

Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, 40, XX
Scientific Journal of Media Education

**Jóvenes interactivos:
Nueva ciudadanía entre redes
sociales y escenarios escolares**

**Interactive Youth: New Forms of Citizenship
between Social Networks and School Settings**

www.comunicarjournal.com
Free full English version on-line



© COMUNICAR, 40: XX

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
SCIENTIFIC JOURNAL OF MEDIA EDUCATION

ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93 / e-ISSN: 1988-3293
Andalucía (Spain), nº 40; vol. XX; época II
1º semestre, marzo de 2013

REVISTA CIENTÍFICA INTERNACIONAL INDEXADA (INDEXED INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL)

BASES DE DATOS INTERNACIONALES SELECTIVAS

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

PLATAFORMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS

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

DIRECTORIOS SELECTIVOS

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

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)

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)

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 (Español)
- www.comunicarjournal.com (English)

Administración: info@grupocomunicar.com

- www.grupocomunicar.com

Redacción: editor@grupocomunicar.com

- Apdo Correos 527. 21080 Huelva (España-Spain)

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

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

COEDICIONES INTERNACIONALES

- ECUADOR
Universidad Técnica Particular de Loja
- CHILE
Universidad Diego Portales de Santiago de Chile

DISTRIBUYEN (Distributed by):

ESPAÑA (SPAIN):

Centro Andaluz del Libro (Andalucía); Almarío de Libros (Madrid y centro); Grialibros (Galicia); Manuel Cano Distribuciones (Valencia); Publidisa (Internet); Arce: www.quioscultural.com (Internet)

EUROPA Y AMÉRICA (EUROPE & AMERICA):

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

IMPRIME (Printed by): Bonanza Impresores (Huelva)

Comunicar[©]

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
SCIENTIFIC JOURNAL OF MEDIA EDUCATION

40, XX

EDITOR (Editor)

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

EDITORES TEMÁTICOS (Guest-Edited Special Issue)

- Dr. David Buckingham, Universidad Loughborough, Reino Unido
- Dr. Juan Bautista Martínez-Rodríguez, Universidad de Granada

EDITORES ADJUNTOS (Assistant Editors)

- Dr. Enrique Martínez-Salanova, Grupo Comunicar, Almería
- Dr. Ángel Hernando-Gómez, Universidad de Huelva
- Dra. M^a Carmen Fonseca-Mora, Universidad de Huelva
- D. Rafael Repiso, Escuela Superior de Comunicación, Granada

COEDITORES INTERNACIONALES

- Ecuador: Dra. Diana Rivera, Universidad Técnica Particular de Loja
- Chile: Dr. Andrés Scherman, Universidad Diego Portales

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
- Dr. Claudio Avendaño, Universidad Diego Portales, Chile
- Dra. Mar Fontcuberta, Pontificia Universidad Católica, Chile
- Dr. Jacques Piette, Université de Sherbrooke, Québec, Canadá
- Dr. Jesús Arroyave, Universidad del Norte, Colombia
- Dr. Samy Tayie, University of Cairo, Mentor Association, Egipto
- 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
- Dr. Patrick Verniers, Consejo Sup. Educación en Medios, Bélgica
- Dra. Graça Targino, Universidade UESPI/UFPB, Brasil
- Dra. Tania Esperon, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Dra. Vania Quintão, Universidade de Brasília, Brasil
- Dr. Gustavo Hernández, ININCO, Universidad Central, Venezuela
- Dr. Gerardo Borroto, CUJAE, La Habana, Cuba
- Dr. Ciro Novelli, Universidad del Cuyo, Mendoza, Argentina
- Dr. Jorge Cortés-Montalvo, UACH/REDECA, México
- Dra. Patricia Cortez, Universidad Católica de Cochabamba, Bolivia
- Dra. Silvia Contín, Universidad Nacional de Patagonia, Argentina
- Dra. Karina P. Valarezo, Universidad Téc. Part., Loja, Ecuador
- Dr. Carlos Muñoz, Universidad Autónoma de Nuevo León, México
- Dr. Jorge Mora, Universidad de California del Sur, USA
- D. Paolo Celot, EAVI, Bruselas, Bélgica
- D. Jordi Torrent, ONU, Alianza de Civilizaciones, NY, USA
- D^a Kathleen Tyner, University of Texas, Austin, USA
- D^a Marieli Rowe, National Telemedia Council, Madison, USA
- D^a Yamile Sandoval, Universidad Santiago de Cali, Colombia
- D. Jerónimo León-Rivera, Universidad de La Sabana, Colombia
- D. Michel Clarembeaux, Centre Audiovisuel de Liège, Bélgica

CONSEJO DE REDACCIÓN (Editorial Board)

- Dr. Miguel de-Aguilera, Universidad de Málaga
- Dr. Manuel Ángel Vázquez-Medel, Universidad de Sevilla
- Dr. Joan Ferrés-i-Prats, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
- Dr. Agustín García-Mailla, Universidad de Valladolid
- Dr. Javier Marzal, Universitat Jaume I, Castellón
- Dr. Francisco García-García, Universidad Complutense, Madrid
- Dra. Concepción Medrano, Universidad del País Vasco
- Dra. M^a Luisa Sevillano-García, UNED, Madrid
- Dr. Julio Cabero-Almenara, Universidad de Sevilla
- Dr. J. Manuel Pérez-Torero, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dra. Elea Giménez-Toledo, CSIC, Madrid
- Dra. Ana García-Valcárcel, Universidad de Salamanca
- Dr. Manuel Lorenzo, Universidad de Granada
- Dr. Donaciano Bartolomé, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Javier Tejedor-Tejedor, Universidad de Salamanca
- Dr. Mariano Cebrián-Herreros, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Juan Antonio García-Galindo, Universidad de Málaga
- Dr. Pablo del-Río, Universidad Carlos III, Madrid
- Dr. Pere Marquès, Universidad Autónoma de Barcelona
- Dr. Domingo Gallego, Universidad Nacional de Distancia, Madrid
- Dr. Manuel Cebrián-de-la-Serna, Universidad de Málaga
- Dr. Manuel Area, Universidad La Laguna, Tenerife
- Dr. Juan de Pablos-Pons, Universidad de Sevilla
- Dr. Manuel Fandos-Igado, UNIR/UNED, Zaragoza
- Dra. Begoña Gutiérrez, Universidad de Salamanca
- Dr. Ramón Pérez-Pérez, Universidad de Oviedo
- Dr. Ramón Reig, Universidad de Sevilla
- Dra. Rosa García Ruiz, Universidad de Cantabria
- Dr. Felicísimo Valbuena, Universidad Complutense, Madrid
- Dra. Carmen Echazarreta, Universitat de Girona
- Dr. Jesús Valverde, Universidad de Extremadura
- Dra. Victoria Tur, Universidad de Alicante

CONSEJO TÉCNICO (Board of Management)

- D^a Águeda Delgado, Universidad de Huelva
- D. Francisco Casado, IES Huelva
- Dr. Isidro Marín-Gutiérrez, Universidad de Huelva
- Dra. Verónica Marín, Universidad de Córdoba
- D^a Paloma Contreras, Universidad de Huelva
- Dra. Jacqueline Sánchez-Carrero, Universidad de Huelva
- Dra. Elena Gómez-Parra, Universidad de Córdoba
- Dr. Walter Gadea, Universidad de Huelva
- Dra. Natalia González-Fernández, Universidad de Cantabria
- TRADUCCIONES (Translations): Noel Bye, Paúl Cahén
- DISEÑO (Designed by): Portada: Enrique Martínez-Salanova
- GESTIÓN COMERCIAL (Commercial Manager): Alejandro Ruiz

SUMARIO • CONTENTS

Comunicar, 40, XX, 2013

Jóvenes interactivos:

Nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares

Interactive Youth:

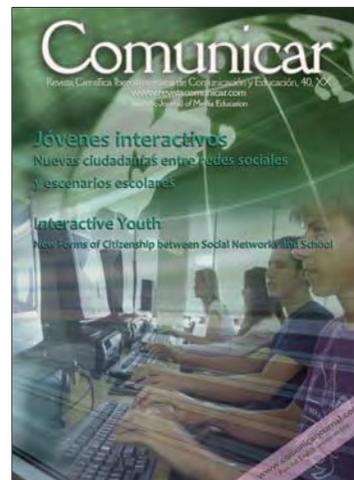
New Citizenship between Social Networks and School Settings

