las creencias y de las ideas religiosas, I, II*. Barcelona: RBA.
- JUNG, C.G. (1982). *Psicología y simbólica del arquetipo*. Barcelona: Paidós.
- LEÓN, J.L. (2001). *Mitoanálisis de la publicidad*. Barcelona: Ariel.
- LÓPEZ, R. & FARRÁN, E. (2010). La evolución del discurso racional al discurso emocional en «El Sol», Festival Iberoamericano de la Comunicación Publicitaria (1988-1998-2008). *Comunicación y Hombre*, 6; 43-63.
- MARTÍNEZ-RODRIGO, S. (2006). Modas y tendencias actuales de la comunicación. *Comunicar*, 27; 10-12.
- PABÓN, J.M. (1975). *Diccionario Manual Griego-Español*. Barcelona: Biblograf.
- PANOFKY, E. (1970). *Estudios sobre iconología*. Barcelona: Alianza.



Comunicar 37

B itácora

Agenda

Historias gráficas

Visual Stories

Reseñas

Reviews

HISTORIAS GRÁFICAS

Comunicar, 37, 2011, Revista Científica de Educomunicación; ISSN: 1134-3478; páginas 196-199

MEMORIAS DE UN CONFERENCIANTE

DE LAS SOMBRAS CHINESCAS A LA VIDEOCONFERENCIA

TEXTO Y DIBUJOS: ENRIQUE MARTÍNEZ-SALANOVA. 2011



**¡ENHORABUENA!,
LE HA NACIDO
UN CONFERENCIANTE**



¡PLAS!
BUAARRRR!

...SE PUEDEN CLASIFICAR
EN ORTÓPTEROS,
HIMENÓPTEROS, DíPTEROS,
COLEÓPTEROS,
HEMIDÍPTEROS,
ARÁCNIDOS, LEPIDÓPTEROS...



**¡CUÁL GRITAN
ESOS MALDITOS,
PERO MAL RAYO
ME PARTA...**

... SI EN
CONCLUYENDO
LA CARTA
NO PAGAN
CAROS
SUS GRITOS!

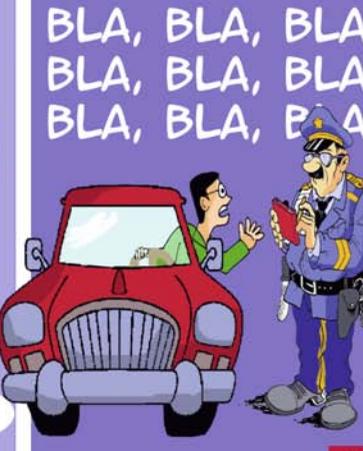


LA ORATORIA SE PRACTICA DESDE QUE SE NACE





BLA, BLA, BLA
BLA, BLA, BLA,
BLA, BLA, BLA



SOBRE TODO SI OBLIGAN LAS CIRCUNSTANCIAS

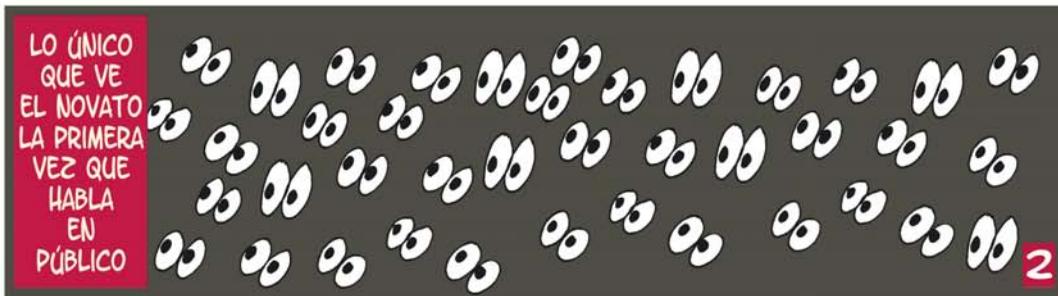
1



LA VOCACIÓN DEL CONFERENCIANTE DEBE SER PUESTA A PRUEBA



SI SE ASISTE A MUCHAS CONFERENCIAS SE APRENDE LO QUE NO SE DEBE HACER



**ORADORES
HUBO
DESDE
LOS
ALBORES
DE LA
HUMANIDAD**



**CUANDO NO HABÍA
LUZ ELÉCTRICA
SE RECURRÍA A
TÉCNICAS
MUY DIVERSAS**



**LOS ÚNICOS
RECURSOS
PERMITIDOS:
EL VASO DE AGUA
Y EL FLEXO**



**ERAN MUY DRÁSTICOS
EN ESO...**

**¿ A DÓNDE VA
CON ESE CACHIVACHE?
ESTA ES UNA
CONFERENCIA
SERIA**



SOPORTAMOS TIEMPOS DUROS Y MOMENTOS DIFÍCILES

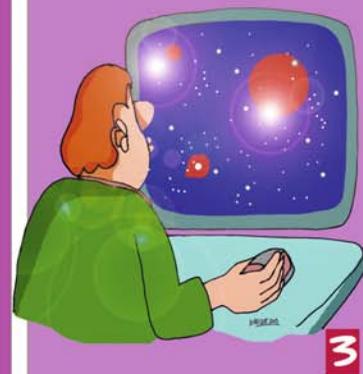
**CLARIDAD
DE IDEAS**



**CUANDO EN UN CONGRESO,
ME DIERON UN DISQUETTE
CON EL POWER POINT**



**FORMA DE UTILIZAR
LOS RECURSOS**



APRENDIMOS OYENDO E IMITANDO A OTROS



ES NECESARIO UTILIZAR TODOS LOS RECURSOS POSIBLES



UNOS CONSEJOS



LIBROS

▼ Tomás Pedroso Herrera



Penser la société de l'écran. Dispositifs et usages; Divina Frau-Meigs; París, Presses Sorbonne Nouvelle, 2011; 138 páginas

ya que con los avances en nanociencia y en neurología cognitiva, será posible utilizar las pantallas con fines médicos o científicos. Pero, para que se puedan utilizar las pantallas de manera correcta, es precisa una educación (visual literacy) que se centrará tanto en los aspectos físicos de la imagen (color, forma, textura y profundidad), como en su intención y su carga significativa. D. Frau-Meigs habla del salto del ciudadano (citoyen) al ciudadano internauta (netoyen): mediante el uso de Internet el ciudadano varía sus cauces de participación social y hace que se pueda hablar del poder del individuo que participa en una democracia directa. Las pantallas están incluso cambiando la forma de trabajar y la figura del trabajador de la segunda revolución industrial ya está obsoleta. El hogar ha devenido en lugar de trabajo debido a los servicios en línea y a la deslocalización de las oficinas y centros de atención al público. Las pantallas también han modificado los usos sociales referidos al entretenimiento: los juegos sociales se han desplazado hacia el videojuego, que ha convertido la pantalla en una consola. Esta potentísima industria, que ya ha superado al cine y a la música es conocida con el nombre de «Hollyweb». Pero el futuro aún no está escrito y las pantallas nos depararán sorpresas que hoy nos parecen propias de la ciencia ficción: en algunos ámbitos, sobre todo militares, la pantalla se funde con el organismo del hombre. Así aparece la idea del «cyborg» que resulta de una combinación entre el cuerpo y la tecnología. Y un paso más: el «avatar» será posible cuando el hombre tenga una existencia virtual, que solo será posible, nuevamente, por medio de las pantallas. Este interesantísimo libro, que por momentos resulta de gran intensidad conceptual, repasa, en definitiva, de manera exhaustiva el pasado, el presente y el futuro de las pantallas en las que se basan todas las innovaciones tecnológicas.

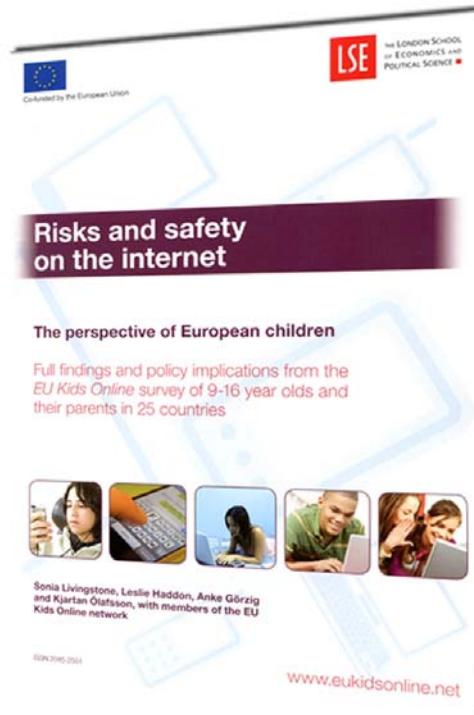
La Universidad de la Sorbona publica en su colección «Les fondamentaux de la Sorbonne Nouvelle» un título que reflexiona sobre el peso de las pantallas en la sociedad actual. Según indica el subtítulo, el libro se centra en los dispositivos y en los usos de esta innovación tecnológica que está cambiando nuestra comprensión del mundo. Dividido en cinco capítulos y una conclusión, además de unas interesantes páginas de bibliografía y de «sitographie» (índice de sitios web), el libro de la Dra. Frau-Meigs explica la evolución tecnológica de la pantalla y el uso y valor que se les otorga en nuestros días. Desde la invención de la primera pantalla hasta las pantallas de LCD contemporáneas, se ha puesto de manifiesto que se trata de uno de los objetos tecnológicos más evidentes y, hoy, casi omnipresente. Se trata de un artilugio que tiene la doble función de dar a conocer y enseñar la realidad que nos circunda: lo que no está en las pantallas simplemente no existe. La evolución ha sido fulgurante: del cine a la televisión, y de esta al ordenador, para llegar más tarde el teléfono móvil, las consolas y los reproductores de música y vídeo. El éxito de la pantalla estriba en que une la visión y la memoria, dos de las cualidades que han favorecido el desarrollo de los seres humanos. Las pantallas son un espacio en el que conviven diferentes tipos de signos, lo que favorece su implantación en todos los estratos sociales y en todos los lugares del mundo. Una pantalla, según concluye la autora del estudio, es un artefacto, es decir, es

un soporte técnico que permite que quien la usa vea aspectos de la realidad a los que no alcanzaría de otra manera; además, es un dispositivo que se acopla a otros aparatos para poder ser utilizados; también es un interfaz que permite intercambios de información a distancia y, por último, llegará a ser una prótesis,

Manuel González Mairena ▼

Internet es sin lugar a dudas un espacio amplísimo, y la plataforma principal de comunicación en este comienzo del siglo XXI. Pero precisamente esa dimensión ilimitada, y el estar al sencillo alcance de un clic, produce el que existan riesgos y límites que sobrepasan la barrera de la seguridad en materia de niños y jóvenes. Esta edición recoge un estudio realizado en el marco geográfico de Europa. Para su ejecución se encuestaron, durante el año 2010, niños con edades comprendidas entre los 9 y los 16 años que empleasen Internet, en 25 países. En total, más de veinticinco mil niños conforman la base de este estudio, a los que se suman entrevistas a algunos de sus progenitores, entrevistas paralelas con el fin de no solo recopilar qué uso hacen los menores de Internet, sino qué conocen los padres y madres de lo que sus hijos realizan, y qué desconocen por completo, sobrepasando por tanto la supervisión parental. Por tanto, los usos y actividades de los más pequeños online serán el primer objeto de análisis, comprobando cómo realizan la conexión a la Red no solo desde el PC del hogar, que se entiende es el terminal supervisado, sino desde portátiles, ordenadores de las aulas, en bibliotecas y a través de cibercafés. La mayoría de las veces encontramos que la conexión se produce sin la supervisión u orientación de una persona adulta, y estos usuarios se hayan expuestos a situaciones nada recomendables para las edades en las que se centra la investigación. Los autores de esta obra han comprobado, y ponen de manifiesto en estas páginas, por ejemplo, la exposición a la que se muestra este colectivo a contenido sexual, claramente explícito, ya sea mediante imágenes que aparecen en las diferentes páginas por las que navegan, a modo de anuncios, o mediante mensajes de incitación al sexo o de hipervínculos hacia

páginas de contenido no autorizado para menores, a las que se accede sin embargo con un simple clic. Otro factor de riesgo que el estudio pone de manifiesto es el del «bullying» o acoso escolar, traspasado a la faceta online, donde igualmente se produce un maltrato, pues el entorno virtual se ha convertido en otro escenario donde promover las lesiones morales, el desprecio, y un lenguaje agresivo hacia compañeros de la escuela; por tanto, un nuevo foro que atender, donde actuar, frente a la dureza y la crueldad del trato recibido y otorgado, también, desde Internet. E igualmente merecen atención los contactos que se producen en la Red, las relaciones que se entablan, y cómo y quiénes son esos nuevos «amigos» cibernéticos, con los peligros consabidos que puede suscitar. Entre otros factores de riesgos que se ponen de relieve señalaremos la generación de contenidos y la transmisión de datos personales a fuentes no conocidas, o donde el uso que se pueda realizar de los mismos no sea el más propicio. Un estudio que, por tanto, visualiza la experiencia de los menores, las pautas según su edad, el rango de los riesgos, la percepción que ellos mismos tienen de estos riesgos, los papeles que ejercen como víctimas o perpetradores de los mismos, y las prácticas de seguridad que emplean tanto los adolescentes como sus padres. A modo de apéndice se proponen políticas de actuación, desde los órganos gubernamentales a través de leyes, acciones que deberían implantar las propias industrias o empresas que no restringen el acceso a ciertos contenidos a los menores, una mayor implicación del mundo educativo, comenzando obviamente por los colegios, y, por supuesto, la relevancia de la guía eficiente, además de un acto de responsabilidad, que puede suponer la supervisión de padres y madres en los usos de Internet por parte de los niños.



Risks and Safety on the Internet. The Perspective of European Children; Sonia Livingstone, Leslie Haddon, Anke Görzig y Kjartan Ólafsson; London, LSE, 2011; 167 páginas

LIBROS

▼ Francisco Granados García



Funiversity: Los medios de comunicación cambian la universidad;
Lluís Pastor; Barcelona, Rambla, UOC, 2010; 146 páginas

espacio de aprendizaje igualmente creado en tiempo inmemorial, presenta unas claves proxémicas en las que la posición de poder del profesorado se hace manifiesta y se limita la situación comunicativa a las pautas que marque éste. La lectura continúa argumentando la necesidad de utilizar las estrategias de los medios de comunicación de atracción motivación y persuasión que llevados al mundo educativo pueden lograr la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje. En el segundo capítulo aparece la sociedad de la información desde la perspectiva de que se trata de una sociedad del entretenimiento; entendiendo que desaparece la dicotomía histórica entre trabajo y entretenimiento, convirtiéndose el entretenimiento en la estrategia fundamental para cualquier tipo de comunicación. Por ello, en la nueva sociedad del conocimiento se requiere que todos activemos un vado permanente de comunicación, es decir que no solo seamos parte de un público, sino que actuemos como emisores; el capítulo prosigue con un análisis que pretende arrojar luz sobre por qué nos atrae lo que nos entretiene y los programas más vistos hasta llegar a proponer una serie de mecanismos cognitivos que lo expliquen. La tercera parte es en la que desarrolla los principios y el concepto de «journalism-based learning» influenciado por el digital «game-based learning» inventado por Marc Prensky. Por otra parte se sientan las bases en las que se sustenta el método y que permite que la universidad haga suyos los objetivos de formar entretener e informar, los cuales son conceptos fundamentales. Posteriormente se nos enseña el método de trabajo, ejemplos de guiones para los programas de radio, así como los primeros resultados obtenidos tras su aplicación. La obra concluye con un manifiesto en que con dieciséis premisas, tales como; lo divertido no es algo insustancial o divertido es el trabajo duro cuando tiene objetivos y estímulos, se nos resume el «leit motiv» de «Funiversity». En definitiva, tal y como expresa Pastor, «Funiversity» pretende ser el aviso de Pepito Grillo, un grito de guerra, que es recomendable desde una doble perspectiva desde el análisis y reflexión y como una propuesta aplicada a la formación del alumnado.

Se nos presenta esta obra con un título llamativo y original. «Funiversity» resulta una verdadera declaración de intenciones por parte de su autor, pues Pastor, director de los estudios de ciencias de la información y la comunicación en la Universidad Oberta de Catalunya, pretende aunar dos términos que tradicionalmente son antagónicos diversión y universidad. Se analizan los cambios de la universidad para proponer un entorno de aprendizaje basado en el entretenimiento y la motivación, muy alejado de los planteamientos tradicionales del ámbito universitario. En el libro se explora la manera de activar el aprendizaje a través del entretenimiento en los estudiantes universitarios. Además se abordan los retos de la universidad de la sociedad del conocimiento y la necesidad de actualizar nuestras creencias; un claro ejemplo se observa en la utilización de términos como aula virtual que remiten a restricciones físicas propias de visiones tradicionales. Es conveniente de igual modo destacar que el autor no solo muestra el entretenimiento en la dimensión de valor formativo, sino que también ofrece una propuesta metodológica que denomina «journalism-based learning», que plantea el trabajo de contenidos formativos a través de técnicas periodísticas. De hecho «Funiversity» existe por un proyecto para la mejora de la calidad docente, que trataba de convertir materiales de enseñanza en programas de radio que cumplieran con los estándares de entretenimiento y atracción de la radio comercial. El libro se estructura en tres

capítulos y un manifiesto. El primero, la Universidad fosilizada, comienza explicando que la evolución durante diez siglos en la Humanidad se refleja en todos los campos excepto en el universitario donde hay gran cantidad de personas que siguen ancladas en un sistema creado hace mil años. El aula, como

LIBROS

Manuel Cruz ▼

aEn el presente libro podemos observar un estudio sobre alfabetización mediática en Portugal realizado por el Centro de Estudios de Comunicación y Sociedad de la Universidade do Minho, y coordinado por el Dr. Manuel Pinto. Aparecen diversos proyectos, iniciativas, actividades y experiencias desarrolladas en los últimos años en Portugal, estableciéndose la identificación de temas y actores, proporcionando elementos acerca del impacto de dichas experiencias, identificando tanto los puntos fuertes como las debilidades y finalizando con un conjunto de orientaciones y directrices encaminadas a promover la educación para los medios de comunicación en el país en base a los resultados obtenidos. La metodología seguida para la ejecución del proyecto está basada en una serie de trabajos preparatorios como la revisión de los estudios sobre las transformaciones sufridas recientemente en el campo mediático y comunicacional, un análisis de la documentación realizada por las principales organizaciones internacionales y una revisión histórica del caso portugués teniendo en cuenta los cambios producidos. Su lectura nos permite comprobar el estado actual de los medios de comunicación portugueses y por lo tanto abre las puertas a nuevas aportaciones, iniciativas y propuestas que puedan ayudar en un futuro. Los autores con la elaboración de este trabajo pretenden cumplir con los objetivos del Consejo Regulador relacionados a la ayuda a la investigación, no solo de contenidos de medios, sino también en el apartado de la recepción.