PRELIMINARES / FOREWOR

- Sumario / Contents 4/5
 - Editorial 7/8
- J. Ignacio Aguaded*

TEMAS / DOSSIER

- **Presentación: Jóvenes interactivos: Nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares** 10/14
Introduction: Interactive Youth: New Citizenship between Social Networks and School Settings
David Buckingham y Juan Bautista Martínez. Loughborough (Reino Unido) / Granada (España)
- **Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes** 15/23
Young People and Social Networks: Motivations and Preferred Uses
Pilar Colás, Teresa González y Juan de Pablos. Sevilla (España)
- **Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales** 25/30
Interactions of Young Andalusian People inside Social Networks
César Bernal y Félix Angulo. Almería / Cádiz (España)
- **La ocupación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes** 31/39
Youth's Usage of Leisure Time with Video Games and Social Networks
Beatriz Muros, Yolanda Aragón y Antonio Bustos. Alcalá / Granada (España)
- **La «i-Generación» y su interacción en las redes sociales. Análisis de Coca-Cola en Tuenti** 41/48
The «i-Generation» and its Interaction in Social Networks. An Analysis of Coca-Cola on Tuenti
Carmen Marta, Estrella Martínez y Lourdes Sánchez. Zaragoza / Granada (España)
- **Aprendiendo sobre el poder y la ciudadanía en un mundo virtual** 49/58
Learning about Power and Citizenship in an Online Virtual World
David Buckingham y Carlos Rodríguez. Loughborough (Reino Unido) / Santander (España)
- **Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M** 59/67
Interactive Youth and Civic Cultures: The Educational, Mediatic and Political Meaning of the 15M
Elisa Hernández, M. Carmen Robles y Juan Bautista Martínez. Granada (España)
- **El racismo cotidiano y «Mi experiencia en un tranvía»: emoción, comportamiento cívico y aprendizaje en YouTube** 69/78
Everyday Racism and «My Tram Experience»: Emotion, Civic Performance and Learning on YouTube
Shakuntala Banaji. Londres (Reino Unido)
- **Desarrollando la comunidad: jóvenes, redes sociales y escuelas** 79/88
Expanding Community: Youth, Social Networking, and Schools
Amy Stornaiuolo, Jennifer K. DiZio y Emily A. Hellmich. Filadelfia / Berkeley (Estados Unidos)
- **Vidas de aprendizaje conectadas: Jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios** 89/98
Learning Lives Connected: Digital Youth across School and Community Spaces
Ola Erstad, Øystein Gilje y Hans C. Arnseth. Oslo (Noruega)
- **Nuevos medios como herramienta para el aprendizaje cívico** 99/108
New Media as a Tool for Civic Learning
Ellen Middaugh y Joseph Kahne. Oakland (Estados Unidos)



S U M A R I O • C O N T E N T S

Comunicar, 40, XX, 2013

CALEIDOSCOPIO / KALEIDOSCOPE

- **La e-investigación de la Comunicación: actitudes, herramientas y prácticas en investigadores iberoamericanos** 111/118
The e-Research on Media & Communications: Attitudes, Tools and Practices in Latin America Researchers
Carlos Arcila, Juan L. Piñuel y Mabel Calderín. Colombia, España y Venezuela
- **Uso de tecnologías en el entorno familiar en niños de cuatro años de Eslovenia** 119/126
Communication Technology in the Home Environment of Four-year-old Children (Slovenia)
Jurka Lepičnik y Pija Samec. Maribor (Eslovenia)
- **Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española** 127/135
Social Networks and Young People. Comparative Study of Facebook between Colombia and Spain
Ana Almansa, Oscar Fonseca y Antonio Castillo. Málaga (España) y Bogotá (Colombia)
- **Las televisiones y la investigación en infancia y televisión** 137/144
Broadcasters and Research on TV and Children
Miguel A. Ortiz, José A. Ruiz y Elba Díaz. Madrid (España)
- **«Observar TV»: Un observatorio infantil de televisión para la interlocución de los niños** 145/153
A Children's Observatory of Television: «Observar TV», a Space for Dialogue between Children
Jair Vega y Andrea Lafaurie. Barranquilla (Colombia) / Barcelona (España)
- **La noción de violencia en la ficción televisiva: la interpretación infantil** 155/164
The Notion of Violence in Television Fiction: Children's Interpretation
Sue Aran y Miquel Rodrigo. Barcelona (España)
- **La discapacidad en la percepción de la tecnología entre estudiantes universitarios** 165/172
Disability in the Perception of Technology among University Students
Ainara Zubillaga y Carmen Alba. Madrid (España)
- **Alfabetización mediática, participación y responsabilidad frente a los medios de la generación del silencio** 173/181
Media literacy, participation and accountability for the media of generation of silence
M^a Esther Del Moral y Lourdes Villalustre. Oviedo (España)
- **La diversidad cultural a través de la Red: el caso del cine identitario** 183/191
Cultural Diversity across the Networks: The Case of National Cinema
Margarita Ledo y Enrique Castelló. Santiago de Compostela (España)
- **Participación y visibilidad web de los repositorios digitales universitarios en el contexto europeo** 193/201
The Participation and Web Visibility of University Digital Repositories in the European Context
Aurora Calderón y Enar Ruiz. Alicante (España)

BITÁCORA / BINNACLE

HISTORIAS GRÁFICAS / VISUAL STORIES	204/207
RESEÑAS / REVIEWS	208/237
PRÓXIMOS TÍTULOS / NEXT TITLES	239
CRITERIOS DE CALIDAD / QUALITY CRITERIA	243

Política editorial (Aims and scope)

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

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

- Serán publicados en «COMUNICAR» artículos inéditos, escritos en español o inglés.

Los trabajos han de ser básicamente informes sobre proyectos de investigación; 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 indexación en las principales bases de datos internacionales.

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

TEMÁTICA

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

APORTACIONES

Los trabajos se presentarán en tipo de letra arial, cuerpo 10, justificados y sin tabuladores. Han de tener formato Word para PC. Las modalidades y extensiones son: investigaciones (entre 5.000/6.000 palabras de texto); informes, estudios y experiencias (entre 4.500/6.000 palabras) y Reseñas (entre 620/640 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 APA 6 (véase la normativa en la web).

PROCESO EDITORIAL

«COMUNICAR» acusa recepción de los trabajos enviados por los autores/as y da cuenta periódica del proceso de estimación/desestimación, así como, en caso de revisión, del proceso de evaluación ciega y posteriormente de edición. La Redacción pasará a estimar 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 evaluados de forma anónima (doble ciego) por cinco expertos (la relación de los revisores nacionales e internacionales se publica 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 150 días. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que estos 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). Los autores recibirán un ejemplar impreso de la publicación.

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

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-01-01>

El Programa «Media» de la Comisión Europea, apoyo internacional a la educación en medios

Media Programme (EU) - International Support for Media Education

Dr. J. Ignacio Aguaded-Gómez

Editor de «Comunicar»

Desde hace ya una década, la Unión Europea ha apostado decididamente por impulsar la alfabetización mediática en el marco de los Estados de la Unión, con el objetivo de fomentar una ciudadanía más activa, crítica y participativa en la sociedad de la información.

El volumen de información que recibimos y las nuevas formas de acceso y procesamiento de la comunicación demandan nuevas capacidades para acceder, analizar y evaluar imágenes, sonidos y textos que en gran parte emplean ya recursos audiovisuales y multimedia en soportes digitales. En este sentido, la Comisión Europea considera que la alfabetización mediática es un eje clave en las democracias modernas, de tal forma que así como la alfabetización tradicional fue a principios del siglo XX un reto para las escuelas y sociedades modernas, hoy día la alfabetización mediática es un requisito clave del siglo XXI en esta sociedad digitalizada del «mundo de las pantallas». La alfabetización mediática se entiende, en este sentido, como el acceso a los medios de comunicación, comprenderlos de forma integral y tener una mirada crítica hacia sus contenidos, generando comunicación en contextos múltiples.

La Comisión ha otorgado en estos años apoyo financiero europeo con el objetivo de analizar las representaciones de los medios de comunicación y sus valores desde una perspectiva multimedia; el fomento de la producción y distribución de medios de comunicación con contenidos significativos; el estímulo del uso de los medios con el fin de mejorar la participación en la vida social y comunitaria; la generación de redes en educación para los medios; y la puesta en práctica de iniciativas de alfabetización en medios como enlace entre la industria mediática y el mundo de la educación.

El momento cumbre de la implicación de la Comisión en el desarrollo institucional de la educación en medios se produce a finales de 2007, cuando aprueba una Directiva, en el marco de la política audiovisual europea, sobre la alfabetización mediática. El artículo 33 introduce por primera vez la obligación de todos los Estados miembros de informar a la Comisión de los niveles de alfabetización mediática. La iniciativa de la Comisión fue respuesta a las crecientes peticiones de la industria y del Parlamento Europeo. El siguiente año, en 2008, el Consejo y el Parlamento Europeo aprobaron respectivamente conclusiones y un informe de iniciativa sobre la alfabetización mediática.

En 2009, la Comisión presentó una Recomendación sobre alfabetización en medios, demandando que todos los países de la UE se implicasen en el fomento y conocimiento de los medios de comunicación en su variedad de mensajes y soportes: cine, TV, Internet... Esta Recomendación 6464 (2009) sobre «la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual más competitiva en una sociedad del conocimiento inclusiva» se puede consultar on-line (http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/c_2009_6464_es_1.pdf).

El Consejo, el 27 de noviembre de 2009, también aprobó una Recomendación sobre la alfabetización mediática en el entorno digital, adoptada por la Junta de Educación, Juventud y Cultura (http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/council_adoption_ml_27112009.pdf) y se reafirma en su compromiso con la alfabetización el 20 de agosto de 2009 en la Recomendación (2009) 6464 (http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/c_2009_6464_en_1.pdf).



Editorial

Editorial

La Comisión Europea pretende seguir fomentando las normativas y los proyectos financieros a través de Programas como «Media», «Media Mundus» y los informes e investigaciones. A la página del Programa se puede acceder en: http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/index_en.htm



A lo hilo de todas estas actividades, la Comisión puso en marcha también un Grupo de Expertos sobre la Alfabetización Mediática que inició sus tareas en 2006 hasta 2010 en una primera fase y que ha recibido un fuerte impulso en 2011. Ya en su Recomendación de 2009 sobre la alfabetización mediática en el entorno digital, la Comisión alentaba a los Estados miembros a abrir un debate sobre la posible inclusión de la alfabetización mediática en el currículo de la educación obligatoria. Por ello, este grupo está compuesto por representantes de todos los Estados miembros y su objetivo es examinar el lugar actual de la alfabetización mediática en las escuelas en todos los países representados y debatir su posible inclusión en la educación formal (http://ec.europa.eu/culture/media-media-literacy/expert-group-2011_en.htm).

Otra de las iniciativas de la Comisión ha sido el apoyo al sector audiovisual y al cine europeos desde la perspectiva de la alfabetización mediática, en el marco de su propuesta de «Europa Creativa». Para ello, la Comisión Europea realizó una macroencuesta en todos los sectores audiovisuales europeos de los medios, incluyendo la televisión y cine, radio y música, medios impresos, Internet y todas las nuevas tecnologías de comunicación digital grabada. Se concluyó en la necesidad del cine europeo de captar audiencias más jóvenes, para ello se incidió en la importancia de la alfabetización mediática en el marco de la educación obligatoria. Los encuestados también destacaron que la formación debe centrarse también en profesores, periodistas y profesionales de la alfabetización en medios. Se subrayó asimismo la importancia de la disponibilidad de las películas europeas para jóvenes y la existencia de un patrimonio de cine europeo.

Por otro lado, la investigación y los informes han sido también uno de los principales ejes de acción de la Unión Europea. Entre los estudios que ha fomentado la Comisión destacan especialmente los «Criterios para evaluar los medios: niveles de alfabetización en Europa» (2010) (<http://ec.europa.eu/culture/media/media-content-media-literacy/studies/final-report-ml-study-2011.pdf>), el estudio sobre «Evaluación de criterios y niveles para la alfabetización» (2009): visión integral del concepto de alfabetización mediática y estrategias de cómo evaluar los niveles de alfabetización en medios en Europa (http://ec.europa.eu/culture/media/media-content-media-literacy/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf), llevado a cabo por el CLEMI de Francia, la Universidad Autónoma de Barcelona, EAVI de Bélgica, la Université Catholique de Louvain y la Universidad de Tampere.

Hayamos de recordar también que otro de los primeros e interesantes estudios del Grupo ha sido «Actuales tendencias y enfoques de alfabetización en medios en Europa» (2007), que abarcó los 27 Estados miembros de la Unión Europea y los Estados miembros del EEE y fue llevada a cabo por la iniciativa de la UAB (http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf).

Entre los programas actualmente activos de la Comisión, destacan «Media Mundus» (http://ec.europa.eu/culture/media/media-mundus/index_en.htm), «Creative Europe» (http://ec.europa.eu/culture/media/creative-europe/index_en.htm), «Digital Distribution» (http://ec.europa.eu/culture/media/digital-distribution/index_en.htm) y por supuesto «Media Literacy» (http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/index_en.htm), eje central de nuestra propuesta.



Comunicar 40

D

ossier
monográfico

Special Topic Issue

Jóvenes interactivos: Nueva ciudadanía
entre redes sociales y escenarios escolares

Interactive Youth: New Citizenship between Social Networks
and School Settings

Presentación

Introduction

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-00>

Jóvenes interactivos: Nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares

Interactive Youth: New Citizenship between Social Networks and School Settings

Editores Temáticos:

Dr. David Buckingham, Universidad de Loughborough (Reino Unido)
Dr. Juan Bautista Martínez-Rodríguez, Universidad de Granada (España)



La relación entre los medios y la educación ha sido durante mucho tiempo foco de muchas esperanzas y temores. En los primeros años del cine, Thomas Edison afirmó con ilusión que las películas de cine «revolucionarían» el aprendizaje y a la larga harían superfluos a los profesores. A mediados del siglo XX también se hicieron afirmaciones similares respecto de la radio y la televisión. No obstante, estas afirmaciones fueron cuestionadas por aquellos que vieron en estos medios una amenaza peligrosa para el trabajo del profesorado y de las escuelas. Es más que conocida la crítica que Neil Postman hizo sobre la televisión como medio fundamentalmente perjudicial para los fines de la educación e incluso para la infancia misma.

Durante los últimos años, se han vertido opiniones igualmente polarizadas sobre los ordenadores. Igual que en el caso de la televisión, se acusa a los medios digitales de crear distracción y pensamiento superficial, y de trivializar e instrumentalizar la educación. Aún así, los medios digitales fueron presentados como instrumentos capaces de crear un aprendizaje más auténtico, eficaz y centrado en el alumno. Estas afirmaciones optimistas sobre la promesa de la tecnología las hacen los gobiernos que buscan soluciones a la crisis aparente de la enseñanza pública; al mismo tiempo, las fomentan las empresas tecnológicas, que ven en las escuelas un nuevo mercado lucrativo.

Hoy en día, el primer contacto que tienen los niños con los ordenadores ya no tiene lugar en las escuelas: los medios digitales son parte central de sus experiencias extraescolares y de sus relaciones e identidades cotidianas. Las vidas de los niños actualmente están profundamente «mediatizadas». La cuestión ya no es tanto si los educadores deben utilizar los medios digitales sino más bien cómo han de utilizarlos; y para intentar responder a esta cuestión, tenemos que mirar más allá de esa idea de que el uso de la tecnología pueda ser un motivador instantáneo o que incluso se enseñe de alguna forma por sí misma.

La llegada de los «medios sociales» —o los llamados «Medios 2.0»— representa un paso más en esta historia. Internet ya no es una mera herramienta para distribuir y recuperar información sino un instrumento para dialogar y compartir, para la comunicación interpersonal y para el entretenimiento. Aun cuando solo una minoría de jóvenes se han convertido en productores creativos de medios en cualquier sentido conocido, existe un nivel de «creatividad vernacular» (o incluso «creatividad mundana») aparente en las redes sociales, la publicación de blogs y la distribución digital, que han llegado a estar al alcance de muchas personas.

Por supuesto, debemos ser cautelosos con la hipérbole que rodea estos avances: estas herramientas, que aparentemente ofrecen tanta promesa democrática, también permiten formas de marketing y con-

Presentación

Introduction

trol que son mucho más invasivas e intrusivas. Sin embargo, estos avances pueden tener implicaciones específicas para el aprendizaje y para la institución de la escuela. Los investigadores educativos ahora se esfuerzan en identificar las relaciones cambiantes entre las escuelas y estos nuevos espacios digitales donde los jóvenes pasan cada vez más tiempo. Por una parte, hay quienes recurren a la noción de que el papel principal de la escuela es el de proteger a los niños de los riesgos, mientras otros proclaman su fe en la tecnología como algo que es, de alguna manera, inherentemente democrático y fomenta la capacitación.

En este nuevo entorno surge una serie de cuestiones que no se han tenido que plantear hasta ahora. ¿Hasta qué punto es fiable la información disponible en la Red? ¿Cómo se construyen y representan las identidades en una era en la que la «auto-publicidad» se ha convertido en necesidad social? ¿Dónde ponemos el límite entre lo público y lo privado? ¿O ya no tiene sentido esta distinción? ¿Cómo podemos abordar las desigualdades persistentes, tanto en términos de acceso a la tecnología como en términos de las habilidades y competencias necesarias para su uso?

En esta edición especial de «Comunicar», nos hemos centrado en un aspecto concreto de esta relación: el potencial de la tecnología para el aprendizaje cívico. Aquí también el debate muchas veces parece muy polarizado: algunos ven a los medios y la tecnología como causa primaria del declive del «capital social» y de la participación ciudadana; otros consideran que Internet sobre todo es un medio para crear nuevas formas de una «ciudadanía en red». Con frecuencia, se ve a los jóvenes a la vanguardia de una nueva forma de política que se facilita y fomenta a través del uso de estos nuevos instrumentos y servicios digitales; y hay quien considera que esto contribuirá a superar el «déficit democrático de las sociedades modernas».

De todos modos, sería necesario ir más allá de estos argumentos polarizados. Los medios no son los únicos responsables del declive aparente de la democracia; tampoco es probable que lo resuelvan. Y es aquí donde los educadores pueden desempeñar un papel esencial, aunque la regeneración de la vida cívica que muchos consideran una necesidad urgente para las sociedades modernas será un proceso difícil y a largo plazo. Abordar estas cuestiones requiere que vayamos más allá de la visión instrumental de la tecnología y de la equivocada separación entre tecnología y sociedad, que caracteriza gran parte del debate sobre la «tecnología educativa».



Los jóvenes de hoy crecen en un contexto saturado de tecnologías relacionales y comunicaciones digitales, y en estos nuevos espacios digitales, desarrollan marcos preliminares para interpretar la vida, conjuntos de opiniones y prejuicios, estereotipos y dilemas que orientan su comprensión de los significados de las acciones cotidianas. Es aquí también donde se pone en juego su experiencia de la ciudadanía. Es un contexto en el que los jóvenes representan y comparten sus biografías, sus sentimientos y sus experiencias, construyen sus identidades y aprenden las normas de conducta del grupo paritario. Sería necesario y urgente que educadores e investigadores se centraran en estos espacios informales que ni siquiera se reconocen en la mayoría de los estudios tecnológicos, políticos y educativos.

Estos acontecimientos tienen implicaciones complejas para la forma en que abordemos la interfaz entre la escuela y los entornos digitales, entre la educación y los medios de comunicación. En líneas generales, necesitamos desarrollar una visión social y política, tanto de los escenarios escolares como los digitales. Además, tenemos que cuestionar las formas de secretismo curricular, pedagógica y digital que censuran y ocultan las relaciones de poder, crean opacidad con respecto a los responsables políticos, dirigen la implicación y participación ciudadana en sentidos concretos y determinan el marco de las cuestiones en el ámbito público digital. La investigación en este campo debe abordar las relaciones entre el significado y el poder en estas redes digitales pero también debe estudiar las posibilidades de cambiarlas.