Igualmente el estudio presenta la obras realizadas por la Entidad Reguladora para la Comunicación Social en el pluralismo y la diversidad en los medios de comunicación, contenida en sus memorias anuales, reglamentos y en las distintas publicaciones inde-

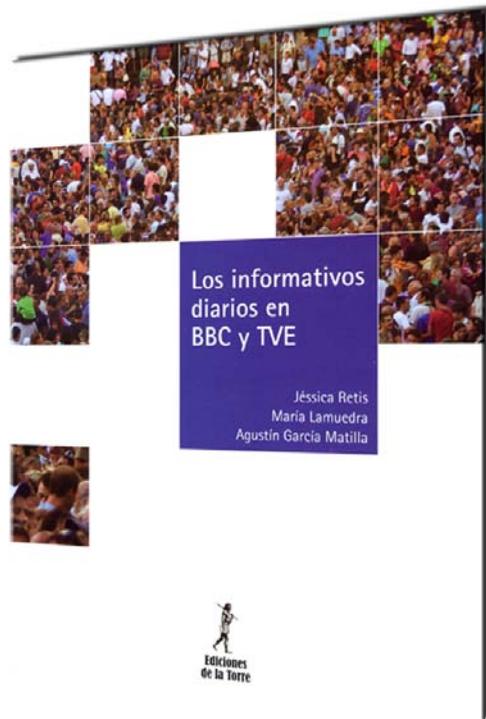
pendientes que se centran en cuestiones como la cobertura sectorial de las minorías y los niños. La obra la encontramos dividida en dos partes: en la primera localizamos la metodología de estudio; los conceptos, fundamentos, orientaciones y ámbitos; la alfabetización mediática y las organizaciones internacionales y educación en medios y su regulación. En el segundo apartado podemos descubrir la perspectiva histórica de la educación para los medios en Portugal: notas de encuadramiento; actores, contextos y expectativas; la educación superior, formación de profesorado y la alfabetización mediática, para concluir con la educación en medios: conceptos, prácticas, aspectos críticos. Seguidamente se reflejan las conclusiones extraídas, en la que podemos observar una definición clara y concisa sobre alfabetización mediática, o que las entidades gubernamentales del país independientemente de sus orientaciones políticas no habían priorizado en una educación de este nivel. A continuación aparecen diez recomendaciones propuestas a diversos tipos de destinatarios y la bibliografía consultada en el estudio. Para finalizar se incluye un apartado con doce anexos como son las citas de entrevistados, de proyectos más relevantes, de tesinas y tesis doctorales, de contactos y de blogs y sitios webs, la investigación de campo, la Declaración de Grünwald sobre Educación en los medios, materiales de divulgación del proyecto, ficha de caracterización de los proyectos e iniciativas, una guía para el análisis de las entrevistas, la Directiva 2007/65/CE 11, y un amplio inventario bibliográfico. En definitiva el presente trabajo nos permite conocer con amplia profundidad cómo se encuentra la alfabetización mediática en Portugal y sus perspectivas de futuro.



Educação para os Media em Portugal. Experiências, actores e contextos. Manuel Pinto, Sara Pereira, Luís Pereira y Tiago Dias. Braga, Universidade do Minho (Portugal), 2011; 231 páginas

LIBROS

▼ José M. Romero-Ángeles



Los informativos diarios en BBC y TVE; Jéssica Retis, María Lamuedra y Agustín García Matilla; Madrid, De la Torre, 2010; 221 páginas

Desde su nacimiento en España la televisión ha sido un medio de comunicación fuertemente instrumentalizado y sometido por gobiernos e intereses económicos de toda índole y condición, lo fue durante 20 años en el franquismo y ha continuado siéndolo incluso en las etapas democráticas más actuales. Todos han sabido aprovechar de forma sistemática su gran poder mediático para ponerla a su servicio y así educar en valores e ideologías afines mediante la preponderancia de determinados contenidos en programas de actualidad e informativos diarios en la televisión pública estatal. Este modelo se opone radicalmente al existente en Reino Unido y su televisión pública, BBC, referente de buenas prácticas por su modelo de equidistancia política, ecuanimidad y excelencia profesional. Desde este escenario parte «Los informativos diarios en BBC y TVE», libro que recoge los resultados de una investigación realizada por el «Grupo de Investigación de la Televisión Pública» (GITEP) entre 2006 y 2009, en un estudio comparativo realizado en España y Reino Unido sobre lo que los profesionales y espectadores de BBC y TVE opinan del servicio público de la televisión en general y sobre el papel específico de los informativos en el cumplimiento de las obligaciones de servicio público. Organizado en un prólogo y siete capítulos que desgranar la temática de forma plausible y detallada, trata de generar una reflexión colectiva que busca aportar elementos de juicio y análisis y no solo identificar aquellos puntos más

débiles presentes en los modelos actuales. El libro comienza analizando las divergencias más destacadas entre los dos proyectos que son, principalmente, el contexto y el propósito en que cada televisión fue creada, por un lado, y su diferente modo de financiación, por otro. Continúa analizando el discurso

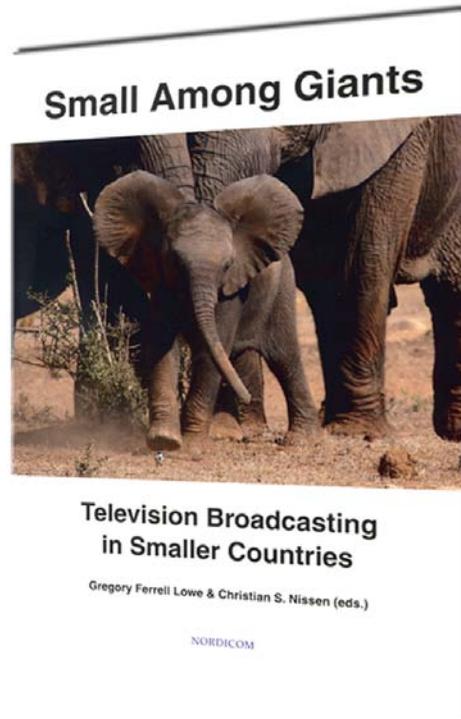
de los profesionales de BBC, donde queda patente el servicio incondicional a las audiencias, la gran capacidad de adaptación a los cambios y el orgullo de pertenecer a la institución. En cambio, los profesionales de RTVE luchan por conseguir la máxima calidad y rentabilidad del producto mientras intentan eliminar la imagen que identifica la televisión pública con una forma de actuar que implica sesgos y manipulaciones, arraigada en la población por la herencia de anteriores periodos políticos. A medida que avanzan las páginas, la investigación revela un discurso bien distinto por parte de los espectadores ante las dos televisiones públicas. La audiencia británica procura un gran respeto a la forma de trabajar y a los profesionales de su televisión estatal, piensan que es neutral y equidistante cumpliendo con el objetivo de servicio público, además poseen la necesidad de exigir una televisión que satisfaga sus necesidades debido al canon que pagan para mantenerla. La audiencia española asocia el servicio público de la televisión estatal a programas de tipo cultural, más sobrios y menos sensacionalistas aunque pese al avance registrado, siguen percibiendo en sus informativos una cierta parcialidad del gobierno de turno. Para finalizar el análisis comparativo, se desprenden una serie de conclusiones, tanto desde el discurso de los profesionales como desde el de los propios espectadores, que ayudan a reflexionar sobre la necesaria evolución del actual modelo. Las más reseñables son la necesidad de un mayor acceso a la diversidad, mejoras en la calidad de la programación, formas narrativas en la que la pluralidad de mensajes tenga cabida, menos protagonismo de las fuentes institucionalizadas y, en general, esfuerzos más evidentes por producir informativos de calidad. En definitiva, los medios de comunicación públicos deben interactuar permanentemente con la ciudadanía como símbolo de diálogo continuo con los gobernantes, quedando patente una firme voluntad de servir a los ciudadanos. De esta manera se reforzaría la democracia, se dinamizaría la participación política y se disminuiría la cada vez mayor hostilidad hacia la información política.

LIBROS

Carla Salas Brenes ▼

¿Se puede esperar realmente que los medios de comunicación de un país con apenas unos cuantos millones de personas tengan las mismas oportunidades y necesidades que otros que multiplican muchas veces su tamaño?, ¿es razonable esperar que una televisión pública de un país pequeño opere con tan solo una fracción del ingreso y fuerza de trabajo de grandes cadenas como la BBC del Reino Unido o la ZDF de Alemania, e intente aún copiar su manera de hacer las cosas? Las personas investigadoras de este libro coinciden en que las respuestas nos llevarían a un no, que lo más razonable sería pensar en las condiciones de cada contexto, ajustarse a la dinámica de cada país y así determinar cuáles son las mejores soluciones. Estas preocupaciones fueron el catalizador para que un grupo de investigadores de medios asumiera la tarea de responder a la hipótesis que este libro nos plantea: el tamaño y composición de un país son fundamentalmente importantes para comprender cómo trabajan los medios televisivos y porqué, y brindar nociones para aquellos encargados de tomar decisiones y planear estrategias. Todo esto se presenta mediante la utilización de diversas perspectivas teóricas y enfoques metodológicos, a través de los nueve capítulos que lo componen. En el primer capítulo introductorio los autores sientan las bases estableciendo una conexión entre este libro y estudios anteriores en países pequeños en diferentes disciplinas de las ciencias sociales. En el segundo capítulo Picard establece cómo el tamaño de un país y la economía de los medios están relacionados. En el capítulo tercero Berg argumenta que cada mercado televisivo tiene sus propias dinámicas e investiga las relaciones entre el tamaño de la población y el tamaño económico de un país y su influencia en el mercado. El capítulo cuarto es un esfuerzo en conjunto dirigi-

do por Jackson con el apoyo de Hsu, Lealand, O'Neill, Foley y Steinger. Considerando los casos de Austria, Canadá, Irlanda, Nueva Zelanda y Taiwán, los autores exploran las implicaciones mediáticas que surgen por ser países más pequeños en relación a sus vecinos Alemania, Estados Unidos, el Reino Unido, Australia y China respectivamente. En el capítulo quinto Trappel examina las condiciones estructurales y el funcionamiento de televisiones en pequeños países que lo llevan a argumentar el hecho de que éstas tengan menores oportunidades que sus homólogos de países grandes. Svendsen titula el sexto capítulo «De la soberanía a la liberalización: políticas en los medios de pequeños países europeos», y enfatiza en los aspectos históricos y políticos desde principios del siglo XX en el contexto europeo, y finaliza demostrando cómo la televisión europea funciona contra los intereses de los países pequeños. En el séptimo capítulo Hanretty investiga patrones políticos que siguen los gobiernos en cuanto a televisoras públicas se refiere y a los aspectos del mercado relacionados con las comerciales. En el octavo capítulo los investigadores Moring y Godenhjel dirigen su análisis sobre la idea de que la producción de medios adquiere su forma según la cultura general de la sociedad. Y en el capítulo final Hill y Jeanette Steemers combinan economía política con el análisis de audiencias con el fin de generar puntos de vista sobre producción televisiva en y entre mercados de diferentes tamaños. Este capítulo nos brinda un análisis que indica y explica porqué los países pequeños se ven limitados por falta de recursos a ofrecer productos de mayor costo como son los de entretenimiento. En conclusión, este libro nos ofrece una nueva y diferente perspectiva sobre el mercado televisivo en pequeños y grandes países, lo que hace cuestionar los modelos que durante décadas se han seguido e intentado copiar sobre la lógica de «one-size» y que como se muestra no son aplicables en todos los casos necesariamente.



Small Among Giants. Television Broadcasting in Smaller Countries.
 Gregory Ferrell Lowe & Christian S. Nissen (Eds.); Göteborg,
 Sweden, Nordicom, 2011; 321 páginas



Si te interesa
la comunicación en
educación...

www.grupocomunicar.com
www.revistacomunicar.com

Publicaciones, investigaciones, materiales didácticos,
guías curriculares, campañas informativas, murales,
actividades de formación, variadas colecciones de textos, talleres...

Un sinfín de recursos y propuestas para integrar de forma crítica y plural
los medios de comunicación en la enseñanza



LIBROS

Palomas Contreras Pulido ▼

Ya en 1982 la UNESCO aprobaba la Declaración de Grönwald sobre la educación en medios de comunicación, recomendando a los sistemas político-educativos promover entre los ciudadanos una comprensión crítica de la comunicación. La escuela y la familia debían compartir, según este documento, la responsabilidad de preparar a los jóvenes para vivir en un mundo dominado por las imágenes, las palabras y los sonidos, por lo que educación y comunicación constituían, sin duda alguna, unos privilegiados aliados para hacer más eficaz la educación. Desde hace tres décadas, la educación en medios es una necesidad casi inaplazable y un reto que están asumiendo los distintos organismos internacionales; prueba de ello son las medidas y documentos elaborados por la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la Alianza de las Civilizaciones (www.aocmedialiteracy.org), apostando de forma sistemática por un desarrollo global de ésta. (Véase Comunicar, 32, 2009). El texto que reseñamos es el resultado del informe de investigación, llevado a cabo por un amplio número de investigadores de Andalucía, que tiene como objeto evaluar el concepto de «competencia audiovisual» (audiovisual skills), en la ciudadanía andaluza, diagnosticando las necesidades y carencias de los ciudadanos, para en futuros estudios establecer un programa evaluativo que derive en propuestas formativas. El proyecto fue impulsado inicialmente por el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC) a través de la Universidad Pompeu Fabra.

Posteriormente, con el reconocimiento del Ministerio de Educación, la propuesta se hizo extensiva a toda las Comunidades Autónomas del Estado (17), mediante diferentes equipos de investigación. En Andalucía se ha contado con instituciones y Universidades de

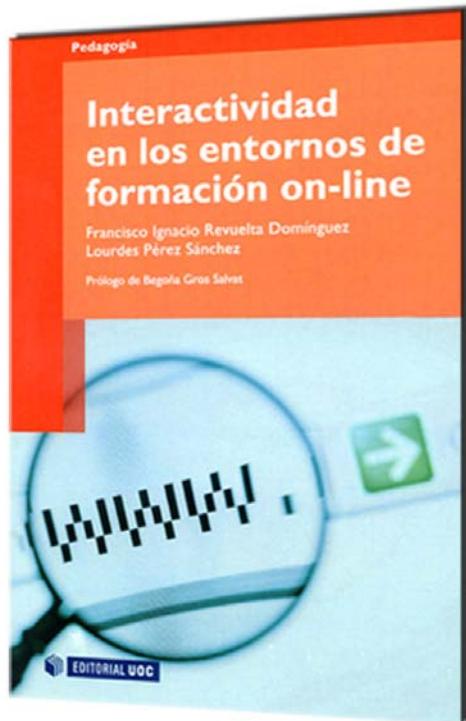
todas las provincias andaluzas, sin la presencia de ningún órgano regional, como el Consejo Audiovisual o la Junta de Andalucía. La presente investigación parte de la premisa de la escasa competencia en comunicación audiovisual de la ciudadanía en general. Dichas carencias se detectaron a partir de las dimensiones e indicadores del documento «La competencia en comunicación audiovisual: proposta articulada de dimensions i indicadors» (Ferrés, 2006). La hipótesis de partida del estudio parte de que el mero consumo de contenidos mediáticos en el hogar o espacios sociales diversos no garantiza su comprensión ni su apropiación inteligente y solo en la medida en que se diagnostiquen los grados de competencia audiovisual de los diferentes sectores sociales se podrán establecer planes de acción sistemáticos y globales que fomenten interacciones inteligentes de la ciudadanía con los medios. La investigación en Andalucía ha consistido en una muestra de 599 cuestionarios de las ocho provincias andaluzas, de más de 6.000 en el conjunto del Estado. En general, los resultados de esta investigación concluyen la necesidad del establecimiento de criterios sistémicos de competencia audiovisual en la población, para una más adecuada mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se ven influidos decididamente por los niveles de alfabetización audiovisual. Se detectan, asimismo, graves carencias entre los ciudadanos andaluces respecto al grado de competencia en comunicación audiovisual, entendida como la capacidad para interpretar mensajes audiovisuales de manera reflexiva y crítica y para expresarse a través del lenguaje audiovisual. Las necesidades formativas giran en torno a las seis dimensiones: estética, lenguajes, ideología y valores, tecnología, producción y programación, y recepción y audiencia. El estudio concluye en la necesidad de poner en marcha amplios planes formativos a nivel social, así como una asignatura curricular denominada «Educación mediática».



El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza;
J. Ignacio Aguaded y otros; Huelva, Grupo Comunicar
Ediciones, 2011; 127 páginas

LIBROS

▼ Francisco Casado Mestre



Interactividad en los entornos de formación on-line; F. Ignacio Revuelta y Lourdes Pérez; Barcelona, UOC, 2009; 179 páginas

cimiento. En esta publicación sus autores no solo quieren hacer un recorrido sobre la evolución de la formación on-line basado en los cambios tecnológicos que afectan al proceso formativo, sino que se centran en la interactividad como uno de los elementos más importante para la formación en línea, fijando su mirada en el proceso de interactividad a través de los ambientes virtuales de aprendizaje surgidos a lo largo de la historia de Internet. El desarrollo de este texto nos plantea un recorrido por el mundo apasionante de las herramientas, aplicaciones y algunas posibilidades didácticas, ofreciendo diferentes puntos de vistas sobre la formación on-line, dividiendo su contenido en ocho capítulos. En el primer capítulo se exponen las características, elementos y aplicaciones de la Web 1.0, presentando a Internet como unidireccional y estático; el segundo capítulo muestra los primeros procesos interactivos en los inicios de e-learning; el tercer capítulo nos introduce en las características de la Web 2.0, definiendo sus herramientas propias; el cuarto nos plantea los procesos interactivos en la formación online y sus posibilidades educativas con aplicaciones en la Web 2.0; los capítulos cinco y seis nos llevan a los mundos virtuales 3D, el quinto se dedica a las características de estos mundos y el sexto a los procesos interactivos y sus posibilidades educativas; el séptimo capítulo presenta el futuro de la interactividad, hablándonos de lo que se ha dado en llamar la Web 3.0 o web semántica y la, aún más lejana, Web 4.0; y por último en el octavo capítulo se incluye una experiencia formativa que se ha llevado a cabo en la Universidad de Salamanca, como prácticas educativas en Web 2.0. Como docentes esta publicación nos permite reflexionar sobre las posibilidades particulares que podemos aplicar a nuestras metodologías, encontrando ideas para integrar en nuestras plataformas, como aplicaciones Web 2.0 y dar un paso adelante planteando utilidades didácticas para los mundos virtuales 3D, y una perspectiva de futuro hacia la interactividad en la web semántica.

Al alcanzarse la primera década de este nuevo siglo XXI nuestra sociedad sigue estando sometida a profundos cambios que nos afectan en todos los ámbitos de nuestra vida, desde el laboral, la formación, las relaciones sociales, el ocio, etc. Todos estos cambios surgen por la vertiginosa transformación tecnológica que sufrimos desde finales del siglo pasado, pero cada vez más nos va transformando nuestras vidas, a la hora de trabajar, estudiar, comprar, divertirnos, etc. Nos encontramos por tanto inmersos en una nueva sociedad en la que esta evolución tecnológica nos someten cada día a unos cambios continuos. En el ámbito que nos ocupa, la formación educativa también está sometida a esta transformación, predominando cada vez más los entornos virtuales formativos frente a una enseñanza completamente presencial y tradicional. En estos nuevos entornos la interactividad abarca a todos los aspectos de la formación, dejando atrás lo que en Internet era una simple transmisión de contenidos cerrados y estáticos, para pasar a un nuevo estado en el cual aparecen las nuevas herramientas de Internet a través de la Web 2.0. A modo de ejemplo, cada vez más van apareciendo un mayor número de foros, blogs, etc., en la mayoría de las plataformas virtuales formativas, convirtiéndose así en un nuevo entorno donde se consigue un alto nivel de interacción. Tenemos que afrontar los nuevos retos que nos plantea esta nueva sociedad con nuevas formas de funcionamiento por parte de profesores y estu-

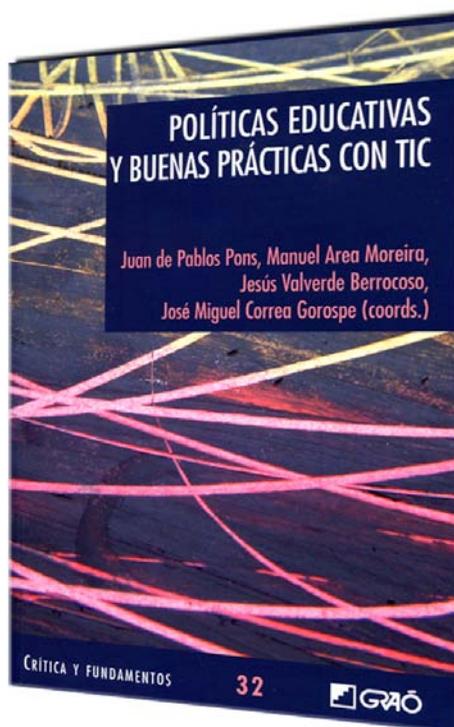
diantes. Esta nueva formación no corresponde a un módulo estático ni temporal, transformándose el tiempo de formación. Ésta puede darse a cualquier hora y en cualquier lugar, incrementándose las posibilidades pedagógicas y tecnológicas, persiguiendo así la construcción y producción compartida del cono-

LIBROS

Cristina Romero Oliva ▼

En este libro se revelan las contribuciones más interesantes e importantes del proyecto de investigación «Análisis de las políticas educativas de las TIC en los centros escolares y sus efectos sobre la innovación pedagógica en el País Vasco». Dicho proyecto es fruto de la colaboración desarrollada entre el Laboratorio de Innovación Educativa y Nuevas Tecnologías (BERRILAD), el Grupo de Investigación del Sistema Universitario Vasco (IT-433-10) y la Escuela de Magisterio de San Sebastián. Uno de los principales objetivos del texto consiste en mostrar y analizar las políticas educativas que se están llevando a cabo y que apoyan la innovación educativa en las escuelas del País Vasco. Además, a través del proyecto de investigación en el que se basa la obra podemos descubrir varias experiencias educativas que se dan en la actualidad y a partir de ellas entender cuáles son las principales características de las buenas prácticas con el uso de las TIC. El primer capítulo nos introduce en el marco estratégico de Euskadi ante la irrupción de las nuevas tecnologías en el ámbito escolar, realizando para ello un breve repaso histórico sobre las distintas medidas políticas que se han ido adoptando a lo largo de los años conforme a las recomendaciones de la Unión Europea. El autor también nos presenta el denominado «Modelo de Madurez Tecnológica de Centro Educativo» que se implantó en 2009 y que persigue no solo el uso de herramientas tecnológicas por parte de los docentes sino también la implicación de los mismos en tareas de gestión y administración de los centros. En el segundo capítulo se relatan los orígenes de las políticas educativas sobre TIC, y se proponen varias opciones para analizarlas. En el capítulo tercero, los autores del mismo plantean en primer lugar cuáles son las principales ventajas e inconvenientes de la enseñanza y aprendizaje con las TIC así como dos experiencias que se han llevado a cabo fuera de las aulas.

Posteriormente, los autores nos invitan a reflexionar sobre el cambio educativo y los papeles innovadores de profesores y alumnos. Uno de los pilares fundamentales de esta obra lo conforma el capítulo cuarto, en el que se reflexiona sobre algunas cuestiones relacionadas con la integración de las TIC y se adopta una visión crítica acerca del papel de la escuela con respecto a la incorporación de las TIC en la sociedad del conocimiento. En este capítulo también se exponen los factores que inciden en el éxito o fracaso de inclusión de las TIC en la escuela atendiendo a tres niveles: el profesorado, la escuela y el propio sistema. Hacia el final del mismo se señalan los elementos y los indicadores más importantes que ponen de manifiesto un uso adecuado e integrador de las nuevas tecnologías en el sistema educativo. No podemos hablar de la totalidad de este libro sin resaltar el carácter pragmático del mismo. Dicho carácter se expresa a lo largo de varios capítulos, en concreto en los que van desde el número cinco hasta el trece. En ellos nos encontramos con numerosas experiencias que aportan al lector nuevas perspectivas sobre el modo de usar y de incluir las TIC en los diferentes niveles educativos. Definitivamente, estamos ante una obra que nos ayuda a reducir la improvisación cuando decidimos utilizar las TIC. Es precisamente por esto, por lo que debemos considerarla como una herramienta muy útil e imprescindible para quienes decidan aplicar en el aula los nuevos recursos que la tecnología nos ofrece.



Políticas educativas TIC en el País Vasco y buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje; J.M. Correa (Coord.); San Sebastián, Paraninfo, 2010; 152 páginas

LIBROS

▼ Agueda Delgado Ponce



La educación como industria del deseo; Joan Ferrés; Barcelona, Gedisa, 2008; 185 páginas

autor defiende un nuevo enfoque comunicativo que conecte directamente con las emociones y que ayude al educador a sintonizar con los discentes. Para ello, plantea el libro como un viaje, porque según Ferrés, «en él se invita a los lectores a compartir las experiencias del autor, y a seguir una trayectoria singular». El texto se divide en tres grandes bloques. En el primero, «una invitación al viaje», realiza una declaración de intenciones, propone a los educadores empezar huyendo de la rutina, de un enfoque anquilosado en el pasado, para descubrir lo que hoy se conoce del cerebro humano, la importancia de ser un buen comunicador y las prácticas realizadas en esa dirección, y así poder regresar sintiéndose más eficaces como docentes. A través del segundo, «las rutas de la neurociencia y de la comunicación», explora, por una parte, los caminos de la neurociencia, cuyos hallazgos demuestran que todas las personas nos movemos por emociones, lo que contribuye a mejorar la eficacia en la comunicación persuasivo-seductora, y el camino de los profesionales de la comunicación, por otra, en el cual éstos parecen haber llegado a la misma conclusión hace décadas. Ambas vías son presentadas con la finalidad de que el educador empiece a cuestionar su propia práctica docente y comience a investigar nuevas posibilidades. Y la última parte del libro, «las rutas de la innovación educativa», muestra experiencias innovadoras que se están realizando por toda la geografía española y que sirven para ilustrar los postulados expuestos anteriormente, todo lo cual tiene el propósito de demostrar que vale la pena asumir nuevos desafíos en la línea de los descubrimientos mencionados. De este modo, «La educación como industria del deseo» nos enseña que con ganas, ilusión y ataviados con un nuevo estilo comunicativo que nos ayude a convertir los objetos de conocimiento en objetos de deseo, se puede sacar más provecho de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La búsqueda de una educación de calidad que dote a los ciudadanos de instrumentos adecuados para afrontar de manera crítica y efectiva la información transmitida por los medios, así como a interpretar adecuadamente el lenguaje audiovisual, es un compromiso que tanto instituciones como investigadores y demás agentes educativos llevan algunas décadas asumiendo. Esto lo podemos observar en las Conferencias y Declaraciones que la UNESCO ha desarrollado en materia de alfabetización mediática desde 1982, o las acciones tomadas por parte del Parlamento y Comisión Europeos, que desembocan en la propuesta de introducción de una asignatura de «Educación mediática» en los colegios, o, ni que decir tiene, las investigaciones que han estado realizando distintos grupos a lo largo y ancho del panorama nacional. El problema aparece cuando los objetivos, los métodos y las herramientas que utiliza la educación para abordar la competencia en comunicación audiovisual no son los mismos que utilizan los medios de comunicación social para la atracción y fascinación de espectadores. Mientras la educación afronta el atractivo de los medios a través del razonamiento, éstos ponen en funcionamiento todas sus armas para atacar a los sentimientos de las personas, desatándose un conflicto importante que merece la pena intentar solventar. En este terreno se mueve el presente libro, escrito por el especialista en comunicación y educación Joan Ferrés, que plantea que en una sociedad dominada por las pantallas, inunda-

da de imágenes y sonidos que buscan la captación de espectadores a través de la persuasión y la seducción, es necesario replantear una práctica docente que durante muchos años ha estado basada en la razón. En esta obra, cargada de humor gráfico, citas y breves relatos, el

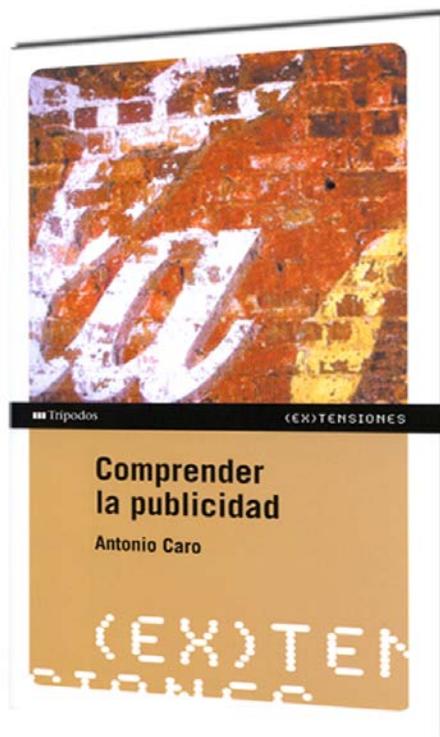
LIBROS

Jacqueline Sánchez Carrero ▼

La idea primera del autor es argumentar por qué la publicidad ya no representa la simple acción de «vender» un producto o servicio, siguiendo el planteamiento puramente mercantil reinante en tiempos pasados. La publicidad en el siglo XXI supera esto con creces y a ello dedica Cano el libro, a informar –con un lenguaje sencillo– acerca de las diversas caras de esta disciplina a través de un interesante viaje, como el propio autor hace referencia en el primer capítulo. La definición de la publicidad es el tema que ocupa el siguiente apartado en el que nos hace conscientes de la omnipresencia de la publicidad en nuestra vida cotidiana y de las causas por las que no es tarea fácil definirla. Analiza distintas vertientes para dar significado a la publicidad, a saber: como «calidad o estado de público», tal como lo concreta el diccionario de la Real Academia Española (DRAE), como instrumento de intermediación entre la producción y el consumo, como herramienta para incentivar sistemáticamente el consumo desde la producción, como constructora de marcas (corrientes e institucionales), como lenguaje social dominante y como institución social. En el tercer capítulo despliega una serie de premisas como punto de partida para explicar el protocolo investigador en el campo de la publicidad y afirma: «comprender intelectualmente la publicidad es antes que nada vivirla»; esta frase desvela la implicación de Cano con su objeto de estudio. Hace referencia al concepto de paradigma para luego demarcar las distancias que separan

el paradigma de la complejidad del reduccionismo de la simplicidad. Una inquietud centra el tema en el siguiente apartado y es ¿cómo vivimos la publicidad? Se retoma el punto de la omnipresencia para continuar citando los rasgos más importantes de la intencionalidad

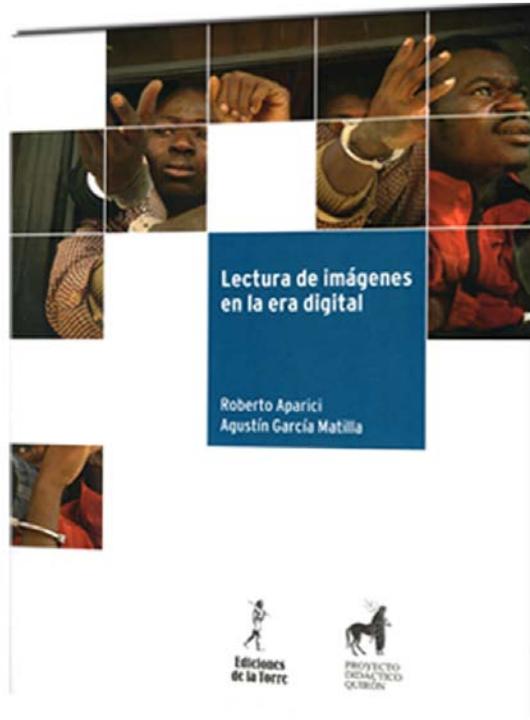
publicitaria y de la percepción que de ella tenemos. Responde a preguntas que interesan al investigador desde el enfoque científico, en cuanto a la sociedad capitalista de hiperconsumo en la que –en palabras del autor– nos desenvolvemos. «Compañeros de viaje» es el título del quinto capítulo del libro. En él ofrece sus puntos de vista considerando distintos campos del saber, imprescindibles para comprender la publicidad holísticamente, entre ellos destaca la economía, la psicología, la semiótica, la lingüística, la retórica y la sociología. Continúa con el sexto apartado –uno de los más interesantes– que titula «Lo que se cuece en las cocinas de la publicidad», en el cual define y describe aspectos como el Dispositivo Operacional Publicitario (DOP), el Operativo Semiolingüístico Publicitario (OSP), los efectos culturales, sociales, psicosociales de la publicidad y la función ideológico-institucional que cumple. Finaliza retomando su objetivo principal: hacer que comprendamos la publicidad y el fenómeno publicitario en la era digital. Ya en 2002 este autor había dedicado tiempo a su libro «La publicidad de la significación». Seis años después publica la obra que aquí reseñamos, «Comprender la publicidad», propuesta de carácter teórico con una profusa bibliografía, de la que Cano extrae fragmentos para realizar ese viaje que se propone recorrer junto al lector desde las primeras páginas del libro. En la misma línea de investigación el autor publica un año después «De la mercancía al signo/mercancía. El capitalismo en la era del hiperconsumismo y desquiciamiento», obra dedicada a la crisis capitalista, y en 2010 «La publicidad que vivimos», texto en el que estudia la imagen de la mujer como soporte en la publicidad y también trata otros tópicos importantes como la relación entre el periodismo y la publicidad.



Comprender la publicidad; Antonio Caro; Barcelona, Trípodos, 2010, 238 páginas

LIBROS

▼ Jacqueline Sánchez Carrero



Lectura de imágenes en la era digital; Roberto Aparici y Agustín García Matilla; Madrid, De la Torre, 2008; 174 páginas

hasta verlas como una totalidad. Se responde así a preguntas sobre el fenómeno de la percepción, su organización, clasificación por categorías y sobre todo su relación con los medios de comunicación. La construcción de la realidad es el argumento principal del capítulo IV. En él describen los tipos de discursos y las ideologías que los circundan, los estereotipos dominantes en la mayoría de los medios con el objeto de simplificar la forma de identificar a un grupo determinado. Destacan las nuevas formas de representación del hombre y la mujer, incluyen también las minorías sexuales y la etnicidad. Dejan espacio para definir los niveles denotativos y connotativos de una imagen y para ejemplificar la relación entre texto e imagen. Al punto, la línea, la luz, el color, el espacio... es decir, a los elementos de la imagen dedican el apartado V. Clasifican los planos y las angulaciones en lo que se denomina la selección del espacio en una imagen determinada. Finalmente, el último capítulo «el seis» lo titulan «Lectura de imágenes» en él invitan al lector a poner en práctica los elementos morfológicos y sintácticos de la imagen, estudiado en los apartados anteriores, para hacer un análisis práctico con distintos ejemplos. El libro está colmado de fotografías e imágenes que lo hacen verdaderamente instructivo. Aporta, además un conjunto de indicadores para la evaluación vinculados a la comunicación, a la convergencia o integración de los medios, la estética, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la economía, la dimensión social y la tecnología. Se trata de una obra actualizada en la que toman en cuenta factores como la usabilidad, la accesibilidad o los tipos de navegación y niveles de interactividad del usuario a la hora de analizar los nuevos medios digitales. En este libro es recomendable, lógicamente, hasta su bibliografía y su webgrafía. Los objetivos de estos reconocidos autores en el campo de la educación son, por un lado, aportar recursos docentes para leer y escribir con imágenes; y por otro, homenajear a los maestros que en los cinco continentes han contribuido, trabajando e investigando un campo que aún permanece incompleto como lo es la alfabetización audiovisual y multimedia.

Cuentan los autores, en la introducción de esta obra, que la primera edición de un libro con título similar vio la luz en 1987. Fueron ellos mismos –Aparici y García Matilla– quienes escribieron uno de los primeros textos españoles dedicados a la alfabetización audiovisual. Supuso toda una referencia para los educadores pues poco se había dicho hasta el momento. Estaba dividido en seis capítulos en los que definían este tipo de enseñanza, explicaban cómo son percibidas las imágenes por el hombre, describían los elementos básicos que componen la imagen y proponían un método sobre cómo hacer una lectura de una imagen fija. En 2007, veinte años después, los mismos autores se reúnen para editar otro libro con el mismo título pero añadiéndole la frase «en la era digital», revistiéndolo de un nuevo significado. Por esa razón tratan la evolución del medio en el primer capítulo al cual denominan «de lo analógico a lo digital». Comienzan haciendo referencia a las primeras imágenes del arte rupestre y su simbolización de la realidad de la época, hasta llegar a la narrativa digital que abunda en el universo multimedia actual. El capítulo II de este libro sirve para hacer una entrada a los nuevos alfabetos y principales teorías de la comunicación; un apartado dedicado exclusivamente a la educación para la comunicación y la ciudadanía. En el siguiente segmento retoman el tema de la lectura de las imágenes y afirman que «los medios de

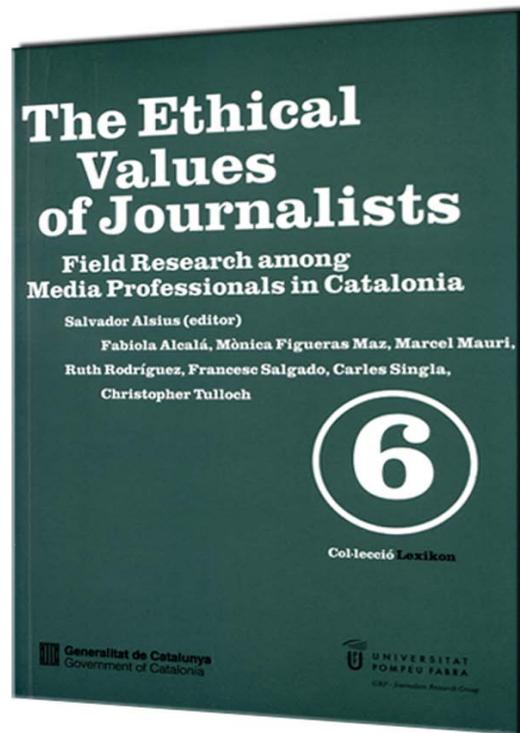
comunicación utiliza las técnicas de percepción de la imagen con el fin de lograr una postura activa en el receptor». Recuerdan así que los medios utilizan esa capacidad que tenemos los humanos de reintegración, o lo que es lo mismo, de completar las imágenes