Durante el proceso, tenemos que abordar las narrativas contradictorias que existen entre los medios de comunicación, la sociedad en red y las escuelas, narrativas que recogen y fomentan distintos estilos de aprendizaje y especialmente, de educación cívica o política. En el ámbito de los medios, tanto antiguos como nuevos, con frecuencia, la escuela se identifica como un campo de lucha entre los intereses colectivos enfrentados, y se le asignan constantemente funciones imposibles de cumplir. Entretanto, los nuevos movimientos sociales también adoptan sus propias prácticas educativas, en gran parte a través del uso de los medios sociales. En España y en otros países, hay una tensión creciente respecto de los procesos de toma de decisiones políticas y los jóvenes asumen un papel cada vez más significativo a la hora de fijar la agenda cívica y de fomentar formas más deliberativas de la política.

Los autores de los artículos publicados en esta edición especial abordan algunas de las luchas manifiestas y subyacentes sobre los significados del espacio público, la política y la participación ciudadana que surgen en la interfaz entre los espacios educativos y los virtuales. Indagan sobre cómo los jóvenes sienten, viven y experimentan la ciudadanía democrática dentro de, y entre, las escuelas y el mundo digital. Durante el proceso, cuestionan las distinciones simples entre lo digital y lo real, entre aprendizaje y ocio, y entre lo formal y lo informal; y plantean preguntas fundamentales sobre los significados de conceptos como participación, ciudadanía e identidad.

Los primeros tres artículos confirman que en España –igual que en muchos otros países– los jóvenes participan en los espacios digitales a edades cada vez más tempranas. Además de utilizar Internet como fuente de información, lo utilizan cada vez más como foro para llevar sus relaciones y construir identidades sociales. Los medios digitales se han convertido en un recurso para los jóvenes que intentan reforzar su capital social, crear comunidad y aprender sobre el mundo más amplio. Y en este proceso, tienen que aprender a gestionar los riesgos y hacer juicios complejos sobre las relaciones entre lo público y lo privado.

El artículo de Colas-Bravos, Gonzales-Ramírez y De Pablos-Pons aporta datos estadísticos recientes sobre el uso de las redes sociales por los jóvenes andaluces, fuera de los contextos educativos formales. Aunque en términos globales se observa un crecimiento exponencial, los datos también apuntan a algunas diferencias importantes en cuanto a género (no tanto en el acceso sino en los fines del uso) y un nivel persistente de participación nula o limitada entre algunos grupos sociales. Bernal y Angulo aportan un informe adicional sobre la misma encuesta a gran escala que confirma el uso extendido de Internet para los contactos personales y para «el trabajo de identidad»; por otra parte, el artículo de Muros, Aragón y Bustos está basado en un estudio cualitativo y sostiene que en el uso de estos medios, los jóvenes están desarrollando sus propias formas de garantizar su seguridad en la Red. Estos últimos autores subrayan las diferencias de género que son mucho más aparentes en el mundo de los juegos en red que en las redes sociales. En todos estos artículos se habla del potencial de estos medios como instrumentos para desarrollar el capital social y la ciudadanía activa, aunque también describen los retos correspondientes para la educación.

Los dos artículos siguientes aportan algunas advertencias respecto del potencial democrático de los medios digitales. Marta, Martínez y Sánchez hablan del papel del marketing en los espacios digitales a través de un estudio de caso real: la utilización de la red social española Tuenti por la empresa Coca-Cola. Tal y como sugieren estos autores, en este caso hay una apariencia de «participación» pero el objetivo primordial es conseguir muchas interacciones de los usuarios con la marca. Se trata de un espacio con un grado elevado de gestión en el que se elimina todo mensaje negativo y posiblemente los usuarios no sean conscientes del nivel de marketing que exista en el espacio ni de la naturaleza del mismo. El artículo de Buckingham y Hoyos incluye un estudio relacionado sobre Habbo, un «mundo virtual» comercial dirigido a jóvenes. Al incidir en las reglas que se aplican en este mundo, los autores sugieren que este sitio proporciona lecciones sobre la ciudadanía que difieren bastante de la retórica democrática, creativa y divertida de sus campañas de marketing. Conjuntamente, ambos artículos representan un cuestionamiento importante de las posibilidades del aprendizaje informal digital postuladas por algunos comentaristas en este campo.

Los dos artículos siguientes se centran más directamente en las dimensiones cívicas del uso de los medios sociales. Hernández, Robles y Martínez aportan una versión del movimiento social del 15-M, desde la perspectiva de su papel para el aprendizaje, como una «escuela sin muros». Hablan del uso de los medios digitales por este movimiento social como espacios para la deliberación y el ejercicio de la agencia política; no obstante, también describen algunos retos nuevos que surgen de este desarrollo del conocimiento político colectivo. Banaji nos habla de un caso totalmente diferente: las respuestas publicadas en línea sobre un vídeo con un arrebato racista que fue compartido en línea. Tal y como propone esta autora, la naturaleza emocional, y en ocasiones agresiva, de estas respuestas podría entenderse como un reflejo deprimente de las posibilidades comunicativas de los espacios digitales; pero la autora igualmente sostiene que, en cualquier caso, los debates de este tipo pueden servir como recurso para el aprendizaje cívico.

Todos estos artículos, cada uno de manera distinta, señalan el papel potencial para la educación formal como instrumento para desarrollar la alfabetización mediática crítica, además de las meras habilidades técnicas. También revelan que, si hemos de aprovechar las oportunidades para la participación cívica que aquí se ofrecen, tenemos que encontrar formas de enseñar «civismo» o formas más constructivas y éticas de participación en los espacios digitales. Estos nuevos espacios plantean otros retos relacionados con la confianza y la credibilidad. En lugar de dar por hecho que la propia tecnología vaya a enseñar estas cualidades por sí o que la llamada «generación digital» las vaya a desarrollar de forma espontánea, es posible que la educación formal tenga un papel nuevo que desempeñar aquí.

Los últimos tres artículos se enfrentan a estos retos de maneras diferentes, aunque todos destacan la necesidad de crear conexiones entre las experiencias escolares y extraescolares de los jóvenes. Hull y colegas (Stornaiuolo, DiZio y Hellmich) indagan sobre cómo la «comunidad» puede llegar a crearse mediante el proceso de comunicación y cómo, en su creación, los jóvenes negocian distintas identidades «públicas» y «privadas», y forman juicios sobre la verdad y la autenticidad. Asimismo, Erstad, Gilje y Arnseth estudian cómo los estudiantes se mueven entre, y participan en, distintos contextos de aprendizaje, tanto formales como informales, digitales y reales, en entornos escolares y extraescolares. Crucialmente, los autores argumentan que dichos contextos no son dados sino constituidos por los mismos estudiantes, en gran parte a través del uso de instrumentos y signos (digitales). Por último, Middaugh y Kahne hablan del papel de los medios digitales en el «aprendizaje-servicio», desde un enfoque práctico de la educación para la ciudadanía, orientado a tareas. Los autores describen los retos que supone este enfoque cuando se enfrenta a las rutinas y relaciones institucionales y a las limitaciones ideológicas de la educación; no obstante, también aportan recomendaciones específicas con formas de utilizar los juegos y las redes sociales —e Internet en general— para apoyar un aprendizaje auténtico para la ciudadanía.

Tal y como proponen estos artículos, el uso de los medios digitales en este contexto presenta ciertos retos pedagógicos concretos. Aunque algunos comentaristas parecen estar todavía inflando la burbuja de la hipérbole tecnológica, o aportando una visión agorera respecto de los medios digitales, hay muchos investigadores y educadores que siguen avanzando en la tarea de descubrir cómo podemos aprovechar mejor las oportunidades que están surgiendo aquí. Esperamos que esta edición especial contribuya algo a esta tarea difícil pero imprescindible.



● P. Colás, T. González y J. de Pablos
Sevilla (España)

Recibido: 25-05-2012 / Revisado: 12-06-2012
Aceptado: 23-09-2012 / Publicado: 01-03-2013

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>

Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes

Young People and Social Networks: Motivations and Preferred Uses

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio sobre la utilización que hacen los jóvenes andaluces de las redes sociales. Los objetivos fundamentales son: conocer los usos preferentes de las redes sociales, su frecuencia y los motivos que les impulsan a su utilización. Además se estudia si existen diferencias de sexo tanto en la frecuencia como en las motivaciones de uso. Se aplica un cuestionario para la recogida de datos. La muestra es de 1.487 adolescentes de Andalucía. Los resultados muestran que los jóvenes en su mayoría usan de manera habitual las redes sociales y se identifican dos vertientes motivacionales en su uso: una social y otra psicológica. No se hallan diferencias significativas entre sexos en cuanto a frecuencia de uso, pero sí en las motivaciones para su acceso. Las de los chicos son de tipo emocional, mientras que en las chicas predomina la motivación de carácter relacional. Los resultados obtenidos muestran coincidencias con investigaciones internacionales realizadas en contextos muy diferentes al presente estudio. En la discusión de resultados se plantean futuras líneas de trabajo, a la vez que se identifican implicaciones que los usos de las redes sociales tienen para la formación e integración social de una ciudadanía activa y participativa, así como para el enriquecimiento de dimensiones como el desarrollo del capital social y la educación.

ABSTRACT

This article presents the results of a study on the use of social networks among young Andalusians. The main objectives are to know the uses of social networks, their frequency and the motives behind their use. A questionnaire was used to collect the data. The sample includes 1487 adolescents in Andalusia. The results show that young people, for the most part, consistently used social networks. We identified two motivational aspects in this use: one social and the other psychological. There are not significant gender differences in frequency of use, but rather in the motivations for access. Boys tend to be the more emotional type, while girls were dominated by a more relational motivation. The results show similarities with international researches in environments that vary greatly from the present work. The conclusions suggest the need for future lines of work. This study also identifies the implications of social network uses for active citizenship and participatory training and social integration. These results are also important for the enrichment of dimensions such as social capital development and education.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Juventud, adolescencia, redes sociales, sexo, compensación social, capital social, educación, ciudadanía.
Young people, adolescence, social networks, sex, social compensation, social capital, education, citizenship.

- ◆ Dra. Pilar Colás-Bravo es Catedrática de Universidad del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España) (pcolas@us.es).
- ◆ Dra. Teresa González-Ramírez es Titular de Universidad del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla (España) (tgonzale@us.es).
- ◆ Dr. Juan de Pablos-Pons es Catedrático de Universidad y Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España) (jpablos@us.es).

1. Introducción y estado de la cuestión

Las redes sociales virtuales constituyen un importante estadio en el desarrollo y uso de Internet, de ahí que sean objeto de investigación creciente en los últimos años, a pesar de que su trayectoria histórica como recurso sea relativamente reciente. En este sentido, Boyd y Ellison (2008) proponen una trayectoria del nacimiento y evolución de las redes sociales, identificando tres etapas desde 1997 hasta el momento actual. El primer periodo abarca desde su nacimiento en 1997 hasta el año 2001 y se caracteriza por la creación de numerosas comunidades virtuales que dan cabida a combinaciones diversas de perfiles de usuarios. A partir de 2001 comienza una nueva etapa caracterizada por el acercamiento de estas redes al escenario económico, es decir, se crean redes profesionales de intercambio y negocio convirtiéndose en un poderoso instrumento para la economía globalizada. En una tercera etapa, en el momento actual, las redes sociales atraen la atención de investigadores de diferentes disciplinas y campos de trabajo, al observar su enorme potencial como objeto de estudio para sus respectivos campos profesionales. De ahí que las redes sociales virtuales se conviertan en escenarios privilegiados para el desarrollo de prometedoras líneas de investigación. Un indicador de esta tendencia es el hecho de que revistas internacionales tales como «Journal of Computer-Mediated Communication» incluyan en sus líneas editoriales esta temática, al entender que la investigación puede ayudar a comprender las prácticas, implicaciones, cultura y significados de los espacios virtuales. Desde esta perspectiva se insta a hacer uso de diferentes metodologías de investigación, enfoques teóricos y tratamientos en el análisis de datos.

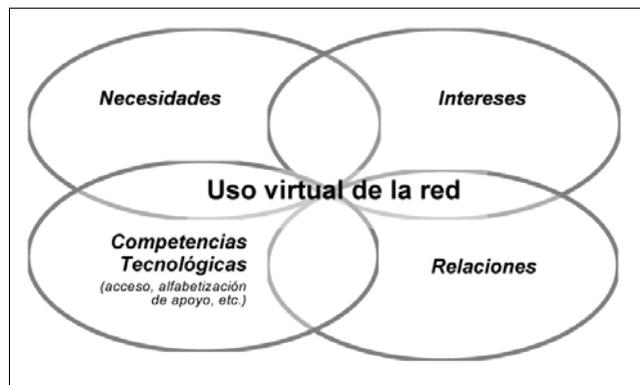
En este escenario investigador los nichos demográficos, es decir, poblaciones específicas, se constituyen en unidades muestrales objeto de interés científico. De tal manera que las poblaciones de jóvenes y adolescentes ocupan la atención de estudios internacionales recientes (Zheng & Cheok, 2011; Jung Lee, 2009; Notley, 2009; Subrahmanyam & Greenfield, 2008; Subrahmanyam & Lin, 2007; Subrahmanyam, Greenfield & Tynes, 2004) que abordan dos cuestiones claves: la frecuencia de uso de estas redes y sus motivaciones para utilizarlas. La pertinencia de estudiar este sector poblacional se justifica, por parte de estos investigadores, en el hecho de que los jóvenes cada vez con mayor frecuencia se expresan preferentemente a través de sistemas de comunicación virtual y la utilización de las redes sociales se hace cada vez

más extensiva. Por otra parte, el estudio de las redes sociales utilizadas por jóvenes es especialmente relevante en tanto que ellos priorizan estas formas de comunicación respecto a las tradicionales, basadas en el contacto personal directo.

Recientemente Zheng y Cheok (2011) han analizado el uso que los jóvenes hacen de las redes sociales. Estos autores plantean que es necesario tener este tipo de información actualizada, dados los rápidos cambios que generan estas tecnologías. Si en el año 2008 solo el 30% de los jóvenes de Singapur hacían uso de las redes sociales, se ha constatado que, en 2011, el 99% de los jóvenes con edades comprendidas entre 7 y 24 años son usuarios de estas redes sociales. En nuestro estudio pretendemos obtener este tipo de información sobre una población de jóvenes y adolescentes que estudian en centros públicos de Andalucía (España).

Otra de las líneas de trabajo se centra en la detección de factores que explican el uso de las redes sociales. En este sentido podemos citar el trabajo de Notley (2009) que trata de identificar los factores clave que afectan al uso que los jóvenes y adolescentes australianos hacen de las redes sociales. A través de una metodología narrativa establece un modelo teórico explicativo que se compone de cuatro dimensiones, intereses personales, necesidades, relaciones y competencias tecnológicas.

En este estudio se plantea el concepto de exclusión e inclusión social digital, ya que detecta sectores



Notley (2009: 1.214).

de jóvenes excluidos de estas tecnologías. Esta misma temática la abordan otros autores de procedencia geográfica distinta (Zheng, Flygare & Dahl, 2009; Burrow-Sanchez, Call & Drew, 2011), con un enfoque metodológico cuantitativo. En la producción científica internacional se identifican preferentemente dos líneas de trabajo: la primera se centra en las motivaciones de

uso de las redes sociales en el plano psicológico. En ella se abordan cuestiones tales como diferencias individuales en los usos de las redes sociales (Zheng, Flygare & Dahl, 2009), motivaciones (Leese, 2009) e identidad (Calvert, 2002). La segunda línea de trabajo tiene una perspectiva más social, incorporando conceptos como capital y/o bienestar social.

Complementariamente a estas dos orientaciones, algunos autores (Burrow-Sanchez & al., 2011) indican la necesidad de investigar las redes sociales desde una perspectiva holística, estableciendo relaciones entre las dimensiones psicológicas, sociales y cognitivas. En este sentido algunos trabajos (Bianchi & Phillips, 2005; Eastin, 2005; Lin, 2006; Subrahmanyam, Smehal & Greenfield, 2006; Valkenburg & Peter, 2007) muestran que la comunicación social on-line de jóvenes está influida por la percepción de su identidad y autoestima, así como la compensación social y entorno social. Por otra parte, Subrahmanyam y colaboradores (2006) investigan la auto-construcción de la identidad de los adolescentes en el contexto de la comunicación social en línea, estableciendo relaciones entre identidad y comportamiento social.

También esta conexión entre características psicológicas personales y comportamiento social ha sido objeto de trabajos tales como el de Gross (2004) y Williams y Merten (2008), quienes concluyen que, si bien, las personas extrovertidas son las que exhiben una mayor frecuencia de uso de las redes sociales, las potencialidades de Internet, tales como el anonimato, la flexibilidad y la facilitación de múltiples interacciones, así como de lenguajes y medios de expresión, estimulan a las personas introvertidas a comunicarse con otros. Por otra parte, la reducción de las señales visuales y auditivas en Internet puede aliviar la ansiedad social que experimentan las personas introvertidas, y así desarrollar relaciones positivas con los demás de forma más rápida.

Desde una perspectiva social se trabaja con diferentes referencias y constructos. Así el constructo de compensación social se retoma recientemente para explicar el comportamiento de los jóvenes en las redes sociales. Este constructo surge en la década de los años veinte. Traduce la idea de que los logros de un

grupo dependen de la relación de la persona con los otros miembros del grupo. Autores como Chak y Leung (2004), Valkenburg y Peter (2007), Valkenburg, Peter y Schouten (2006) lo incorporan a sus investigaciones sobre redes sociales. Otros estudios lo plantean como herramienta para facilitar la inclusión social (Notley, 2009).

También se incorpora a la investigación actual sobre redes sociales el término «capital social». A pesar de los debates que ha generado, existe consenso al entender el capital social como recursos o beneficios que se ponen a disposición de las personas a través de sus interacciones sociales (Lin, 1999). Más específica-

Las redes sociales on-line son para la juventud fuente de recursos que son utilizados para cubrir necesidades, tanto de índole psicológica como social. Sin embargo, las diferencias entre sexos en estas variables demuestra que tienen un papel compensatorio, ya que son los hombres los que mayormente recurren a ellas para cubrir facetas emocionales y reforzar su autoestima, mientras en el caso de las jóvenes prima una función relacional.

mente, el capital social puede ser entendido como los recursos integrados en la estructura social, a los que se tiene acceso y que los individuos movilizan en acciones intencionales (Lin, 1999: 35). Estudios recientes incorporan este constructo a la investigación sobre redes sociales on-line. Concretamente Greenhow y Burton (2011) abordan el potencial del uso de las redes sociales para la formación de capital social. El hecho de que las redes sociales sean utilizadas principalmente para compartir, colaborar e interactuar con otros, constituyéndose grupos y redes, hace a este constructo especialmente valioso como herramienta conceptual para la investigación sobre el tema que nos ocupa.