LIBROS

M^a Rocío Cruz Díaz ▼

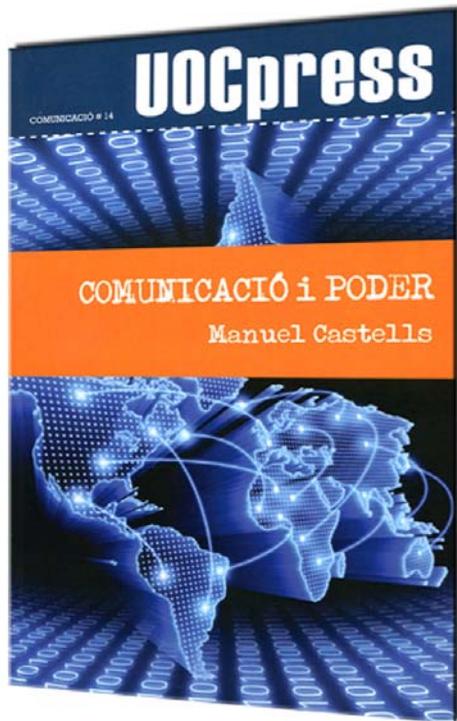
Ajenos y expertos a la comunicación nos interrogamos, en reiteradas ocasiones por el papel que la ética, los valores y los códigos deontológicos, juegan en los profesionales de la comunicación. Investigadores de la Universidad Pompeu Fabra (UPF) de Cataluña, han abordado el estudio del comportamiento ético de los periodistas catalanes con respecto a su rol de informador y creador de noticias. Uno de los interrogantes básicos responde a la fórmula ¿qué expectativas tienen los periodistas españoles sobre el respeto a la deontología en sus comunicados? La dialéctica se establece entre posturas que defienden, por un lado, una actitud profesional basada en priorizar la reflexión sobre el derecho público a la información y, por otro lado, aquellas voces de perfil más liberal, elevándose para defender que es el mercado y no la responsabilidad individual de la ciudadanía la que ha de establecer los límites de la información aportada en los noticieros. Es un objetivo central del estudio empírico abordado, identificar los códigos y normas derivadas de la autorregulación profesional como llamamiento a la responsabilidad personal y colectiva. El análisis de los valores éticos de los periodistas ha sido ampliamente estudiado desde muy diversas perspectivas, en esta ocasión el enfoque del texto es totalmente novedoso al presentarnos una investigación empírica desarrollada con las máximas garantías metodológicas. Este proyecto forma parte de un ambicioso proyecto sobre la ética en los medios de comunicación titulado, «Ethics and excellence in news production. Journalistic ethics and the expectations of the public» que ha contado con el respaldo del Ministerio de Ciencia e Innovación (Plan Nacional I+D). El estudio que el lector tiene

entre sus manos, ha sido implementado por cuatro universidades españolas: Universitat Pompeu Fabra de Barcelona –en calidad de coordinadora–, la Universidad Carlos III de Madrid, la Universidad del País Vasco, con sede en Bilbao, y la Universidad de Sevilla. Los autores que suscriben la publicación son todos ellos investigadores de reconocido prestigio miembros del «Journalism Research Group» (GRP) en colaboración con el Departamento de Comunicación de la UPF. El texto, presentado en lengua inglesa, se estructura en siete apartados. La introducción describe las tres fases del proyecto y especifica la metodología del trabajo de campo en torno a la realización de entrevistas y la aplicación de un cuestionario. Con el segundo capítulo «A photograph of the profesión» se aborda una aproximación de carácter sociodemográfico a los profesionales del periodismo en Cataluña. Se analizan variables como: edad y nivel de estudios; condiciones de trabajo; tipo de medio; sector público-privado; categoría profesional... A partir de este momento y en los siguientes cuatro epígrafes los autores abordan el análisis en profundidad de los principios de verdad, justicia, libertad y responsabilidad: «Principle of truth»; «Principle of justice»; «Principle of freedom»; «Principle of responsibility». El documento incluye un apartado de anexos donde se recogen: un «Thesaurus of journalistic ethics», una guía de la entrevista realizada y el cuestionario aplicado. Nos reiteramos ante el buen hacer de los autores que ponen en nuestras manos una excelente herramienta para trabajar los contenidos éticos de la comunicación y su actitud ante los valores del periodismo catalán, en particular. El material aborda un estudio científico de especial interés tanto para profesionales como ajenos ante el uso responsable de los medios de comunicación que a deseo de los responsables, nos hará reflexionar.



The Ethical Values of Journalists. Field Research among Media Professionals in Catalonia; Salvador Alsius (Ed.); Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, 2010; 267 páginas

LIBROS

▼ M^a Rocio Cruz Díaz

Comunicació i poder; Manuel Castells; UOC Press Comunicació, 14, 2009; 796 páginas

En los últimos 20 años el profesor Castells ha dirigido una vasta investigación que pone en relación estructuras básicas de la sociedad de la información como pueden ser la evolución, la economía y las transformaciones políticas, sociales y culturales, todas ellas fragmentos de una teoría integral de la información cuya concreción más evidente podemos encontrarla en el Proyecto «Internet, Cataluña» que él coordina. La sociedad de la información, para nuestro autor, se caracteriza como una fase del desarrollo social delimitada por la capacidad de sus miembros (ciudadanos, empresas, administración pública...) para obtener y compartir información de forma instantánea sin límites en el espacio y en el tiempo. Somos testigos, tal y como el lector podrá descubrir de un «periodo histórico caracterizado por una revolución tecnológica centrada en las tecnologías digitales de la información y digitalización como constante pero no causante con la emergencia de una estructura social en red». En palabras del autor, con este libro trata de analizar el nuevo modelo de sociedad, la «sociedad red» y en concreto, la transformación empresarial, tecnológica y organizativa que va desde la «sociedad de la información» a la «sociedad red» y las disposiciones de poder en ambas. En su presentación ante la prensa en Madrid, Castells afirmaba, «el poder está en el cerebro, las formas donde se sitúa el poder es en nuestras mentes. Según lo que pensamos, hacemos unas cosas u otras y, por tanto, favorecemos unos intereses y valores u

otros. Quien gana la batalla de las mentes, gana la batalla del poder. Una vez que la gente ya no se cree que el mundo es como es y hay que respetarlo así, entonces será cuestión de tiempo y sufrimiento pero el poder cambia, la relación con el poder cambia». El documento publicado en lengua catalana por

la Universidad Oberta de Catalunya se estructura en seis apartados, cinco capítulos que llevan por títulos «El poder en la sociedad zarza»; «La comunicació en l'era digital»; «Xarxes de ment i poder»; «Programant xarxes de comunicació: política de mitjans, política de l'escàndol i crisi democràtica»; «Reprogramant les xarxes de comunicació: moviments socials, política de la insurrecció i el nou espai públic»; y un epígrafe final de de conclusió: «Cap a una teoria comunicativa del poder». Especialmente destacado por el autor, ha sido el capítulo dos del que nos detendremos a reseñar sus epígrafes. Partimos del interrogante ¿Una revolución comunicativa? Que a lo largo de las siguientes casi 160 páginas Castells argumentará apoyándose en la convergencia tecnológica y el nuevo sistema multimedia; pasando por las organizaciones dedicadas a la comunicación, la dimensión política de los políticos reguladores para desembocar en el cambio cultural y lo que el profesor denomina «audiencia creativa». Todo ello, nos permite elaborar los primeros análisis de la comunicación en la era digital que dará paso a la reflexión final sobre la «teoría comunicativa del poder» para Castells. Cierra la publicación con una serie de anexos (tablas, cuadros, esquemas...), referencias bibliográficas y un índice de citas. Manuel Castells nos enfrenta a dos grandes argumentaciones sobre el poder y su funcionamiento en la sociedad del conocimiento al afirmar que, al ponerse en marcha en nuestras mentes la estructura social en red y las distintas conexiones de las redes (telefonía móvil e Internet: blogs, webs, redes sociales...), nace un nuevo tipo de comunicación horizontal que genera una «autocomunicación de masas». No solo somos testigos de una revolución de las tecnologías de la comunicación sino de una revolución en las nuevas relaciones entre las diferentes formas de poder (gobiernos, partidos políticos, multinacionales...) y la industria mediática. Para ayudarnos en la comprensión de estos fenómenos, agradecemos al autor, su riguroso análisis de los procesos políticos y cambios sociales que han afectado, recientemente, a la sociedad contemporánea.

LIBROS

Magdalena Dincu ▼

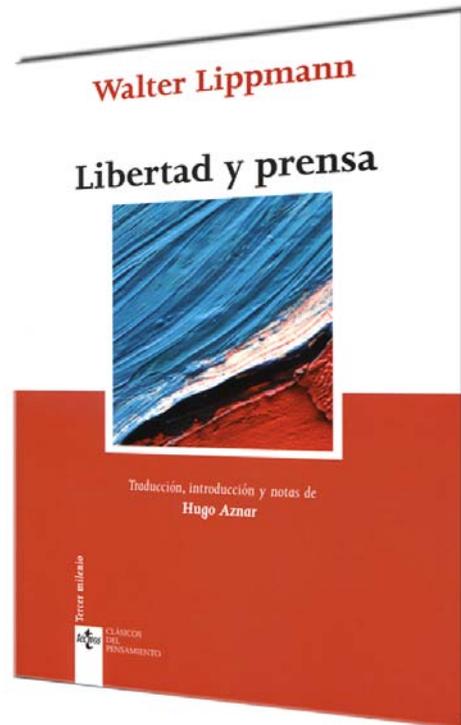
El libro «Libertad y prensa» es la obra del columnista político estadounidense más famoso del siglo XX. Walter Lippmann es un periodista que ha ganado dos veces el premio Pulitzer. Tal y como lo advierte su título, el libro es el resultado de sus reflexiones sobre el papel del periodismo en la formación de la opinión pública, considerada un instrumento crucial en el sistema político democrático.

Al principio, nos encontramos una excelente y extensa introducción de Hugo Aznar, que presenta la biografía de Lippmann, un periodista comprometido, que luchó durante toda su vida por su ideal: una prensa libre. Desde posturas progresistas, pasando por una fase conservadora,

Lippmann, que escribió para «The New Republic», «Newsweek», «The New York World» y «The Washington Post» entre otros, intentó siempre separar el poder del ejercicio del periodismo. Libertad y prensa es la búsqueda del compromiso del periodista con los ciudadanos y con sus propios principios éticos, es la búsqueda de una metodología periodística que ofrezca al profesional la posibilidad de estar al servicio de la información y de la verdad, y no al servicio de una causa o un partido. Desde esta perspectiva, el libro de Lippmann tiene hoy la misma vigencia que en las primeras décadas del siglo XX. Aparte de la Introducción, la obra se divide en dos partes:

Libertad y prensa y Discursos. En la primera, se incluyen los resultados de las reflexiones de Lippmann sobre la posibilidad de hacer periodismo sin estar al servicio de ningún poder, reflexiones basadas en su experiencia política muy amplia y muy diversa; o cómo poder luchar para el bien del país, estando dentro de las estructuras políticas del poder, pero manteniendo la honestidad y la independencia. Estas son las ideas principales que recorren las páginas en las que Lippmann debate el papel del periodismo y del periodista en la dramática coyuntura política del siglo XX. La segunda parte del libro se compone de dos discursos de Lippmann. El primero, en octubre de 1959, en Washington, en el Club Nacional de Prensa. Lippmann habló por aquel entonces sobre «el negocio de la prensa» y sobre el pasado, el presente y el futuro de un corresponsal en Washington. Desde su punto de vista, la crisis por la que ha pasado Estados Unidos, con la Gran Depresión del '29 y las revoluciones y guerras que la siguieron, han transformado el periodismo americano. Ahora, el pueblo necesitaba las opiniones libres y honestas de los periodistas, que le ayude a tomar las decisiones cruciales con respecto a la guerra y a la paz. El segundo discurso ocupa las últimas páginas del libro. Bajo el título «Una prensa libre: ¿por qué resulta fundamental y cómo puede preservarse?», Lippmann se dirige, en 1965, a la Asamblea del Instituto Internacional de Prensa, en Londres. El tema de este discurso es el principio fundamental de una prensa libre, que según Lippmann, no significa solamente la libertad de expresión, ya que el periodismo no es «un monólogo sin audiencia» y los periodistas, como humanos están también sujetos «al error, los prejuicios y la estupidez». Para que la prensa sea realmente libre, la audiencia debe tener acceso a diversos periódicos que compiten y rivalizan entre sí. Por lo tanto, el monopolio de los medios de comunicación significa el fin de la prensa libre, considerada por Lippmann, «una necesidad vital en una gran sociedad».

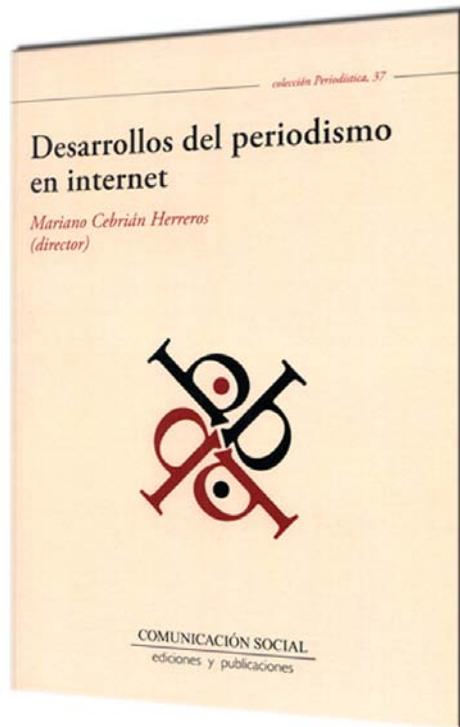
Esta sociedad se caracteriza por un aumento de la complejidad, como efecto de la primera ola de globalización. La prensa libre debe ofrecer a los ciudadanos de este nuevo mundo los servicios de información, de debate y de crítica que les permita manejarse en este nuevo entorno «invisible». La misma necesidad de información se aplica al gobierno democrático, que, a través de la prensa libre, que comenta, informa y presenta las diferentes corrientes de opinión, toma sus decisiones con respecto a la legislación y la administración de los asuntos públicos.



Libertad y prensa; Walter Lippmann; Madrid, Tecnos, 2011; 110 páginas

LIBROS

▼ Ana Obdulia García- Portillo



Desarrollos del periodismo en Internet; Mariano Cebrían Herreros (Dir.); Zamora, Comunicación Social, 2010; 278 páginas

investigadores del área del periodismo y la educomunicación de la talla de Pérez Tornero avalan el presente compendio analítico sobre el devenir de los medios de comunicación, cambios e interacciones de lo que fueron, son y llegarán a ser; de los que quedaron y han surgido con las tecnologías digitales, de qué posibilidades tendrán en este nuevo campo de acción. Doce capítulos sobre investigaciones, prologados por la introducción de Mariano Cebrían, catedrático de Periodismo de la Universidad Complutense de Madrid, se entrelazan con el objetivo de arrojar luz sobre la reconversión y adaptación de los medios tradicionales en la era de la revolución digital, elaborados por un equipo de investigadores de diversas Universidades que desde hace años vienen publicando trabajos relacionados con el tema, colaborando con «Comunicar» y organizando un congreso del que hay ya tres volúmenes editados, que surge como resultado de una extensa investigación titulada: «Cybermedia: innovaciones, procesos y nuevos desarrollos del periodismo en internet, telefonía móvil y otras tecnologías del conocimiento». Refleja entre otros entramados la relación entre los medios de comunicación tradicionales y los recientes modelos de periodismo surgidos en el nuevo contexto multimedia, con sus rasgos comunes y singularidades; la relación entre periódicos y ciberperiódicos; portales especializados en educación; blogs en contexto interactivo y multimedia de la ciberradio; podcasting; televisión en internet; prensa digital; portales de información; wikidarios y comunicación on-line y periodismo a través de periféricos móviles. En definitiva, el presente trabajo se constituye como un valioso instrumento para conocer el estado actual de los cibermedios y determinar cuál debe ser el papel que tienen que jugar los profesionales en el ámbito del periodismo actual, desempeñando ante todo el rol de buen investigador. Todo ello como consecuencia de la revolución digital y la transformación que ésta ha supuesto en el apartado social, económico, cultural y político de los medios de comunicación. Servirá consecuentemente como guía y referencia bibliográfica para quienes tengan a bien enrolarse en futuras investigaciones sobre el fascinante y versátil mundo de la comunicación y sus diferentes formas.

La influencia de Internet en nuestra sociedad es más que evidente. Quizás hace unas décadas si hubiésemos comentado algunos de los avances de la actualidad habrían pensado que estaban tomados de los episodios de las novelas de Julio Verne; hoy día, a prácticamente nadie le coge de sorpresa que podamos ver la televisión en nuestro ordenador personal, que participemos en una videoconferencia con alguien que se encuentre en cualquier punto del planeta y/ o que desde nuestro teléfono móvil podamos acceder a toda la actualidad deportiva, económica, cultural o política, incluso participando en su edición, seamos o no profesionales de la comunicación. No cabe duda por tanto que el periodismo es uno de los sectores más afectados por el fenómeno digital. La participación ciudadana hace que el usuario, de manera individual o colectiva, desempeñe un papel como creador y transmisor de la información, representando un componente de peso en la revolución en la que están inmersos los medios. Representa además un papel interactivo en el que decide qué, cuándo, cómo y dónde acceder a la información, rompiendo la barrera bidireccional de los sistemas de comunicación tradicionales. Se necesita conocer cuál será el camino que deban tomar los medios y de qué manera, qué papel deben desempeñar los periodistas y cómo debe ser la preparación y formación de los futuros profesionales de la comunicación para afrontar los desafíos de Internet y las tecnologías digitales. He aquí un tra-

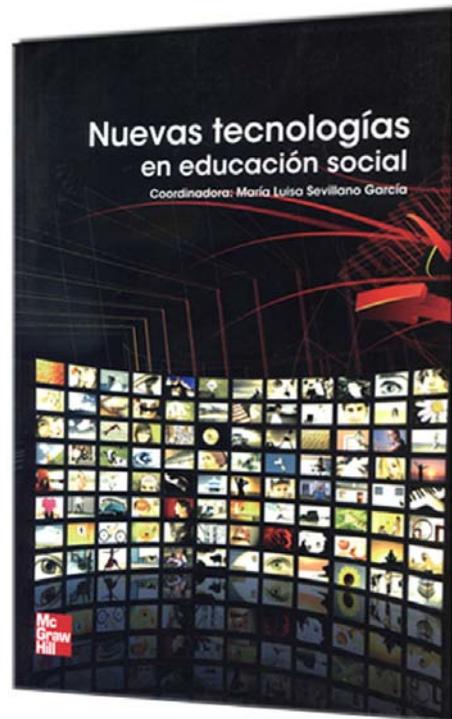
bajo más que justificado y esperado por quienes desean encontrar una pista de lo que puede deparar el futuro a los diversos medios de comunicación que conviven en una etapa de cambios vertiginosos y de cuál es el estado de la cuestión en nuestros días. Profesores e

LIBROS

Walter Federico Gadea ▼

El libro constituye una valiosa aportación al campo de la reflexión y de la aplicación de las nuevas tecnologías en relación con la educación social. El uso adecuado y clarificador de los términos «sociedad de la información», «sociedad del saber», «nuevas tecnologías», «ciberespacio», entre otros, nos permite comprender el alcance y la profundidad que estos conceptos tienen en su proyección social. Cada uno de los capítulos, escrito por especialistas de primer nivel internacional, va profundizando en la compleja tarea de utilizar equilibradamente los nuevos medios tecnológicos para comprender y para modificar la sociedad y la subjetividad que nos rodea. Los nuevos foros sociales compensan la soledad que experimenta el individuo en una sociedad hipercompetitiva e individualista. De esta forma, el texto tiene una conciencia adecuada del cambio que experimenta la identidad social e individual del ciudadano en el nuevo contexto tecno-científico.

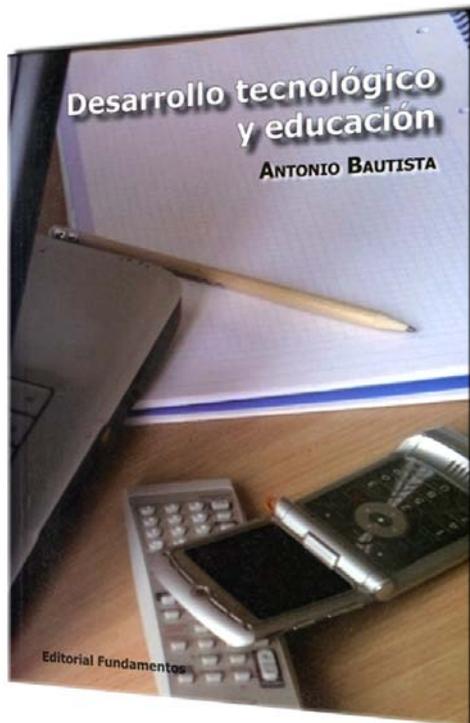
En este sentido, las nuevas tecnologías tienen un papel preponderante en la medida en que las nuevas formas de comunicación posibilitan la creación y la escritura de un retrato o libro de la vida personal original e innovador. La re-escritura de la identidad se expresa como un proceso en el que la valoración de la diferencia es el dato primordial. La redesccripción ironizante de Rorty encuentra en este texto la «ayuda» y el «alivio» de medios que permiten la resignificación de la propia experiencia vital. Pasamos del universo abierto e infinito de la física moderna al multiverso no solo espacio-temporal, sino identitario. Multiverso de la identidad que se resignifica siempre nuevamente a sí misma. Estas resignificación identitaria opera sin duda en el espacio del aprendizaje: nos enfrentamos a nuevas formas de aprender. Las posibilidades tecnológicas repercuten y rediseñan las nuevas formas del aprendizaje individual y social. Las tecnologías cognitivas aumentan la motivación de los propios educadores y favorecen que éstos se comprometan con redes de investigación. Concebido a la luz de los cambios y planteamientos surgidos del proceso de Bolonia, este libro ofrece a los estudiantes de educación social recursos didácticos, aplicaciones didácticas, instrumentos informáticos e instrumentos audiovisuales que facilitan la tarea de acciones de formación. Las nuevas tecnologías de la comunicación afectan profundamente a todas las entidades educativas, y por ello deberán integrarse en los currículos escolares y universitarios. El reto de este libro es conocer la manera, los procedimientos y las técnicas que puedan ayudar a generar nuevas colaboraciones entre escuelas y universidades. Se pasa de la escuela o universidad cerrada a la escuela o universidad en red. El texto es consciente de que los intercambios tecnológicos son fundamentalmente intercambios de valores sociales e individuales, y allí se experimenta un cambio imprevisible que atañe a la historia y a la estructura axiológica de nuestras culturas. Por todo ello, la propuesta excede en importancia y alcance la relación con la educación social y contiene elementos metodológicos que pueden mejorar la práctica de la educación social y de las ciencias sociales en general.



Nuevas tecnologías en Educación Social; (Coord.) M^a Luisa Sevillano; Madrid, Mc Graw-Hill, 2008; 408 páginas

LIBROS

▼ Walter Federico Gadea



Desarrollo tecnológico y educación; Antonio B. García-Vera; Madrid, Fundamentos, 2010; 234 páginas

las nuevas tecnologías. La obra nos conduce a un mundo lleno de posibilidades en las que la tecnología pueden jugar un uso positivo no solo en lo que respecta a la creación de nuevas formas de subjetividad, sino en lo que refiere a los efectos mitigantes de la desigualdad social. En consecuencia, esta obra nos abre una ventana al optimismo, en la medida en que anticipa la posibilidad de que la tecnología puede encontrar un uso «emancipador» en nuestras prácticas educativas y sociales, reivindicando la visión frankfortiana de que un uso racional de la tecnología. El intento de este libro resulta ejemplificador porque pretende zanjar, al menos teóricamente, la antigua antítesis entre razón subjetiva (instrumental-tecnológica) y razón objetiva (razón universal) que la Escuela de Frankfurt convirtió en un camino sin salida (aporía). Desde esta perspectiva crítica, esta obra representa una valiosa aportación al campo de un tipo de saber que pretende alcanzar un uso racional y liberador de la tecnología en el campo educativo y del progreso social equitativo. Nos deja una visión superadora de la antítesis tecnología-libertad y nos alienta a convertir a la educación en un mecanismo de auto-escrutamiento y superación, cumpliendo, de esta manera, con la máxima socrática que postula: «conócete a ti mismo».

La relación entre desarrollo tecnológico y educación se presenta crucial para comprender el progreso social, tanto en sus insuficiencias como en sus potencialidades. Este libro permite realizar una reflexión ordenada y objetiva de los retos que deben encarar las sociedades globalizadas en relación con los intentos de convertir a la tecnología en un aliado estratégico de un desarrollo social equitativo y justo. La estructura de sus cinco capítulos nos muestra una obra coherente y profunda del tema, en la medida en que el autor va «desvelando», va «desocultando» los distintos tipos de desafíos que la tecnología le presenta a las sociedades «tardomodernas». Retos que han sido destacados con rigor y profundidad por sociólogos y filósofos tan destacados como Max Weber o Jürgen Habermas; y que en esta obra son abordados con la importancia y justeza que los mismos poseen. Este libro va dirigido a un público amplio y nos pone ante los límites y las posibilidades que guardan las nuevas tecnologías en su relación con los cambios sociales y su apuesta por la equidad social. En los últimos capítulos de este libro se vincula, en clave foucaultiana, la relación entre el saber y poder. En este contexto de análisis, surgen las nuevas formas de gobernabilidad y se comprende claramente la acción del saber sobre las diversas formas de «subjetivación». El saber, en este sentido, se convierte en un poder que transforma los sujetos. De esta manera, la gobernabilidad es inescindible de las formas en la que el poder organiza las distintas formas de subjetividad. Finalmente, nos hallamos en la parte final del libro, con aquello que los lectores esperan: algunas propuestas de actuación desde el mundo de la enseñanza. La modelación que las propias comunidades educativas hacen de sí mismas en el contexto de

LIBROS

Walter Federico Gadea ▼

La presente obra sobre el gran director de cine español es el resultado de las jornadas interculturales que desarrollados en la Universidad de Heidelberg con motivo del XXV aniversario de la muerte de Luis Buñuel. Convocando a especialistas y estudiosos de la obra de Buñuel, el texto se compone de aportaciones esenciales, como las de Román Gubern, el cual analiza la obra del director aragonés a la luz de tres patrones de composición centrales: el cine de poesía, el de realismo social y el cine popular, casi «antiartístico». Posteriormente el libro nos ofrece tres artículos dedicados al estudio de obras tan fundamentales como exclusivas de la obra de Buñuel como son: «Un chien andalou», «Nazarín» y «Los olvidados». Los distintos autores resaltan de la obra del cineasta la estrecha relación que existe entre su cine y la pintura. En dicha aportación pictórica se descubre la maestría de otro genio de la pintura como Dalí. En la obra de este periodo se descubren rasgos típicos del autor como la interiorización de los aspectos dionisiacos e inconscientes en la narración cinematográfica y la búsqueda de unos personajes que ven el mundo a través de su estado de «embriaguez» dionisiaca. También se subraya en este libro la importancia que tuvo el cine social para Buñuel. Más adelante se plantea el papel que tiene la figura paterna. Función que resulta clave en la lectura freudiana de la castración y de la ley. En Buñuel, la ausencia de la estructura familiar y del desamparo de los niños es el centro de una obra cinematográfica que avanza rápidamente en la destrucción de los personajes. Por ello, el texto refleja la dualidad entre el discurso del intelectual y la mirada del crítico social. Más adelante, el texto se encuentra con tres artículos que hablan de la representación que tiene la niñez para el cineasta. Lo central se sitúa en

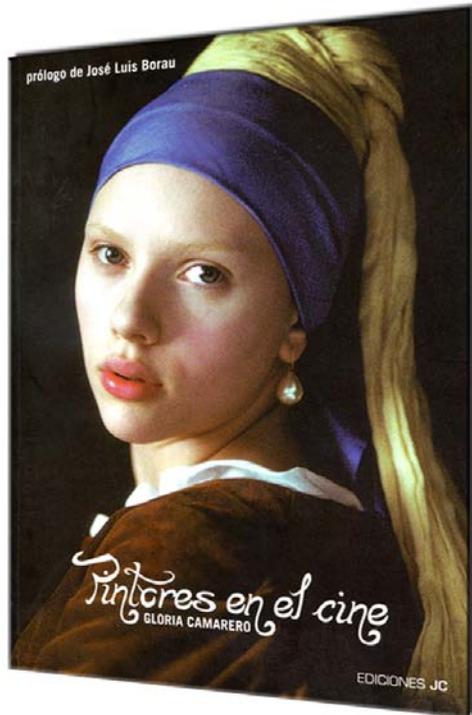
que tanto la infancia como la juventud se inscriben en un contexto de lucha y conflicto con la autoridad paternal. Autoridad paternal que se convierte en la supremacía de la autoridad patriarcal sobre el resto de los individuos. Por último, el libro toma como categoría de estudio el concepto de «intertextualidad» y refleja el diálogo fluido y genial entre Lorca y Buñuel. El libro no solo representa un estudio pormenorizado de la obra del cineasta desde la perspectiva temporal del pasado, sino que encuentra sus proyecciones en el presente, a través de las influencias que ejerce en la obra de Carlos Saura o en la actualidad de su cine a través de David Lynch. El texto que comentamos constituye un homenaje a Buñuel, pero es una aportación analítica excepcional, en la medida en que abarca la polisemia tanto de sus significados artísticos como de sus elementos técnicos. El contenido y el continente de la obra del cineasta aragonés quedan reflejados fielmente en este recomendable libro.



Luis Buñuel: dos miradas. Una aportación hispano-alemana a un cine antitético; Patricia Cavielles y Gerhard Poppenberg (Eds.);
Berlín, Tranvía/Verlag Walter Frey, 2011; 216 páginas

LIBROS

▼ Walter Federico Gadea



Pintores en el cine; Gloria Camarero; Madrid, Ediciones JC, 2009; 446 páginas

Este texto representa un estudio profundo y esencial para comprender las múltiples relaciones que pueden darse entre el cine y la pintura. Cuenta con un imprescindible prólogo de José Luis Borau, en el que se expresa la riqueza analítica y estética del texto de la Dra. Camarero. ¿Por qué es una obra imprescindible? Porque nos sumerge en la semántica y en la estética de dos mundos artísticos que son capaces de superponerse y complementarse. En este texto aparecen imbricados dos universos artísticos interdependientes: ¿podríamos entender al cine sin la pintura?, ¿podríamos entender la pintura sin su correlato moderno en el cine? Por supuesto que el texto que estamos describiendo no confunde un arte con otro, solo los pone en relación, como un significante remite a otro en la cadena de significación (Lacan) o como la metáfora remite a otra en la cadena de resignificación (Derrida). En este libro nos permite jugar con los re-envíos, con las yuxtaposiciones felices y con las líneas de entrecruzamiento que definen a toda relación como un entre, como un lugar intermedio. Así es el tratamiento de la relación que se hace entre cine y pintura. Pero las estrategias de esta interacción son variadas, describen trayectorias disímiles. En algunas ocasiones, el cine se centra en la obra de un autor y re-descubre (re-inventa) un drama, que puede ser su propia vida o su propia obra. En otros casos, la mirada de un director de cine descubre, a través de un pintor, a una época o a un movimiento artístico. Aunque existen

variadas maneras de acercarse a un artista determinado, en la mayoría de los casos, el acercamiento a los artistas elegidos responde más al tratamiento de guionistas y realizadores cinematográficos que a la verdadera biografía del pintor. Asimismo, la forma de mostrar la

obra de los pintores en el lenguaje del cine tiene inconvenientes específicos que deben sortearse con maestría. Por ejemplo, en ocasiones se suele intercalar un cuadro en forma azarosa en la acción del film. Otro procedimiento suele consistir en ir mostrando la obra del pintor a través de bocetos o mostrando su paulatina realización en su estudio. La forma más común reside en «espíar» al artista en su mundo de creación o se incluye la obra en parte de la narración del film. Por lo general se puede decir que en la narrativa cinematográfica la peripecia vital del artista y su derrotero creativo tienden a fusionarse en un campo común de acción. Hecho que favorece la unidad entre obra artística y leyenda vital del punto. En consecuencia, la espectacularidad y la novelería suelen fusionarse a la hora de crear un film sobre pintores famosos. El texto analiza el tratamiento que el cine realiza sobre la obra de diecinueve artistas sobresalientes de las artes plásticas y nos remite a nombres y personajes tan histriónicos como Miguel Ángel, Caravaggio, Vermeer, Goya, Van Gogh, Klimt o Picasso, entre otros. En este estudio profundo y pormenorizado de la relación entre cine y pintura, se analizan los largometrajes de ficción que recogen los modelos relativos a algunos de los pintores más sobresalientes y reconocidos. Todos estos trabajos han creado «escuela», han sido realizados por directores de gran prestigio y expresan las ideas fundamentales que han movido una generación.

LIBROS

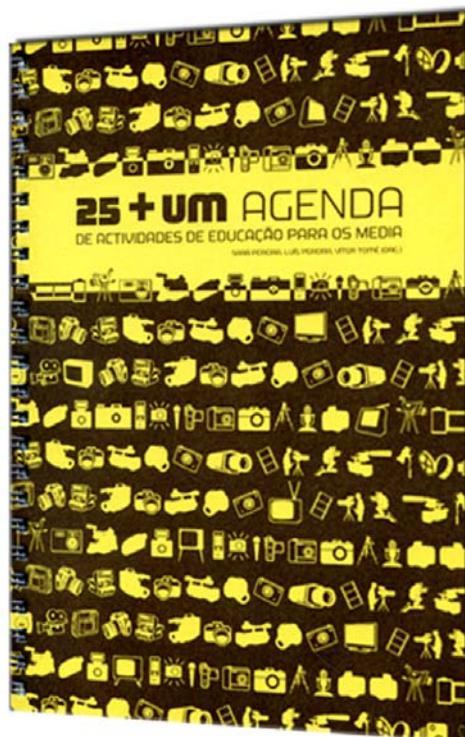
Francisca M^a Rodríguez Vázquez ▼

El CECS (Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade) del Instituto de Ciências Sociais de la Universidade do Minho cuenta con una nueva publicación, cuya edición fue apoyada por la Oficina de Medios de Comunicación (GMCS) y como investigadores responsables tiene a Sara Pereira, Luis Pereira, y Víctor Tomé, profesor del Instituto Politécnico de Castelo Branco y miembro del equipo del proyecto «Educación en Medios en el distrito de Castelo Branco». El objeto de este libro es dar respuestas para la creación de herramientas de trabajo de los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en la investigación y la formación. La parte inicial del título, «25 + uno», hace referencia al Congreso Nacional Literacia, Media e Cidadania, celebrado durante los días 25 y 26 de marzo de 2011, en la Universidad de Minho (UM) y donde se aprobó la Comisión Nacional de Alfabetización, Medios de Comunicación y Ciudadanía. Contó con un conjunto de profesionales, académicos, expertos e investigadores en las áreas de comunicación y la educación que durante esos dos días discutieron las cuestiones planteadas por la necesidad de educación para los medios entre los ciudadanos portugueses y, en particular entre los jóvenes.

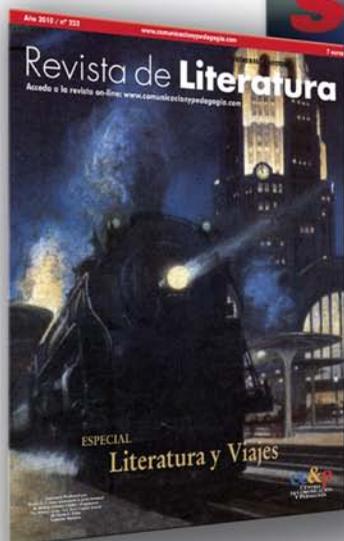
Dicho Congreso nace de una iniciativa conjunta del Centro de Estudios en Comunicación y Sociedad (CECS), la Comisión Nacional para la UNESCO, Consejo Nacional de Educación, la Autoridad Reguladora de la Oficina de Medios de Comunicación Social, el Ministerio de Educación y UMIC, el Congreso Nacional de Alfabetización, Medios de Comunicación y Ciudadanía. Su objetivo principal era crear un espacio de participación y debate en la necesidad de intervenir, formar, investigar y definir las políticas para fomentar la alfabetización mediática.

ca. 25 son también las propuestas de actividades que se presentan en esta publicación, además de un conjunto de recursos para profundizar en el tema de la alfabetización y la educación en medios. En la introducción, se explica el sentido de utilizar la palabra «Agenda», que etimológicamente se refiere a algo que debe hacer, que se pone en práctica. Y con eso, un objetivo adicional es poner el tema de la educación para los medios en el programa de las escuelas, los maestros, los estudiantes, las familias... Las actividades presentadas están ancladas en varios proyectos, lo que demuestra la más reciente, todavía en curso en el CECS. Este es el caso de «educación para los medios en el folleto: Aprendizaje Saber y actuar», que fue galardonado con el apoyo de la institución belga Evens Fundación, o el proyecto de investigación «Navegación con el Magallanes, el estudio sobre el impacto de los medios digitales en los niños», con fondos de la Fundación para la Ciencia y la Tecnología (FCT).

Esta publicación también cuenta con el aporte de los maestros que asistieron a la capacitación certificada, promovido como parte de otro proyecto de investigación titulado «La Educación en Medios en la región de Castelo Branco», que terminó en marzo de 2011. En resumen, dada la necesidad y urgencia de poner en práctica políticas de educación para los medios se pone de relieve además la necesidad de formar a los estudiantes cívicamente, permitiendo que sean capaces de desarrollar sus habilidades críticas no solo en relación con los medios de comunicación mensajes que consumen a diario sino también en todos los ámbitos de la sociedad en la que están involucrados.