Los trabajos y líneas de investigación hasta aquí apuntadas ponen el acento en la relación de los jóvenes con las redes sociales, centrándose básicamente en variables que explican el sentido del uso de las mismas.

Nuestra aportación pretende sumarse a esta línea de trabajos planteándose como principal objetivo cien-

tífico conocer los usos que los jóvenes hacen de las redes sociales, tales como MySpace, Facebook, Twitter, etc. Concretamente tratamos de responder a los siguientes interrogantes:

- ¿A qué edad se inician los jóvenes en las redes sociales y cómo se distribuye la intensidad de uso según las franjas de edad?
- ¿Con qué frecuencia utilizan las redes sociales?
- ¿Tienen libertad para conectarse a la Red cuando lo desean o no?
- ¿Cuáles son los motivos que les llevan a utilizar las redes sociales?
- ¿Existen diferencias entre sexos en el uso y motivaciones en el uso de las redes sociales?

2. Material y métodos

La recogida de datos se ha realizado a partir de la elaboración de un cuestionario construido a partir de escalas nominales no excluyentes. La escala resultante (tabla 1) se configura tomando como referencia las revisiones teóricas realizadas (motivos psicológicos y motivos sociales), las ideas de expertos en tecnologías de la información, y la información directa de jóvenes aportada previamente a través de entrevistas abiertas sobre los motivos de uso de las redes sociales. Inicialmente se recoge información básica general de la muestra del estudio: sexo, edad, nacionalidad, tipo de centro donde realizan los estudios, nivel educativo y curso.

Edad de comienzo de uso de la red social:	
Frecuencia de uso : <input type="checkbox"/> Diariamente <input type="checkbox"/> Algunos días a la semana <input type="checkbox"/> Algunos días al mes <input type="checkbox"/> Ocasionalmente	
¿Puedes conectarte a la red cuando quieras? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
MOTIVOS DE USO DE LA RED SOCIAL	
Para estar en contacto y compartir las experiencias con mis amigos	
Para hacer nuevos amigos	
Me hace sentirme bien cuando estoy triste	
Me gusta saber lo que dicen mis amigos de las fotos que subo, las experiencias que vivimos...	
Me gusta saber que gusto y lo que me valoran mis amigos	
Puedo ser más sincero/a con mis amigos que cuando estoy con ellos	
La rRed me da la posibilidad de explorar y hacer cosas que no haría de otra manera	
Las redes sociales no son sólo lugares en donde nos encontramos sino que son un tipo de vida	
Otros usos (Indicar cuál/cuáles):	

Tabla 1. Ítems del cuestionario utilizados para recoger la información.

Los ítems del cuestionario fueron diseñados para recabar información sobre frecuencia de uso y motivos para conectarse a la red social. La tabla siguiente muestra los ítems que la conforman.

La versión inicial del cuestionario fue revisada por un panel de expertos (n=8), todos ellos investigadores especialistas en Tecnología Educativa. Esta revisión mejoró la propuesta de ítems, tanto en su contenido

como en su redacción. Posteriormente, se hizo una versión electrónica del cuestionario para su cumplimentación vía Internet. Los centros educativos que participan en este estudio han dado el consentimiento para la participación de su alumnado. Los alumnos/as de la muestra fueron informados del estudio y fue solicitado su consentimiento para participar en el mismo. El tiempo estimado de cumplimentación del cuestionario fue de 10 minutos.

Los datos presentados en este estudio son representativos de la población de jóvenes andaluces y forman parte del proyecto de Investigación de Excelencia, financiado a través de una convocatoria pública, y titulado «Escenarios, tecnologías digitales y juventud en Andalucía», vigente en la actualidad. De la población total de jóvenes andaluces, que asciende a 283.423 sujetos, se ha obtenido mediante muestreo probabilístico estratificado y por conglomerados, estimado a un nivel de confianza del 95% y con un error muestral del $\pm 2\%$, una muestra de 2.509 sujetos. Se ha trabajado con una muestra real de 1.487 jóvenes pertenecientes a la Comunidad Autónoma Andaluza en edades comprendidas entre 13 y 19 años, siendo 15 años la media de edad (que representa a la población total a un nivel de confianza del 95% y un error muestral de $\pm 2,3\%$). Esta discrepancia entre muestra teórica y real se debe a diferentes incidencias que frecuentemente concurren en el trabajo de campo: cuestionarios nulos, cuestionarios en los que no se cumplimenta un ítem, olvido de la identificación, etc. Los sujetos de esta investigación cursan sus estudios en centros TIC (centros escolares que participan en las políticas educativas destinadas a la integración de las tecnologías de la comunicación en el sistema educativo). Esta muestra se compone de un 49,5% de chicos y un 50,5% de chicas. La mayoría de sujetos de la muestra cursa estudios de Enseñanza Secundaria Obligatoria: el 54,14% en 4º de ESO, y el 44,12% en 3º de ESO.

Esta muestra se compone de un 49,5% de chicos y un 50,5% de chicas. La mayoría de sujetos de la muestra cursa estudios de Enseñanza Secundaria Obligatoria: el 54,14% en 4º de ESO, y el 44,12% en 3º de ESO.

Esta muestra se compone de un 49,5% de chicos y un 50,5% de chicas. La mayoría de sujetos de la muestra cursa estudios de Enseñanza Secundaria Obligatoria: el 54,14% en 4º de ESO, y el 44,12% en 3º de ESO.

3. Análisis y resultados

Respecto al primer objetivo de nuestra investigación, es decir, la identificación de la edad de inicio en

el uso de las redes sociales, los datos obtenidos indican que la media de edad se sitúa aproximadamente en 12 años y medio, siendo la mediana 13 y la moda 12.

El gráfico 1 ilustra esta variabilidad. Como se puede apreciar el 71,7% de los jóvenes se incorporan a las redes sociales entre los doce y catorce años, porcentaje que alcanza un 94,99% si ampliamos el rango de edad de 10 a 15 años. El casi 5% restante se distribuye entre una franja previa que oscila entre 6 y 10 y otra posterior entre 15 y 17 años.



Gráfico 1. Edades en las que los jóvenes se conectan a redes sociales en porcentajes.

Por tanto esta información nos indica que es precisamente en la etapa de comienzo de la pubertad cuando los jóvenes comienzan estas prácticas de relaciones sociales online. Estos datos son congruentes con las teorías evolutivas de desarrollo psicológico, considerando esta etapa con el inicio de sus relaciones sociales y el valor dado a las amistades entre iguales. Sin embargo, un porcentaje escaso se inicia en una franja de edad anterior o posterior.

En relación a la frecuencia de uso de las redes sociales los datos obtenidos nos indican que el 64,4% de los jóvenes se conectan diariamente a las redes sociales, lo que sumado al 26% que lo hace algunos días a la semana, acumula un total del 90% de los jóvenes que hacen un uso habitual de las redes sociales. Estos resultados convergen con los obtenidos en otros estudios recientes sobre población de jóvenes andaluces

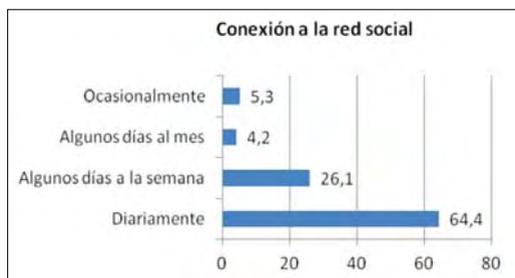


Gráfico 2. Porcentajes de la frecuencia con la que los jóvenes se conectan a redes sociales.

(Gómez, Roses & Farias, 2012), en los que se indica que el 91,2% de jóvenes universitarios, con una media de edad de 21 años, utilizan las redes sociales. Y también con estudios internacionales Zheng y Cheok (2011), en los que el porcentaje es aún más elevado, el 99%; o estudios realizados por Greenhow y Burton (2011) referidos a distintas poblaciones internacionales, en torno al 90%. En el gráfico 2 se detallan los porcentajes obtenidos en todos los rangos de respuesta.

No obstante, a pesar del elevado porcentaje identificado, cerca del 10% no hace un uso frecuente de estos recursos. Una posible explicación podría estar en el control paterno o familiar, o en la posible brecha digital. Sin embargo este bajo porcentaje de no utilización se refleja también en un estudio anterior referido a una población universitaria (Gómez, Roses & Farias, 2012). Esta coincidencia nos inclina a pensar que la brecha digital puede ser una explicación plausible, junto con otros factores como la procedencia de los sujetos, género, características de los sujetos, etc.

El análisis del grado de control familiar sobre esta práctica podría arrojar luz sobre esta variante, de ahí que indagemos sobre esta cuestión. Los resultados obtenidos nos indican que más de las tres cuartas partes de los jóvenes se conectan a las redes sociales cuando quieren, sin tener limitaciones por parte de la familia; y el 22,3% parecen tener regulada esta actividad. Esto explicaría el 10% anterior y dejaría otro 12% de sujetos que se saltan las normas familiares en este aspecto. Por tanto, en síntesis podemos decir que el 94,99% de los jóvenes andaluces se conectan a las redes sociales en un rango de edad de 10 a 15 años, y que el 90% de ellos hacen un uso habitual de las redes sociales. Solo el 22,3% tiene unas normas de uso; el resto puede acceder a la Red sin ningún tipo de limitación.

El elevado porcentaje de uso de las redes sociales por parte de los jóvenes y adolescentes andaluces nos lleva a plantearnos otra cuestión importante: ¿Qué es lo que les impulsa a este uso? En el gráfico 3 se presentan los resultados obtenidos.