25 + um agenda de actividades de educação para os media; Sara Pereira; Luís Pereira y Vítor Tomé; Braga, Universidade do Minho, 2011; 38 páginas



**PUBLICACIONES
DEL CENTRO
DE COMUNICACIÓN
Y PEDAGOGÍA**

cc&p
CENTRO
DE COMUNICACIÓN
Y PEDAGOGÍA

www.comunicacionypedagogia.com

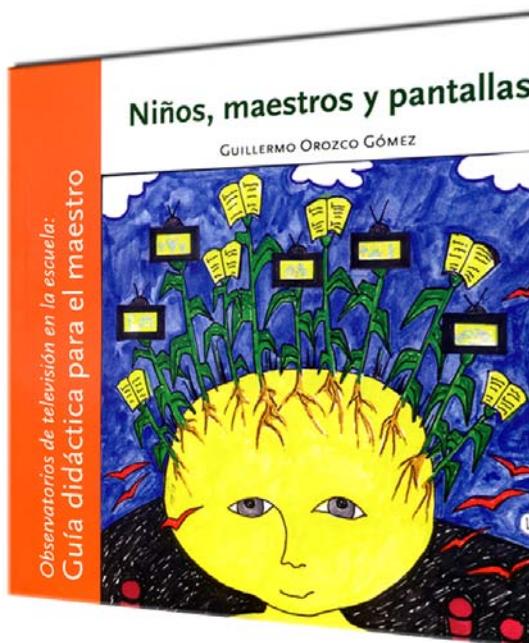
info@comunicacionypedagogia.com

Francisca M^a Rodríguez Vázquez ▼

Esta guía didáctica para el maestro pretende un profundo análisis y reflexión colectiva- sistémica de la televisión, sus lenguajes, formatos y contenidos, especialmente del género de ficción, así como de las interacciones y posicionamientos de los televidentes frente a ellas. Su objetivo principal es ayudar a los maestros y alumnos de educación básica, media y superior a entender la influencia educativa de la televisión, para así poder dotar de herramientas básicas para la observación crítica y reflexiva de los contenidos mediáticos. La Guía está organizada en 12 secciones. Comienza destacando el papel social de los medios de comunicación, en especial de la televisión y sus implicaciones en los procesos culturales y educativos. Incluye los objetivos del Observatorio de televisión en la escuela y los motivos por los que resulta indispensable que sea en las escuelas donde se propicie una nueva forma de mirar la televisión. Se detallan las razones por las cuales deberíamos preocuparnos por el papel de la televisión en la sociedad; eliminar prejuicios e identificar verdaderas preocupaciones respecto a la televisión y su influencia en el proceso educativo. Igualmente se abordan las posibilidades y limitaciones que tiene la incorporación de la televisión en el aula, estableciendo qué es y para qué sirve un observatorio de televisión. Además se analiza la televisión en su contexto cotidiano, enfocando en cómo sus mensajes y contenidos son abordados y utilizados por los alumnos más allá del mero proceso de mirar la televisión;

cómo jugar con ella, identificando que no todos somos un mismo televidente y, por ende, no vemos ni pensamos lo mismo respecto de lo que ya la televisión nos ofrece. Por ello se plantean dinámicas grupales para que los alumnos puedan distinguir que no solo es la televisión la que da los contenidos sino

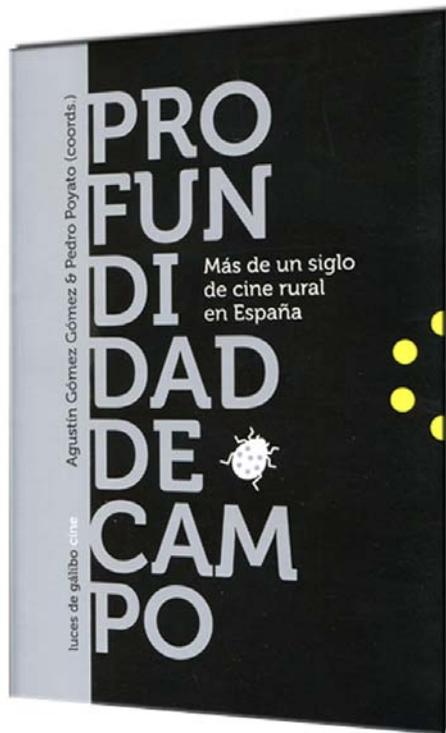
que también son ellos, con sus diversos referentes, quienes le dan sentido a los mensajes que transmite. Y por otro lado, maestros y alumnos jugarán a la televisión, con la idea de identificar elementos principales como la programación, modelos y géneros televisivos y, sobre todo, las maneras en que la tele construye la realidad a través de sus contenidos. Y concluye esta guía con un apartado dedicado a presentar un compendio de la experiencia del Observatorio, al ser éste el lugar donde maestros y alumnos expondrán: ¿cómo ven la televisión ahora?, en una especie de confesionario del televidente que les permitirá reconocer su proceso y, en consecuencia, entender su papel mediador entre la televisión y espacios como los educativos y familiares, potenciando y multiplicando la enseñanza de la visión crítica de los contenidos televisivos. Podemos concluir definiendo al Observatorio de televisión en la escuela como un proyecto educomunicativo que busca incorporar pedagógicamente la televisión en las escuelas, no para el divertimento, sino como objeto de reflexión, análisis y debate para el ejercicio escolar en la formación de miradas críticas y desarrollo de destrezas analíticas respecto de los mensajes y formatos generados por la televisión, y a través de ella, de otros medios de comunicación con los cuales los alumnos interactúan día a día; tiene como tarea fundamental dotar a los maestros, padres de familia y estudiantes de la información necesaria para afrontar las nuevas interacciones (crítica y creativa con la televisión) y ponerlas a favor de los mismos procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que si los alumnos cuentan con nuevos lenguajes y son capaces de expresarlos en múltiples plataformas, sería necesario y obligación de las escuelas conocerlos.



Niños, maestros y pantallas. Observatorios de televisión en la escuela: guía didáctica para el maestro; Guillermo Orozco; México, Darwin Franco Migués, 2010; 78 páginas

LIBROS

▼ Juan Bautista Romero Carmona



Profundidad de campo. Más de un siglo de cine rural en España.
 Agustín Gómez y Pedro Poyato (Coords.); Girona, Luces de Gálbo,
 2010; 237 páginas

obra que se presenta, «Profundidad de campo». Más que un siglo de cine rural en España, es un recorrido por los paisajes y las historias que el cine ha contado en clave rural. Pero también es algo más, porque la historia del cine español está fuertemente enraizada en lo rural. Es una paradoja que el cine habitualmente asociado a la modernidad urbana tiene en el caso español, como demuestran sus autores, un marcado sabor rural. Se puede afirmar que no hay década en el cine de nuestro país que no tenga media docena de películas relevantes en las que la historia se desarrolla en un entorno alejado de la ciudad. La estructura del libro está concebida a partir de décadas, con lo que se hace un recorrido por toda la historia del cine español, destacando los grandes hitos en cada periodo y sus contextos. Los textos se centran en los actuales análisis historiográficos con metodologías que abarcan desde los estudios culturales a los análisis semióticos. Esto permite extraer conclusiones sobre temas transversales como lo concerniente a la España negra, la emigración, la censura del franquismo, la figura del paleta, el esperpento, la baturrada, lo atávico, la modernidad frente a la tradición o los mitos históricos. Se trata, pues, de replantear la valoración de un cine que ha venido marcado por unos lugares comunes vinculados al campo, las sociedades campesinas y su imaginario colectivo. Los doce textos que conforman «Profundidad de campo» contribuyen a la construcción de una nueva memoria del cine español que pone en valor el cine rural, hoy bastante olvidado pese a ser parte fundamental de nuestro patrimonio cultural. Por tanto, este buen libro es muy recomendable para todos los que estén relacionados con el cine, para conocer y profundizar sobre la historia del cine español y su relación con el mundo rural. Se tendrá una visión fundamentada y crítica sobre nuestra sociedad a través del cine.

La realidad que nos encontramos, después de varias décadas de desarrollo, de políticas y de planes, es que los espacios rurales siguen en crisis. Un vaciamiento demográfico, cultural y de autoestima que continúa. Con la mejor de las intenciones se han puesto en marcha políticas, se han desarrollado medidas de potenciación del regadío, ordenación de la propiedad rural y de las explotaciones agrarias, formación, medidas de acompañamiento y otras. Repensar un nuevo desarrollo local para un verdadero desarrollo rural es el reto en estos tiempos de encrucijadas que obliga a una relectura crítica de las teorías, los modelos y los comportamientos, así como de las escalas, de la concepción y la gestión de las políticas y hasta del convivir en los espacios rurales y en el mundo. Es una práctica común hablar de lo global y de lo local y afirmar hasta ahora que hay que pensar en global para actuar en local. Sin embargo, puede que haya llegado el momento de afirmar que hay que pensar en lo local, es espacio sentido, y actuar en global. El mapa de la situación sociopolítica actual se refleja básicamente en la glorificación del capitalismo liberal como el único modelo económico posible y deseable, el único que garantizaría la continuidad de la democracia. Se hace creer la ciudadanía que el rumbo de todo lo humano depende de unos parámetros económicos cuyo manejo está más allá del alcance de la mayor parte de las personas, de modo que se les aboca a la pasividad y al individualismo. Sobre el

mundo rural se postula, cada vez más, que la cultura es una palanca importante para luchar contra las limitaciones estructurales que mediatizan las posibilidades de progreso del campo, y que la intervención de los factores culturales pasa a ser un elemento fundamental del desarrollo de los medios rurales. La

LIBROS

Juan Bautista Romero Carmona ▼

El debate sobre los usos de los videojuegos es prácticamente omnipresente en nuestras discusiones públicas y privadas sobre los medios de comunicación contemporáneos, en especial cuando dirigimos la mirada a la nebulosa en que, a los ojos de los mayores, se han convertido las prácticas de ocio y comunicación de los más jóvenes. Aún hoy, cuando la literatura científica sobre los múltiples aspectos del fenómeno cultural multiforme y mutante de los videojuegos comienza a alcanzar un volumen muy considerable, hay muchas personas que, al pensar en el tema, lo primero que expresan son sus dudas sobre las dinámicas de unos entre la población más joven, sobre el consumo excesivo o sobre la fuerte carga violenta de algunos de estos juegos. A día de hoy es evidente que los videojuegos se han convertido en una de las fuentes de entretenimiento principales de buena parte de la población de las sociedades plenamente industrializadas, con todo lo que eso conlleva. Además, a lo largo de sus tres décadas de existencia, los videojuegos se han convertido en una de las expresiones de creatividad humana más relevantes de la cultura contemporánea. Éstos son, entre otros, los motivos por los que los autores del libro que se presenta creen necesario aportar algunos elementos de información básicos sobre qué son los videojuegos y qué es jugar con ellos. Los videojuegos, como cualquier otro recurso cultural, son herramientas básicas de aprendizaje y socialización que aportan al jugador competencias y habilidades instrumentales y sociales. Es cierto que un uso compulsivo de los videojuegos es totalmente desaconsejable, sobre todo si lleva el aislamiento social del individuo. Dicho esto, también es importante destacar que ese peligro está presente cuando se abusa de cualquier otro recurso cultural. Se deberían poner en cuarentena los discursos sobre la adicción a la hora de hablar de los videojuegos, ya que nunca se habla de adicción como algo inherente a un medio de comunicación, al menos concederle el beneficio de la duda en este aspecto a los videojuegos. Los autores de este texto parten de una idea muy sencilla de explicar. Creen que los videojuegos son productos comunicativos que responden al deseo y la necesidad, de muchos menores, jóvenes y adultos de experimentar placer y, por encima de todo, de potenciar sus vínculos sociales y ejercitar diferentes aspectos de su identidad. Este libro pretende ser una aportación al conocimiento sobre los videojuegos desde una perspectiva social y cultural. En él, se parte de la premisa de que todavía se necesita explicar lo básico, asumir que los videojuegos están rodeados de mitos y mixtificaciones, y que aún se puede y se debe ser militante de la búsqueda de criterios de análisis ponderados que sustenten un discurso sereno y razonado. Aunque en las páginas de esta obra se debate ampliamente sobre temas industriales, estéticos y formales, el espíritu que guía la presente compilación es ahondar en la idea de que los videojuegos mejoran la calidad de nuestras relaciones sociales al permitir espacios de distensión y placer al devenir, además de instrumentos de satisfacción de la necesidad de placer lúdico, laboratorios de experimentación emocional y social. Los videojuegos permiten a los jóvenes estrechar vínculos sociales con sus iguales; potencian la creación de redes de intercambio material y de intercambio de conocimiento. Entender lo que significa jugar videojuegos tiene que ver, con pensar en lo que ocurre en el momento de la interacción entre hardware-software-jugador, pero también, y con mayor importancia, en todos los procesos relacionados con la discusión, la evaluación, la comparación, el intercambio, las relaciones sociales y la propia identidad de los jugadores. Este libro está dirigido a educadores que quieran ampliar sus conocimientos sobre el tema y a personas interesadas en el fenómeno de los videojuegos desde esta perspectiva social.



Aprovecha el tiempo y juega. Algunas claves para entender los videojuegos. Daniel Aranda y Jordi Sánchez (Eds.); Barcelona, UOCpress, 2010; 260 páginas

LIBROS

▼ Tomás Pedroso Herrera



La comunicación sonora. Singularidad y caracterización de los procesos auditivos; Jesús Ángel Baca; Madrid, Biblioteca Nueva, 2005; 202 páginas

ta al entorno. En ese proceso de adaptación el oído y su funcionamiento juegan un papel crucial, por lo que el autor del libro se detiene someramente en la fisiología del órgano auditivo. Como ya se ha explicado más arriba, el concepto de ruido difiere en teoría de la comunicación y la vida cotidiana: para la primera, el ruido es cualquier interferencia en el canal de comunicación; para la segunda, el ruido es un sonido no deseado que no tiene que relacionarse necesariamente con la intensidad. El ruido genera todo tipo de problemas personales (trastornos del carácter, irritabilidad, insomnio, hipertensión...), pero también ocasiona problemas sociales y económicos. Por esto último comienzan a aparecer medidas legales que intentan regular el ruido. El libro estudia también cómo la materia sonora adquiere una nueva identidad al convertirse en signo sonoro, con lo que adquiere un desarrollo social muy característico de la sociedad de hoy en día. En primer lugar, cuando la técnica lo permitió, se grabaron las palabras y, posteriormente, la música. Desde entonces los sonidos tienen múltiples usos sociales: por ejemplo, sirven para cohesionar o para sostener el poder, como puede comprobarse en la selección y manipulación de los objetos sonoros realizados durante la II Guerra Mundial o durante la Guerra Civil española. Mediante los avances tecnológicos en la grabación y difusión de los sonidos se ha creado un ecosistema sonoro que conduce a una sociedad «multiségnica»: en las grandes aglomeraciones urbanas se producen continuas llamadas sensoriales que reclaman constantemente la atención de los individuos. Estas llamadas sensoriales son principalmente visuales y auditivas y tienen como fatal consecuencia una saturación de la atención, causada por los continuos estímulos. En definitiva, el lector podrá encontrar en este libro un completo análisis expuesto de manera clara que se centra en un acercamiento a la comunicación sonora y que abarca desde una aproximación a las ondas acústicas y sus cualidades mecánicas, desde los aspectos en los que las percepciones sonoras y visuales se solapan (el interesantísimo tema de la sinestesia), hasta el valor y el uso que los sonidos tienen en nuestro tiempo.

Los estudios dedicados a los aspectos comunicativos visuales son muy frecuentes y generan gran cantidad de bibliografía; sin embargo, todo lo que tiene que ver con la comunicación sonora parece ocupar un segundo plano para los comunicólogos y los investigadores sociales. El presente libro es un interesante estudio detallado de los aspectos que atañen al sonido en cuanto forma comunicativa. Los cinco capítulos presentan una progresión temática que abarca desde aspectos generales de la teoría de la comunicación hasta el desarrollo social de los objetos sonoros, pasando por las características del sonido y su percepción, y por su conversión en signo. Todo lo referido al sonido cobra una relevancia especial hoy en día debido a la saturación de sonidos que se da en la sociedad actual. La contaminación acústica que se ha originado por la industrialización y por la vida en los núcleos urbanos, se ha convertido en un problema social que afecta física y psicológicamente a los individuos. El autor utiliza el término «sonosfera» para referirse a toda la información sonora que rodea al hombre contemporáneo. Los inicios del libro se centran en un análisis de los elementos que intervienen en todo acto comunicativo (canal, receptor, fuente...) y se detiene en el concepto de «ruido» que es el conjunto de distorsiones que impiden la equiparación entre lo emitido y lo recibido. Asimismo se profundiza en los conceptos de contexto, señal, estímulo y símbolo. Más adelante, sin caer en una exposición prolija-

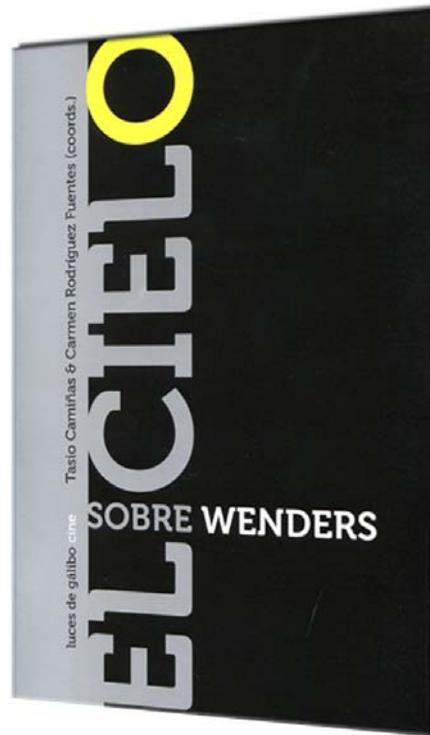
mente científica, se reflexiona sobre qué tipo de estímulo es el sonoro y sobre cuáles son sus características: la frecuencia, la amplitud y la longitud de onda y fase. En la parte central del libro se expone que los fenómenos sensoriales son mecanismos mediante los cuales el organismo responde y se adap-

LIBROS

Tomás Pedroso Herrera ▼

Win Wenders es, sin duda, uno de los directores de referencia de las últimas décadas. Su obra ha ido creciendo y se ha ido volviendo más compleja, al tiempo que su figura ha alcanzado un enorme prestigio tanto en Europa como en Estados Unidos. Este libro publicado por Luces de Gálibo introduce al lector en un análisis prolijo de la obra de este director alemán que tiene unos rasgos estilísticos y temáticos muy particulares. Estos rasgos tienen que ver con la angustia existencial del hombre contemporáneo y con un tono elegíaco presente en todas las películas, todo ello aderezado con una ironía continua. El libro presenta ocho capítulos en los que se analizan diversos aspectos de la obra de Wenders y una breve biografía y una filmografía finales. En «Repensar el cine. La mirada cinematográfica de Win Wenders» se ahonda en el carácter metadiscursivo del cine de este autor, que bebe tanto del cine europeo más vanguardista como del cine clásico americano. En el cine de Wenders se reflexiona sobre «el estado de la imagen» y en él son frecuentes las citas y las alusiones a otras películas y a otros directores. En el segundo capítulo (Fascinación y espanto. El paisaje urbano estadounidense según Wenders) se analiza uno de los objetos de filmación más frecuentes de Wenders:

las ciudades, tanto las europeas (Berlín, Lisboa, Hamburgo) como las americanas (Nueva York, Los Ángeles, Houston). Wenders se convierte en un pintor de paisajes urbanos que resaltan el carácter angustiado y perdido de sus personajes. Las ciudades americanas, según el escritor del capítulo, fascinaron a Wenders desde su conocimiento del cine americano. La fotografía y la literatura son dos pasiones de Wenders: la fotografía aparece en las películas «Alicia en las ciudades» y en «Palermo shooting». Los personajes de estas películas rastrean en su pasado mediante fotografías para así hallar su propia historia. La fotografía sirve, pues, como metáfora que explicita el proceso de introspección de estos personajes. La literatura, por otra parte, es otra gran influencia en el cine de este autor, para quien el cine es la síntesis de todas las artes, por lo cual la literatura está frecuentemente en el origen de sus películas. La filmografía de Wenders incluye influencias o adaptaciones de Goethe, de Hawthorne, de Highsmith, etc. De entre todas las influencias, nuestro autor reconoce como capital la influencia de la novela negra americana. Esta doble influencia aparece desarrollada en el capítulo «Wenders shooting: la fotografía en el cine de Wenders» y en «La literatura y la obra de Wenders». Los orígenes del cine de Wenders están en el movimiento del Nuevo Cine Alemán, movimiento que se opuso al cine anterior, especialmente al cine relacionado con el nazismo. Las influencias de Wenders son variadas y abarcan desde Vertov hasta Pasolini, pasando por Bergman y Ozu. Pero, además de estos nombres, Wender se ve influido por el cine menor, conocido como cine de serie B, esto es, por los «westerns», por el cine negro y por las «road movies». El cine de Wenders, por otra parte, es un cine conscientemente político, ya que trata con frecuencia el tema del inconformismo político y del sentido crítico. La violencia también es otro de los temas fundamentales de este autor. Estos aspectos de la obra de Wenders aparecen en «Una obsesión política en el cine de Wenders: el fin de la violencia cotidiana». La música en la obra de Wenders no es una mera cobertura de las imágenes y la acción. Es, tal vez, la esencia del proyecto fílmico. En las películas abundan los temas de rock, de jazz, de blues... Los aspectos sonoros aparecen recogidos en «El universo sonoro de Win Wenders». Por último, en el capítulo «Documentales de ficción» se analizan las historias de no ficción filmadas por Wenders, historias cuyo esquema narrativo nace «a posteriori», tras las imágenes de la película. En definitiva, se trata de un excelente libro que desmenuza la creación fílmica de este autor de renombre y que acerca su obra tanto al público experto como al público general.



El cielo sobre Wenders; Tasio Camiñas y Carmen Rodríguez Fuentetaja (Coords.); Gerona, Luces de Gálibo, 2011; 210 páginas

LIBROS

▼ Donaciano Bartolomé Crespo



Información audiovisual y multimedia por Internet en la telefonía móvil; Mariano Cebrián Herreros; Lima, Fondo Editorial / Universidad de San Martín de Porres, 2010; 273 páginas

Mariano Cebrián, autor único de este compendio, es un talentoso trabajador hasta la extenuación, amante de la filología, de la televisión, la radio, las modernas tecnologías y cualquier instrumento o dispositivo que aparezca y permita generar, almacenar o facilitar información audiovisual. Conocedor desde dentro de las estructuras técnicas, tecnológicas y redaccionales en la radio y televisión ha cultivado la ciencia audiovisual en la Universidad Complutense en su Cátedra de Teoría y Técnica de la Información Audiovisual, con pasión, rigor, de forma individual, colaborativa, empírica, aplicada. A su pasión por la obra bien hecha no le ha dado tregua, ni en vacaciones, ni en festivos. Lo suyo es investigar, reflexionar, dirigir tesis, dar conferencias, publicar y publicar. Este libro es uno más de la larga cadena de obras que llevan su nombre y cuyo enunciado constituye ya una garantía de calidad. Seguirle es ya casi imposible. Agota a los lectores. Su estilo es denso, especializado, reflexivo. Hay que leer tres veces lo mismo para poderle seguir y sacar el jugo a lo mucho que él pone en cada frase y afirmación. Este libro tampoco se libera de una de las singularidades que acompañan a toda su producción. Aparece, como hay que meter mucho texto y lograr que no resulte muy voluminoso, para no asustar a los lectores, ni encarecer el precio, con una impresión en cuerpos pequeños e interlineados sencillos. Los márgenes amplios alivian algo su lectura y la hace más ágil. Esta obra se estructura en 12

capítulos. Su enunciado clarifica el panorama expositivo de la misma. Comunicación interactiva de la información audiovisual y multimedia. Periodismo en los cibermedios. Expresividad y narrativa. Géneros informativos audiovisuales y multimedia. Las webs como fuentes de información.

Periodismo audiovisual en la ciberprensa. Periodismo en la ciberradio. Periodismo en la cibertelevisión. Periodismo en las plataformas y redes sociales. Comunicación e información mancomunada en la blogosfera. Cibermedios y periodismo en la telefonía móvil. Profesionales audiovisuales y multimedia cibermediáticos. Estos 12 capítulos presentan un estudio a fondo del periodismo en la ciberprensa, periodismo en la ciberradio y periodismo en la cibertelevisión y del periodismo en las plataformas y redes sociales y en la telefonía móvil, sin olvidar la importancia de los géneros informativos audiovisuales y multimedia, ni las transformaciones profesionales para el periodista audiovisual y multimedia en la red. Cambios que ya se muestran y pronostican como fruto de exhaustivas investigaciones que realiza el autor sobre los cibermedios. El propio autor expone que Internet ha sacudido de raíz los medios de comunicación tradicionales. Les ha obligado a entrar en su red y, además, ha generado otros nuevos de comunicación de masas. Y aunque se alzan voces que sostienen que Internet arrasará con los medios tradicionales, esto no sucederá. En la actualidad se va incorporando la telefonía móvil que, además de aportar el acceso a los cibermedios, introduce los medios móviles como la culminación de un proceso de acceso a la información desde cualquier punto del espacio y en cualquier momento. Todo en este libro debe ser estudiado, meditado. No se admite una lectura veloz, ni fluida, que además no lo permite la estructura formal del texto. Es una obra para ser estudiada, subrayada, consultada. En definitiva, un libro de imprescindible referencia para aquellos que sentimos la necesidad de conocer el vertiginoso y real ritmo que la tecnología impone al periodismo y como consecuencia a los profesionales y a los usuarios. Las notas a pie de página impresas a un cuerpo aún menor que el texto merecen una atenta lectura. La bibliografía al final de la obra representa también una muestra de la actualidad en tratados sobre materias análogas y las personas que se dedican a este menester. La Universidad San Martín de Porres en Lima hace un buen servicio a la innovación tecnológica, investigadora y medial.

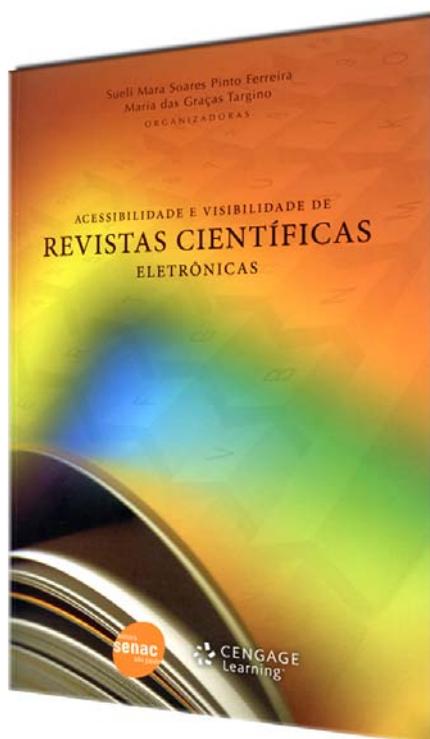
LIBROS

Alisson Dias Gomes ▼

Estas dos especialistas en analizar, con maestría, el mundo de las publicaciones científicas se iniciaron en 2005 con «Preparação de revistas científicas: teoria e prática», editada por Reichmann & Autores Editores (São Paulo), contando con la colaboración de estudiosos de las ciencias de la comunicación y de la comunicación científica. En esa ocasión, examinaron la trayectoria de las revistas científicas a partir de prescripciones sobre elaboración de textos y sobre los propios vehículos de disseminación, incorporando ejemplos prácticos de edición electrónica. Poco después, en 2008, lanzaron otra producción de impacto «Mais sobre revistas científicas: em foco a gestão», en la Editorial Senac y Cengage Learning. Obra dividida en dos grandes partes; en la primera, el propósito de las autoras consiste en discutir cómo desarrollar y hacer viable la revista científica, incluyendo facetas distintas, tales como la edición de artículos y de títulos científicos, proceso de financiación y comportamiento ético a seguir en todas las fases de edición de las revistas. En el segundo momento, la esencia recae en cómo gestionar el contenido científico en el contexto digital, enfatizando en la relevancia de los repositorios digitales, las transformaciones de los derechos autorales ante la proliferación del Movimiento de Acceso

Abierto, sin dejar de lado la preservación de los contenidos disponibles electrónicamente. Sin duda, esta trayectoria es definitiva para determinar la formulación de la más reciente obra, «Acessibilidade e visibilidade de revistas científicas eletrônicas». Es oportuno resaltar que el término accesibilidad es usado en su acepción más generalizadora, en su condición de acceso a los servicios de información, documentación y comunicación por parte de cualquier ciudadano. Las autoras presentan teorías y ejemplos

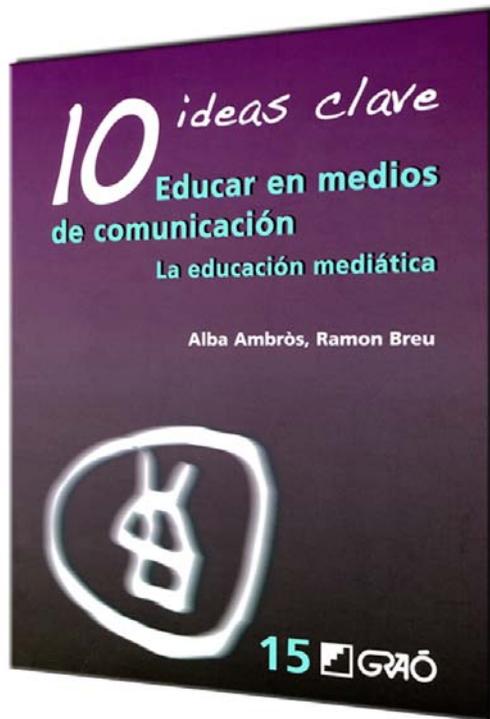
partir de áreas específicas del conocimiento en las Ciencias de la Comunicación Social y en la Ciencia de la Información, campos por los cuales transitan con desenvoltura y conocimiento. Vemos coherencia con la línea de actuación de las dos publicaciones anteriores y continuidad en el interés por concluir esta trilogía de obras con lo más actualizado que existe en lo que se refiere al mundo de las revistas científicas. Otro aspecto a ser destacado es el cuidado de las autoras en discutir estas temáticas teniendo en cuenta la posición de otros estudiosos, especialmente al hacer hincapié en las profundas transformaciones ocurridas en la edición de revistas científicas. La última obra está estructurada en siete capítulos, bajo la responsabilidad de 11 autores, de los cuales siete son brasileños en trabajo conjunto con el francés Jean-Claude Guédon y los mejicanos Eduardo Aguado, Rosario Rogel y Arianna Becerril. La inclusión de autores internacionales amplía el horizonte de recepción de la obra, al tiempo que evidencia el cuidado de Ferreira y Targino en establecer conexiones internacionales y llevar al contexto brasileño aquello que está siendo debatido en otras realidades. Todos los autores son profesionales involucrados con la edición científica, y conscientes de que, al formato impreso, se le incorpora, con rapidez inimaginable, el universo de la publicación electrónica, originando transformaciones profundas, que generan numerosas posibilidades de incremento a la comunicación científica, y, por consiguiente al desarrollo de los pueblos. Como consecuencia de la «independencia» y de la autonomía de cada autor, responsable por tópicos especializados, a pesar de que el libro sigue una línea de pensamiento común y recurre a eventuales remisiones entre los capítulos, hay algunas informaciones que parecen repetirse; pero se justifican, caso el lector pretenda utilizar los capítulos de forma separada. Independientemente de que los cambios que afectan el universo de las revistas científicas persistan y sean imprevisibles, de acuerdo con los criterios de las autoras, consideramos que es posible compartir con el gran público el pensamiento de diferentes especialistas sobre los nuevos rumbos que se anuncian.



Acessibilidade e visibilidade de revistas científicas eletrônicas; Sueli M. Soares Pinto Ferreira y Maria Graça Targino (Orgs.); São Paulo, Senac / Cengage, 2009; 354 páginas

LIBROS

▼ Águeda Delgado Ponce



10 ideas clave. Educar en medios de comunicación; Alba Ambrós y Ramón Breu; Barcelona, Graó, 2011; 230 páginas

educar críticamente a los ciudadanos. El tercer punto nos plantea «la educación en comunicación audiovisual como clave para poder interactuar democráticamente en la sociedad de la información» partiendo de la presencia de dicha educación en las diversas políticas y acciones tanto europeas como de las instituciones intergubernamentales. La cuarta idea clave nos hace reflexionar sobre la definición y estructuración de un marco legal educativo que recoja a nivel competencial la educación en comunicación audiovisual. La importancia del análisis crítico como necesidad ética en todos los niveles formativos, se hace patente en la idea cinco, y la necesidad de atender a la producción escolar creativa, otro de los pilares principales de la educación mediática, abarca el capítulo seis. El séptimo punto, aborda las ventajas de utilizar el entorno más próximo para fomentar, tanto desde la educación formal como no formal, la integración y el desarrollo de la educación en comunicación audiovisual. La potencialidad motivadora que poseen la ficción y el cine, dado el sitio que ocupan dentro de las horas de ocio de los jóvenes, hacen que, según nuestros autores, su estudio y análisis deba tener un lugar privilegiado en la alfabetización mediática, incluyéndolos como su octava idea clave. En el noveno capítulo se aboga por «priorizar el aprendizaje ético y crítico en pantallas, antes que el tecnológico». Y finalmente, la idea última que aparece en el libro comprende la responsabilidad que tienen tanto los medios públicos como los privados en la contribución a la alfabetización mediática. Se trata de una obra con una estructura clara y ordenada que cuenta con algunos aspectos didácticos como son la inclusión en cada capítulo de un resumen, un apartado de práctica y otro para saber más sobre el tema tratado. Lo que hace de este libro un buen aliado en el camino de la consecución de una educación que abogue por la innovación y el cambio en pos de la tan demandada alfabetización mediática.

En la presente sociedad de la información y la comunicación, donde imperan las pantallas, preocuparse por una educación desde la innovación que atienda a las características del lenguaje audiovisual, la construcción de una conciencia crítica y la creación y producción utilizando los medios, se hace imprescindible. La creencia de que la recepción pasiva genera el conocimiento necesario sobre los medios audiovisuales fue abandonada hace tiempo y remplazada por una atención explícita a la educación mediática. Tal como expresan los autores de la presente obra, esto conlleva replantear acciones educativas a nivel europeo y nacional que resuelvan dudas tales como qué, cómo, cuándo y dónde debe incluirse la educación en comunicación audiovisual, así como que se hace ineludible una atención primordial desde distintos ámbitos que comprendan a toda la ciudadanía. En «10 ideas clave. Educar en medios de comunicación», los autores se aproximan a la educación en medios a través de diez capítulos correspondientes a cada una de las diez ideas clave que surgen como respuesta a distintas preguntas en torno a la alfabetización mediática. En primer lugar, hay que dotar a la ciudadanía de herramientas, instrumentos, que le sirvan para interpretar los contenidos de los medios de comunicación, para lo cual los autores contestan a preguntas tales como «¿qué significa educar en medios?» o «¿por qué enseñar medios de comunicación?». Una segunda idea plantea que la difusión del espacio y del tiempo que nos ofrecen los medios audiovisuales y que nos permite apropiarnos de la acción como si realmente estuviéramos ahí es uno de los aspectos que nos seducen de estos medios, y al igual que ante los elementos persuasivos, y el ataque a las emociones, urge

LIBROS

Juan Bautista Romero Carmona ▼

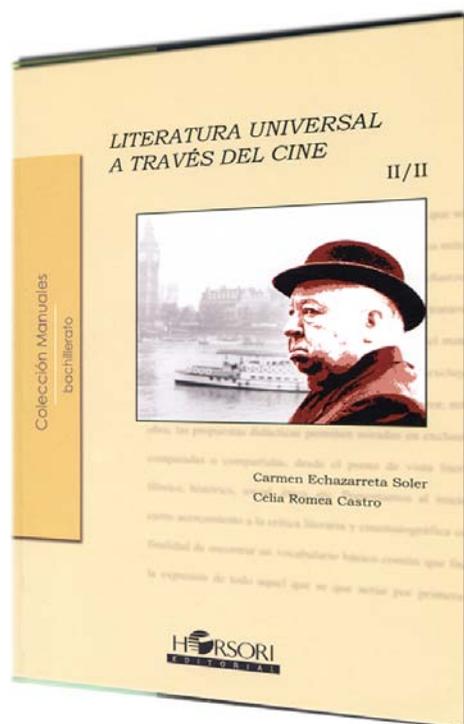
El libro sugiere el estudio de la literatura a través de algunos tópicos literarios universales, con el acercamiento a una serie de temas y de autores que han tenido la dicha de haber sido tenidos en cuenta, también, por la mirada curiosa del cine. La gran pantalla nos los ha devuelto sintetizados, mitificados, leídos con lecturas en ocasiones simplificadas y en otras dotadas de gran complejidad, por lo general diacrónicas, y que dan al tópico la visión del lector del siglo XX y XXI. Al inicio presentamos un acercamiento a la crítica literaria y cinematográfica con un glosario básico para facilitar la tarea a quien lo requiera. Cada tema se presenta en su propio contexto histórico y social para entender las razones y motivaciones que impulsaron a un personaje a ser como es en ese espacio y en esa época, para que nos acerque a sus motivaciones y nos involucre en su historia. Películas como: «Cumbres borrascosas», «Drácula», «M. Bovary», «El Informe Pelicano», «Extraños en un tren», «Blade Runner», «My Fair Lady», «El proceso», «La naranja mecánica», «El Padrino», «Las cenizas de Ángela» o «Apocalipsis Now», que han sido capaces de dejar una estela que llega a emocionarnos todavía hoy, y directores como P. Kosminsky, F.F. Coppola, O. Wells, A. Hitchcock y S. Kubrick, entre otros, forman parte de este libro. La colección de «Manuales II» consta de cuatro partes compuestas cada una de ellas de una serie de capítulos. La parte V: El siglo XIX desarrolla el capítulo 9 dedicada al Romanticismo

donde se trata la narrativa romántica: la historia de un hombre; el teatro romántico: drama individual y drama nacional; los tópicos de romanticismo; la literatura alemana del siglo XIX y la literatura norteamericana; el capítulo 10 sobre el Realismo analizando mujeres escritoras

y mujeres protagonistas en el cine como Emily Brontë y Gustave Flaubert; y el capítulo 11 dedicado al terror en estado puro con el estudio de la obra «Drácula». Seguidamente la parte VI sobre el siglo XX en el que se abordan en el contexto de esta época temáticas como la narrativa; El Surrealismo; La entreguerra y posguerra; La novela de espionaje; La novela rosa; La ciencia ficción, etc. La parte VII sobre Literatura Norteamericana la componen el capítulo 12 sobre literatura escrita para el cine con John Crisam y la película «El Informe Pelicano»; el capítulo 13 de novela y de cine con Patricia Highsmith y la película «Extraños en la noche»; el capítulo 14 de ciencia o ficción con la obra «¿Sueñan los andróides con ovejas eléctricas?».