Como podemos apreciar en el gráfico 3, el principal motivo es el de «compartir experiencias con los amigos», el 82,8%, seguido de «saber lo que dicen mis amigos de las fotos que subo y las experiencias que vivimos», 51%, y para hacer nuevos amigos con un 45,6%. Estos tres motivos tienen como base común cubrir la necesidad social de los jóvenes de interactuar con sus iguales. En segundo término, en torno al 20-25% de las respuestas, los motivos se circunscriben a la dimensión más psicológica y afectiva, por ejemplo «me satisface saber que gusto y lo que me valoran mis



Gráfico 3. Motivos que los jóvenes identifican para conectarse a una red social en términos de porcentajes.

amigos» 24,9%, «me hace sentir bien cuando estoy triste», 23,5%, y «puedo ser más sincero con mis amigos que cuando estoy con ellos», 20,6%.

Los motivos menos señalados son: «la Red me da posibilidad de explorar y hacer cosas que no haría de otra manera», el 17,3%, y por último «las redes sociales son un tipo de vida», el 9,3%. Estas dos últimas opciones pueden entenderse como un nivel intenso de uso de las redes sociales, o bien suponen un uso innovador y creativo de las mismas, de ahí la posible explicación de su reducida elección.

Por tanto, como síntesis podemos concluir que en los motivos de usos de las redes sociales se detectan dos áreas motivacionales básicas, una social que cubre en torno al 50% de la población y otra psicológica con la que se identifican en torno al 20% de la muestra objeto de estudio. Estas dos dimensiones cubren las necesidades básicas que la juventud tiene en esta etapa evolutiva. Estos resultados son coherentes y concuerdan con las actuales líneas de investigación y conclusiones obtenidas. Estudios internacionales muestran que el comportamiento de los jóvenes adolescentes en redes sociales online está motivado por factores de autoidentidad, confianza en sí mismos, compensación social y entorno social (Williams & Merten, 2008; Bianchi & Phillips, 2005; Eastin, 2005; Lin, 2006; Subrahmanyan, Smehal & Greenfield, 2006; Valkenburg & Peter, 2007).

Dado el fuerte impacto de la variable sexo en gran parte de las investigaciones actuales, procedimos a contrastar si dicha variable constituye un factor que marca diferencias significativas, tanto en la frecuencia de uso de las redes sociales, como en los tipos de usos y en las motivaciones para utilizarlas. Para contrastar estas hipótesis aplicamos la χ^2 para tablas

de contingencia, dada la escala nominal de recogida de datos que utilizamos.

Los resultados obtenidos indican que no existen diferencias significativas entre sexos respecto a la frecuencia de uso de las redes sociales ($\chi^2 = 2,005$; $p = .367$). La correlación entre las variable sexo y usos de las redes sociales tampoco es significativa (coeficiente de contingencia = .046; $p = .367$). En el gráfico 4 se ilustran las posiciones de ambos sexos en esta cuestión. Esta visualización permite observar la similitud de comportamiento entre ellos.

Sin embargo, tal vez las diferencias entre sexos estriben más en los usos que en la frecuencia, de ahí que nos planteáramos contrastar estadísticamente si existen diferencias en los motivos que llevan a la conexión a las redes sociales. Los resultados obtenidos nos indican que las diferencias significativas se encuentran en tres variables: «Para hacer amigos nuevos» ($\chi^2 = 10,033$; $p = .002$), con una correlación también significativa (coeficiente de contingencia = .102; $p = .002$); «me hace sentir bien cuando estoy triste», ($\chi^2 = 13,267$; $p = .004$), con una correlación también significativa (coeficiente de contingencia = .117; $p = .004$); «y me gusta saber lo que dicen mis amigos de las fotos que subo» ($\chi^2 = 13,920$; $p = .00$), con una correlación también significativa (coeficiente de contingencia = .120 $p = .000$). En el gráfico 5 se visualizan estas diferencias.

En el gráfico 5 podemos observar que las chicas, en mayor medida que los chicos, hacen uso de las redes sociales para hacer amigos, sin embargo los chicos superan a las chicas en los motivos: «Me gusta saber lo que dicen mis amigos de las fotos que subo» y «Me hace sentir bien cuando estoy triste». Por tanto estos resultados parecen indicar que en el caso de los chicos

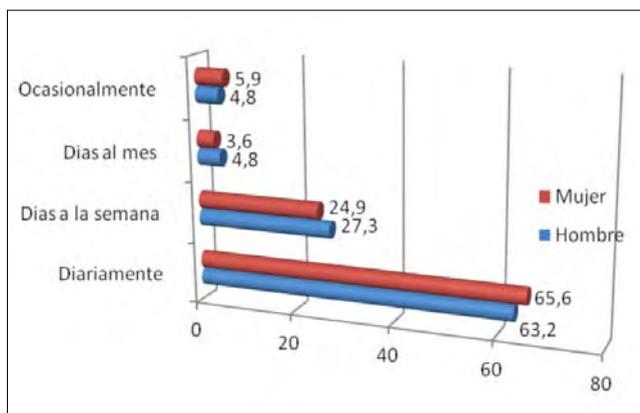


Gráfico 4. Frecuencia de uso de las redes sociales virtuales según sexo.

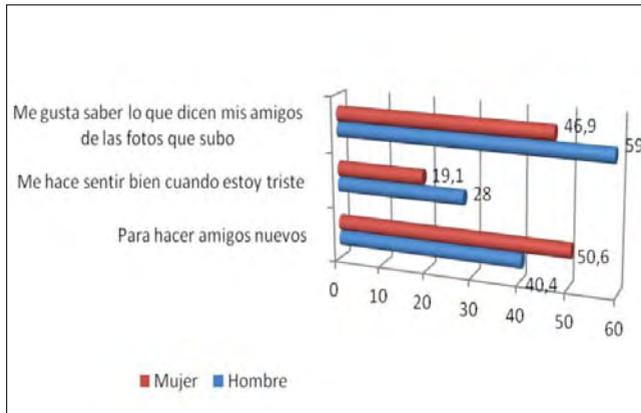


Gráfico 5. Variables en las que existe diferencia significativa entre sexos.

hay una motivación básica de índole psicológica y de reconocimiento personal, mientras en las chicas predomina un uso relacional/social. Estos resultados podrían interpretarse desde la perspectiva de los roles de género y/o de la psicología de género. Otros trabajos anteriores (Ertl & Helling, 2011; Lawlor, 2006) ponen de manifiesto la relevancia de la variable género en el estudio del comportamiento de los jóvenes en las redes sociales.

También cabría hacer otra interpretación de los resultados obtenidos desde la teoría del capital social. Las redes sociales on-line son para la juventud fuente de recursos que son utilizados para cubrir necesidades, tanto de índole psicológica como social. Sin embargo, las diferencias entre sexos en estas variables demuestran que tienen un papel compensatorio, ya que son los hombres los que mayormente recurren a ellas para cubrir facetas emocionales y reforzar su autoestima, mientras en el caso de las jóvenes prima una función relacional.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en este trabajo nos permiten constatar y, por tanto, establecer como conclusiones principales del estudio, que el 94,99% de los jóvenes andaluces se conectan a las redes sociales en un rango de edad de 10 a 15 años. El 90% de ellos hacen un uso habitual de las redes sociales. Solo el 22,3% tiene unas normas de uso; el resto puede acceder a la Red sin ningún tipo de limitación. Los motivos que impulsan este uso se sitúan entre dos polos: el primero va dirigido a cubrir la necesidad social que tienen los jóvenes de compartir experiencias, y también de reconocimiento de su actividad ante los demás, estableciendo nuevas relaciones sociales.

Respecto a las motivaciones de los jóvenes, son preferentemente de tipo individual, dirigidas a cubrir

una dimensión emocional; la red social es un espacio virtual que gratifica emocionalmente y que permite expresar los sentimientos íntimos de los jóvenes a través de la percepción que los otros tienen de ellos. Contrastados estos resultados en función del sexo, pudimos apreciar que no existen diferencias en cuanto a la frecuencia de uso, pero sí con relación a los motivos que impulsan su uso. Tres variables resultan estadísticamente significativas: «Me gusta saber lo que dicen mis amigos de las fotos que subo», «me hace sentir bien cuando estoy triste», y «para hacer nuevos amigos».

En el caso de las chicas andaluzas el motivo fundamental de uso es social, relacional (hacer nuevos amigos), mientras que en los chicos es de carácter individual, dirigido a reforzar variables internas del sujeto como individuo concretado en el refuerzo de su autoestima —«me gusta saber lo que dicen mis amigos de las fotos que subo»— y emocional —«me hace sentir bien cuando estoy triste»—. Estos resultados se ajustan al modelo de Notley (2009), en tanto que las motivaciones de uso de las redes sociales pertenecen a la esfera de intereses personales, así como a necesidades sociales de tipo relacional. Pero también concuerdan con otros estudios internacionales como los de Costa (2011), Flores (2009) y De Haro (2010) que inciden en el valor social y personal de las redes sociales para los jóvenes.

Estos resultados también podemos interpretarlos a la luz de los tres constructos que han soportado la realización de esta investigación: compensación social, capital social y ambiente on-line.