Seguidamente, la parte VII sobre Literatura Europea con los capítulos 15 sobre el conductismo en la literatura tratado por George Bernard Shaw y la obra «Pígmalión»; el capítulo 16 sobre la soledad y la angustia en una sociedad sin sentido trata la película «El proceso» de Franz Kafka; el capítulo 17 dedicado al culto a la violencia donde se desarrolla la obra «La naranja mecánica». La Parte IX sobre los vínculos entre Europa y América la componen los tres últimos capítulos: el 18 sobre ciertos códigos de honor con Mario Pozo y el análisis de la obra «El Padrino»; el capítulo 19 con la vida en condiciones extremas con Frank McCourt y la obra «Las cenizas de Ángela»; y por último el capítulo 20, Una declaración de paz a través de la guerra con Joseph Conrad y la obra «El corazón de las tinieblas». Por tanto, esta colección y esta obra «Literatura universal a través del cine» quiere ser un instrumento útil, práctico y didáctico al servicio del profesorado de todos los niveles educativos que

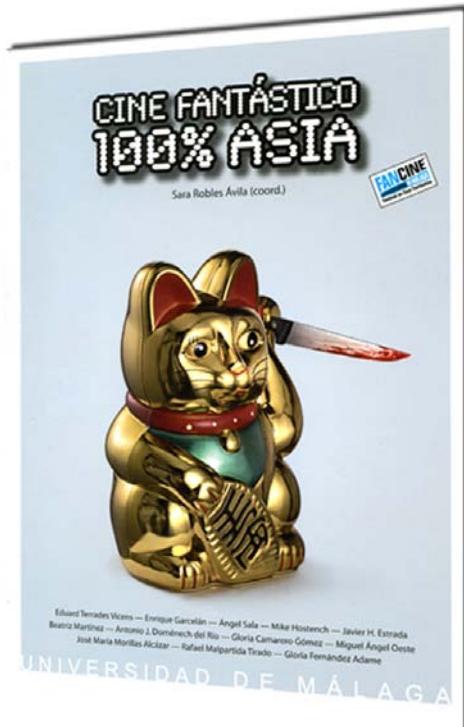
quiera ampliar o reforzar sus conocimientos, o bien que busque nuevas propuestas asequibles y atractivas con las que trabajar en clase.



Literatura universal a través del cine. Carmen Echazarreta y Celia Romea; Barcelona, Colección Manuales II, 2007; 170 páginas

LIBROS

▼ Juan Bautista Romero Carmona



Cine fantástico. 100% ASIA. Sara Robles (Coord); Málaga, Universidad de Málaga, 2010; 330 páginas

autores de ámbitos científicos y profesionales muy distintos, críticos de cine, guionistas, filólogos, historiadores, periodistas, responsables de programación de festivales de cine fantástico y de terror... que tratan de aportar sus conocimientos sobre determinados temas relacionados con este género. Los trabajos se agrupan en dos sesiones: en la primera de ellas se recogen seis artículos dedicados a seis grandes potencias cinematográficas de Asia (Japón, Corea del Sur, Hong-Kong, India, Filipinas y Tailandia) y su producción en cine de este género. En la segunda sección se presentan cinco trabajos en los que se abordan aspectos del cine fantástico asiático de manera pormenorizada y más allá de la pura dimensión geográfica: temas de especial relevancia, nombres propios de referencia, producciones de culto, adaptaciones de obras literarias a la gran pantalla, aspectos de la cinematografía asiática que merecen un estudio pormenorizado por su importancia y trascendencia. El libro, a lo largo de cada uno de sus capítulos, recoge numerosas referencias a las producciones fílmicas de género fantástico en Asia, de las que se presenta una sinopsis sobre su contenido y una reseña que valora su calidad, importancia en su momento, influencias y otros relevantes de distinta naturaleza. Se quiere con este libro reconocer la labor de una industria que con más o menos posibilidades, dependiendo del país y de las circunstancias históricas por las que cada uno de ellos ha atravesado, ha ofrecido al mundo occidental una visión del género muy peculiar, con unas características que son fiel reflejo de su idiosincrasia y que, sin duda, se reconocen como señas de identidad propias. Pero, además, se está ante productos cinematográficos que en muchos casos han servido de inspiración a las producciones de Europa y especialmente de Norteamérica. Este libro es muy recomendable a todas aquellas personas interesadas y relacionadas con el mundo del cine en sus diferentes facetas, donde se invita a realizar una travesía fantástica por la producción cinematográfica asiática, de la mano de unos colaboradores, todos ellos especialistas en los distintos temas que abordan.

El libro que se presenta está dedicado al cine fantástico en Asia y vienen a completar el ciclo de películas sobre esta temática, siendo ésta la 20 edición, que se presentó en la Universidad de Málaga. Se espera satisfacer a los lectores y contribuir en el conocimiento y la difusión de un género que está ofreciendo al espectador internacional un número muy elevado de títulos. El cine asiático viene ofreciendo desde sus inicios y dependiendo del país una producción desigual tanto por la cantidad como por la calidad, de modo que se alternan periodos muy fecundos, con un número elevadísimo de películas producidas en un espacio de tiempo muy corto, muchas de las cuales se ruedan en menos de una semana, como ocurre con los largometrajes que incluso han tenido gran trascendencia en el cine local y mundial, con otros de escasa producción. En cuanto a la calidad, la cinematografía oriental oscila entre producciones de gran valor artístico y otras absolutamente mediocres. Fáciles de identificar pero complicadas de interpretar en su esencia, así se puede definir una gran parte de las producciones cinematográficas procedentes de los distintos países de Asia. Este cine, especialmente el de género fantástico y de terror, exige para su correcta decodificación el conocimiento de un trasfondo ideológico que es reflejo de su particular visión del mundo, de su cultura menos observable, aquella que corresponde a la parte sumergida del iceberg cultural que

oculta unas actitudes y unos valores íntimos, solo reconocidos desde dentro o cuando el que es ajeno se introduce hasta el fondo en las prácticas de inmersión intercultural y se convierte en uno más de esa cultura.

Esta obra es una compilación de artículos de carácter interdisciplinar sobre el cine fantástico oriental realizados por

LIBROS

Manuel González Mairena ▼

La irrupción digital en nuestras vidas no puede sino hacerse patente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí estos cuatro autores, cuatro visiones, cuatro capítulos, que dan forma a este libro, un manual de primeros auxilios en competencia digital. En cada uno de ellos se aborda la imperiosa necesidad de afrontar de una manera definitiva la integración de los nuevos modelos de lectura en los programas educativos de la escuela. Ciertamente en «Alfabetizar en la cultura digital», «Escribir y leer en la Red: nuevas prácticas discursivas», «Blogs en la escuela. Una introducción al uso didáctico de las bitácoras en primaria» y «Propuestas para la integración curricular de las TIC en el área de lengua castellana y literatura» hay puntos reiterativos que aparecen repetidamente en uno y otro capítulo, pero esto no viene sino a incidir en los aspectos comunes que comparten estos autores. Asimismo cada artículo hace hincapié en una perspectiva distinta, en otros medios en los que abordar el desarrollo de la competencia digital, que como se comprueba no son pocos, más bien el ramillete de posibilidades es amplísimo, por no decir ilimitado, sin riesgo a exagerar. Tíscar Lara, en el primero de estos cuatro capítulos, reivindica la necesidad de atender al nuevo paradigma en el que nos encontramos, el digital, y responder a las necesidades actuales del alumnado de cara al aprendizaje, al desarrollo, y al conocimiento, incidiendo en los factores motivacionales de los, ya, nativos digitales. Pues el desánimo, el desapego del alumnado hacia los modelos aún decimonónicos resta eficiencia. Por su parte, Felipe Zayas en el siguiente capítulo habla de cómo Internet propicia otros modelos de lectura y escritura, a través del correo electrónico, los foros, webs y blogs. Y de cómo el ámbito académico no puede desaprovechar

recursos como estos, que originan nuevos horizontes de expectativas, donde aparecen nuevos medios y soportes para la construcción y transmisión de los textos. Habrá que formar en las competencias necesarias para leer y escribir en red. El blog como herramienta de primer orden en el trabajo en el aula es la propuesta que Alonso Arrukero expone en el tercer epígrafe de este libro, en concreto, qué papel tienen los actuales recursos en el marco de la puesta en marcha de las competencias básicas que mayor incidencia directa encuentra en el Área de Lengua y Literatura, y tras esta reflexión aborda las múltiples oportunidades que facilita este soporte digital, como la publicación, la colaboración, la creación colectiva a través de comentarios, la investigación y un largo etcétera, con el blog como principal protagonista (con un repaso a los recursos propios de estos soportes). Y quizá a modo de resumen, de globalización de todo el material anteriormente propuesto, aparece el último capítulo, de Eduardo Larequi, que, frente a las habituales llamadas hacia la necesidad del empleo efectivo de la competencia digital en el desarrollo curricular, pero sin dar soluciones al problema, realiza un muestrario práctico, concreto y útil de propuestas para su utilización en las aulas. De entre sus doce propuestas didácticas destacaremos el empleo de los podcasts con el objetivo de incidir en la expresión oral, los recursos de aprendizaje por indagación en web, o la transposición del método habitual de búsqueda en diccionarios, pero en esta ocasión a través de las versiones digitales que encontramos disponibles en la red. En conjunto este volumen supone un manual interesante que se puede presentar como una magnífica hoja de ruta ante el marasmo informe que suponen los continuos cambios y evoluciones del mundo digital.



La competencia digital en el área de Lengua; Tíscar Lara, Felipe Zayas, N. Alonso y E. Larequi; Barcelona, Octaedro 2009; 173 páginas

PIXEL BIT

www.sav.us.es/pixelbit

Revista de Medios y Educación



Universidad de Sevilla
Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías

pixelbit@sav.us.es
Avda. Porvenir, 27. 41013 Sevilla
Tfno.: 95 4629131 • Fax 95 4622467

p

ortal REC

www.revistasrec.net



Red de Revistas Científicas Españolas de Comunicación

«ÁMBITOS», Revista Internacional de Comunicación
«ANÁLISI», Quaderns de Comunicació i Cultura
«COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD», Universidad de Navarra
«COMUNICAR», Revista Científica Iberoamericana de Educación y Comunicación
«ESTUDIOS SOBRE EL MENSAJE PERIODÍSTICO», Universidad Complutense de Madrid
Revista Latina de Comunicación Social
«ZER», Revista de Estudios de Comunicación



Comunicar

Próximos títulos

Next titles

Temas monográficos / Monographs in study



38, COMUNICAR (2012)

Alfabetización mediática en contextos digitales múltiples

New Media Literacy in Multiple Digital Context

Editores Temáticos:

Dra. Kathleen Tyner. Universidad de Texas (USA)

Dr. Alfonso Gutiérrez. Universidad de Valladolid (España)



39, COMUNICAR (2012)

Dimensiones de la nueva educación mediática: una perspectiva global

New Media Literacy Dimensions: A Global Perspective

Editores Temáticos:

Dr. Samy Tayie. Universidad de El Cairo (Egipto)

Dr. José Manuel Pérez Tornero. Universidad Autónoma de Barcelona (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 en CD

Más de 1.500 trabajos de investigación y reflexión
 Más de 900 expertos de todo el mundo

Revista Científica de Educomunicación (Scientific Journal of Media Literacy)
 Indexada en las bases de datos nacionales e internacionales más prestigiosas

Pedidos en:

www.revistacomunicar.com

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 25,00 € 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 15,00 € adicionales al pedido)

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA PARA SUSCRIPCIONES

Exclusivamente para suscripciones en el territorio estatal (España) para períodos bianuales (cuatro números).

Nombre o Centro
 Banco o Caja
 Calle/Plaza Población Provincia
 Código Cuenta Cliente: Entidad [][][][] Oficina [][][][] DC [][] Cuenta [][][][][][][][][][][][][]
 Firma del titular y sello (en caso de empresas o instituciones)

Señor Director, le ruego atiendan con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que le presentará el Grupo Comunicar para el pago de la suscripción a la revista «COMUNICAR».

En tiempo de comunicación...

Comunicar

Un foro de reflexión para la comunicación y la educación

www.revistacomunicar.com e-mail: info@grupocomunicar.com

Publicaciones



Grupo Comunicar Ediciones

Relación de colecciones, títulos y precios

REVISTA CIENTÍFICA «COMUNICAR»

- Suscripción bianual institucional (nº 38, 39, 40 y 41) 85,00 €
- Suscripción bianual personal (nº 38, 39, 40 y 41) 65,00 €
- Suscripción anual institucional (nº 38 y 39) 50,00 €
- Suscripción anual personal (nº 38 y 39) 40,00 €
- Comunicar 01: Aprender con los medios 14,00 €
- Comunicar 02: Comunicar en el aula 14,00 €
- Comunicar 03: Imágenes y sonidos en el aula 14,00 €
- Comunicar 04: Leer los medios en el aula 14,00 €
- Comunicar 05: Publicidad, ¿cómo la vemos? 14,00 €
- Comunicar 06: La televisión en las aulas 14,00 €
- Comunicar 07: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos? 14,00 €
- Comunicar 08: La educación en comunicación 14,00 €
- Comunicar 09: Valores y comunicación 14,00 €
- Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación 14,00 €
- Comunicar 11: El cine en las aulas 14,00 €
- Comunicar 12: Estereotipos y comunicación 14,00 €
- Comunicar 13: Comunicación y democracia 15,00 €
- Comunicar 14: La comunicación humana 15,00 €
- Comunicar 15: Comunicación y solidaridad 15,00 €
- Comunicar 16: Comunicación y desarrollo 16,00 €
- Comunicar 17: Nuevos lenguajes de comunicación 16,00 €
- Comunicar 18: Descubrir los medios 16,00 €
- Comunicar 19: Comunicación y ciencia 16,00 €
- Comunicar 20: Orientación y comunicación 16,00 €
- Comunicar 21: Tecnologías y comunicación 16,00 €
- Comunicar 22: Edu-comunicación 16,00 €
- Comunicar 23: Música y comunicación 16,00 €
- Comunicar 24: Comunicación y currículum 16,00 €
- Comunicar 25: TV de calidad 20,00 €
- Comunicar 26: Comunicación y salud 20,00 €
- Comunicar 27: Modas y comunicación 20,00 €
- Comunicar 28: Educación y comunicación en Europa 20,00 €
- Comunicar 29: La enseñanza del cine 20,00 €
- Comunicar 30: Audiencias y pantallas en América 20,00 €
- Comunicar 31: Educar la mirada. Aprender a ver TV 20,00 €
- Comunicar 32: Políticas de educación en medios 20,00 €
- Comunicar 33: Cibermedios y medios móviles 25,00 €
- Comunicar 34: Música y pantallas 25,00 €
- Comunicar 35: Lenguajes fílmicos en Europa 25,00 €
- Comunicar 36: La TV y sus nuevas expresiones 25,00 €
- Comunicar 37: La Universidad Red y en Red 25,00 €

COLECCIÓN «EDUCACIÓN Y MEDIOS»

- Televisión y educación 13,00 €
- Publicidad y educación 13,00 €
- Aulas en la pantalla 16,00 €

MONOGRAFÍAS «AULA DE COMUNICACIÓN»

- Comunicación audiovisual 14,00 €
- Juega con la imagen. Imagina juegos 14,00 €
- El universo de papel. Trabajamos con el periódico 14,00 €
- El periódico en las aulas 14,00 €

COLECCIÓN «GUÍAS CURRICULARES»

- Descubriendo la caja mágica. Aprendemos TV 16,00 €
- Descubriendo la caja mágica. Enseñamos TV 16,00 €
- Aprendamos a consumir mensajes. Cuaderno 16,00 €
- Escuchamos, hablamos... con los medios (Cuaderno) 18,00 €
- Escuchamos, hablamos... con los medios (Guía) 15,00 €

COLECCIÓN «EDICIONES DIGITALES»

- Comunicar 1/35 (textos íntegros de 35 números) 45,00 €
- Comunicar 1/30 (textos íntegros de 30 números) 30,00 €
- Luces en el laberinto audiovisual (e-book) 16,00 €
- La televisión que queremos... (e-book) 16,00 €
- Televisión y multimedia (Master TV Ed.) (e-book) 10,00 €
- Educar la mirada (e-book) 15,00 €

COLECCIÓN «AULA MEDIA»

- Televisión y telespectadores 15,00 €
- Aprender con el cine. Aprender de película 20,00 €
- Comprender y disfrutar el cine 16,00 €
- Geohistoria.net 16,00 €
- El periodista moral 19,00 €

COLECCIÓN «PRENSA Y EDUCACIÓN»

- II Congreso andaluz «Prensa y Educación» 15,00 €
- Profesores dinamizadores de prensa 15,00 €
- Medios audiovisuales para profesores 16,00 €
- Enseñar y aprender con prensa, radio y TV 17,50 €
- Cómo enseñar y aprender la actualidad 15,00 €
- Enseñar y aprender la actualidad con los medios 15,00 €
- Luces en el laberinto audiovisual (Actas) 16,00 €

COLECCIÓN «LA COMUNICACIÓN HUMANA»

- El puntero de don Honorato... 14,00 €
- Historietas de la comunicación... 20,00 €

COMICS INTERCULTURALES «VALORI COMUNI»

- Kit de 5 cómics y guía didáctica 45,00 €

MURALES «PRENSA ESCUELA»

- Colección de 19 Murales y Guías didácticas Gratis

- Importe del pedido
- Gastos de envío
- Importe total



Apdo. Correos 527
21080 Huelva (España)



e-mail
info@grupocomunicar.com



Formulario electrónico
www.revistacomunicar.com



Teléfono
(00-34) 959 248380



Fax
(00-34) 959 248380



© COMUNICAR

- Registrado en la Oficina de Patentes y Marcas de España con el código 1806709
 - Miembro de la Asociación de Revistas Culturales de España (ARCE)
 - Miembro de la Asociación de Editores de Andalucía (AEA)
 - 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)

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 71 expertos/as, conformado por un Comité Científico de investigadores internacionales (18 países: 7 europeos, 11 americanos y 1 africano), así como un Consejo de Redacción, de reconocidos doctores, expertos de Universidades españolas y centros de investigación. Todos los miembros son ajenos al Grupo Editor. El Comité Científico asesora y evalúa la publicación, avalándola científicamente y proyectándola internacionalmente. El Comité de Redacción emite informes, propone temáticas y evalúa manuscritos.
- «COMUNICAR» ofrece información detallada de sus autores: créditos, cargos, centros de trabajo y correos electrónicos.
- «COMUNICAR» informa a sus colaboradores sobre el proceso de estimación, 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 19 años se han editado 37 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: 117.
- Número de trabajos aceptados publicados en este número: 20 (17,09% de aceptación).
- Número de indizaciones en bases de datos internacionales: 176 (véase en www.revistacomunicar.com).
- Listado de evaluadores año 2011: 93 (34 internacionales y 59 nacionales) (véase en www.revistacomunicar.com).
- Países en este número: 9 (Holanda, USA, Canadá, Colombia, Ecuador, Portugal, Finlandia, Egipto y España).
- Número de Comunidades Autónomas de España: 7 (Madrid, Andalucía, Cataluña, País Vasco, Valencia, Murcia y Navarra).

Revista de Educomunicación **Comunicar**



Revista internacional indexada (Scientific Journal indexed):

- Journal Citation Reports (JCR) ® • Social Sciences Citation Index • ERIH • Social Scisearch (Thomson Reuters)
- Scopus • CIRC • 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 • Psicodoc
- Educator's Reference Complete • Expanded Academic ASAP • RECYT • DICE • MIAR • IN-RECS • RESH • ERCE
- ANPED (Brasil) • CARHUS Plus++ • 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

Colaboran:



**Universitat Oberta
de Catalunya**

attitude makes the difference

everis

Edita:



Grupo Comunicar

www.revistacomunicar.com
info@grupocomunicar.com

ISSN: 1134-3478 / e-ISSN: 1988-3293



Esta revista ha recibido una ayuda de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas para su difusión en bibliotecas, centros culturales y universidades de España, para la totalidad de los números editados en el año

Esta revista es miembro de
la Asociación de Revistas
Culturales de España