Desde el constructo «compensación social» dado el uso extensivo que hacen los jóvenes andaluces de las redes sociales desde una edad muy temprana, los resultados obtenidos nos indican el potencial que puede tener este recurso para formar a los jóvenes en procesos de construcción e inclusión social. La sociedad actual demanda a los jóvenes que desarrollen competencias vinculadas a la colaboración; desde esta perspectiva, las redes sociales se convierten en una plataforma en la que investigar cómo se obtienen los logros grupales a partir de la relación que cada persona como individuo establece con el resto de los miembros del grupo. En este sentido se conectaría con la línea de trabajos de Watts (2006) y Christakis y Fowler (2010). Este aspecto tiene un gran valor prospectivo de cara a cómo educar a los jóvenes para la consecución de logros, tanto personales como profesionales, en los procesos de construcción grupal y en definitiva de mejora social.

Este resultado constatado en nuestro estudio está directamente relacionado con otro de los constructos que ha servido de base a los datos obtenidos como es el de capital social; en este sentido las redes sociales no solo «entrenan» a los jóvenes en los procesos grupales orientados a la consecución de logros, sino que además se convierten en una fuente de recursos en la que cada uno «busca o usa» lo que necesita en cada momento. Este resultado no solo es importante para la formación de capital social como abordan los trabajos de Greenhow y Burton (2011), sino que además puede ser un importante recurso educativo para favorecer la equidad y el desarrollo de escuelas más inclusivas (Notley, 2008)

Los resultados aquí obtenidos son coincidentes con otros estudios internacionales. Estas investigaciones indican que los jóvenes hacen un uso extensivo de las tecnologías 2.0, destinado fundamentalmente a relacionarse con sus iguales y a canalizar la expresión de sus opiniones. Sin embargo, un grupo minoritario de jóvenes no utilizan estas tecnologías, lo que cabe explicar por motivos económicos, o por otro tipo de barreras. De ahí que las recomendaciones que se hacen de estos resultados se dirijan a indicar a las agencias dedicadas a conocer el comportamiento de los jóvenes en las redes sociales que trabajen en temáticas orientadas a la inclusión.

Los resultados aquí obtenidos son coincidentes con otros estudios internacionales. Estas investigaciones indican que los jóvenes hacen un uso extensivo de las tecnologías 2.0, destinado fundamentalmente a relacionarse con sus iguales y a canalizar la expresión de sus opiniones. Sin embargo, un grupo minoritario de jóvenes no utilizan estas tecnologías, lo que cabe explicar por motivos económicos, o por otro tipo de barreras. De ahí que las recomendaciones que se hacen de estos resultados se dirijan a indicar a las agencias dedicadas a conocer el comportamiento de los jóvenes en las redes sociales, que trabajen en temáticas orientadas

a la inclusión. El estudio de Notley (2009) arroja luz sobre esta cuestión.

También se dispone de datos internacionales sobre los ámbitos que los jóvenes utilizan para hacer uso de las redes sociales. En este sentido se concluye que la mayoría de los jóvenes lo hace fuera de los centros escolares. De aquí se deriva que las recomendaciones a los profesionales se dirijan a propiciar un mayor desarrollo informal de estas «e-habilidades». Estas prácticas se observan como beneficiosas para la formación en valores de ciudadanía democrática, ya que permiten recoger las opiniones de los jóvenes y de esta manera ser agentes activos, tanto en las políticas locales como en las regionales y nacionales, robusteciendo

así la democracia participativa. Se cuenta ya con buenas prácticas en este sentido, ya que se trata de incorporar estos recursos tecnológicos en las estructuras organizativas de los centros educativos, permitiendo así dar voz a los estudiantes a través de un medio que les es y, por un lado, habitual para ellos en la comunicación a la vez que rompe con las barreras personales que se tienen a esa edad, tales como timidez, inseguridad, vergüenza, etc. Recientes trabajos (Gil de Zúñiga, Jung & Valenzuela, 2012) indagan en cómo las redes sociales pueden contribuir a los procesos democráticos y a la creación de capital social.

En definitiva, lo que aquí se ha formulado permite sostener que las redes sociales tie-

nen un gran valor educativo, además de ser un recurso importante para la formación tanto en valores personales como sociales, como así lo indican De Haro (2010) y Bryant (2007). La investigación sobre estas temáticas aún escasas puede arrojar luz sobre los procesos que dan forma a la interacción social como base para la mejora personal y social.

Apoyos

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación de Excelencia titulado «Escenarios, tecnologías digitales y Juventud en Andalucía». Financiado en la convocatoria de Proyectos de Excelencia 2008/11 (HUM-SEJ-02599)

Referencias

- BIANCHI, A. & PHILLIPS, J. (2005). Psychological Predictors of Problem Mobile Phone Use. *CyberPsychology & Behavior*, 8 (1), 39-51.
- BOYD, D. & ELLISON, N. (2008). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication* 13, 210-230.
- BURROW-SANCHEZ, J., CALL, M., ZHENG, R. & DREW, C. (2011). Are Youth at Risk for Internet Predators?: What Counselors Need to Know. *Journal of Counseling and Development*, 89 (1), 3-10.
- BRYANT, L. (2007). Emerging trends in social software for education. In *Becta. Emerging Technologies for Learning*, 2. Coventry: Becta.
- CALVERT, S.L. (2002). Identity Construction on the Internet. In S.L. CALVERT, A.B. JORDAN & R. COCKING (Eds.), *Children in the Digital Age: Influences of Electronic Media on Development* (pp. 57-70). Westport, CT: Praeger.
- CHAK, K. & LEUNG, L. (2004). Shyness and Locus of Control as Predictors of Internet Addiction and Internet Use. *CyberPsychology & Behavior*, 7(5), 559-570.
- COSTA, J. (2011). Los jóvenes portugueses de los 10 a los 19 años: ¿qué hacen con los ordenadores? *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12 (1), 209-239.
- CHRISTAKIS, N. & FOWLER, J. (2010). *Conectados. El sorprendente poder de las redes sociales y cómo afectan nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- EASTIN, M.S. (2005). Teen Internet Use: Relating Social Perceptions and Cognitive Models to Behavior. *CyberPsychology & Behavior*, 8 (1), 62-75.
- ERTL, B. & HELLING, K. (2011). Promoting Gender Equality in Digital Literacy. *Journal Educational Computing Research*, Vol. 45(4), 477-503.
- DE HARO, J.J. (2010). *Redes sociales para la educación*. Madrid: Anaya.
- FLORES, J.M. (2009). Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales. *Comunicar*, 33, XVII, 73-81.
- GIL-DE-ZUÑIGA, H., JUNG, N. & VALENZUELA, S. (2012). Social Media Use for News and Individuals' Social Capital, Civic Engagement and Political Participation. *Journal of Computer-Mediated Communication* 17, 319-336.
- GÓMEZ, M., ROSES, S. & FARIAS, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, 38, XIX, 131-138.
- GREENHOW, C. & BURTON, L. (2011). Help from my «Friends» Social Capital in the Social Networks Site of Low-Income Students. *Journal Educational Computing Research*, 45 (2), 223-245.
- GROSS, E.F. (2004). Adolescent Internet Use: What We Expect, What Teens Report. *Applied Developmental Psychology*, 25, 633-649.
- JUNG-LEE, S. (2009). Online Communication and Adolescent Social Ties: Who Benefits More from Internet use? *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14, 509-531.
- LAWLOR, C. (2006). Gendered Interactions in Computer-mediated Computer Conferencing. *Journal of Distance Education*, 21(2), 26-43.
- LEESE, M. (2009). Out of Class. Out of Mind? The Use of a Virtual Learning Environment to Encourage Student Engagement in Out of Class Activities. *British Journal of Educational Technology*, 40 (1), 70-77.
- LIN, H.F. (2006). Understanding Behavioral Intention to Participate in Virtual Communities. *CyberPsychology & Behavior*, 9(5), 540-547.
- LIN, N. (1999). Building a Network Theory of Social Capital. *Connections*, 22 (1), 28-51.
- NOTLEY, T. (2009). Young People, Online Networks, and Social Inclusion. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14, 1208-1227.
- NOTLEY, T. (2008). Online Network Use in Schools: Social and Educational Opportunities. *The Journal of Youth Studies Australia*, 27, 20-29.
- SUBRAHMANYAM, K. & GREENFIELD, P. (2008). Online Communication and Adolescent Relationships. *Future of Children*, 18(1), 119-146.
- SUBRAHMANYAM, K. & LIN, G. (2007). Adolescents on the Net: Internet Use and Well-being. *Adolescence*, 42, 659-667.
- SUBRAHMANYAM, K., GREENFIELD, P. & TYNES, B. (2004). Constructing Sexuality and Identity in an Internet Teen Chatroom. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 651-666.
- SUBRAHMANYAM, K., SMEHAL, D., & GREENFIELD, P. (2006). Connecting Developmental Constructions to the internet: Identity Presentation and Sexual Exploration in Online Teen Chat Rooms. *Developmental Psychology*, 42(3), 395-406.
- VALKENBURG, P.M. & PETER, J. (2007). Preadolescents and Adolescents Online Communication and their Closeness to Friends. *Developmental Psychology*, 43, 267-277.
- VALKENBURG, P., PETER, J., & SCHOUTEN, A.P. (2006). Friend Networking Sites and their Relationship to Adolescents Well-being and Social Self-esteem. *CyberPsychology & Behavior*, 9(5), 584-590.
- WATTS, D. (2006). *Seis grados de separación. La ciencia de las redes en la era del acceso*. Barcelona, Paidós.
- WILLIAMS, A.L., & MERTEN, M.J. (2008). A Review of Online Social Networking Profiles by Adolescents: Implications for Future Research and Intervention. *Adolescence*, 43, 253-274.
- ZHENG, R. & CHEOK, A. (2011). Singaporean Adolescents' Perceptions of On-line Social Communication: An Exploratory Factor Analysis. *Journal Educational Computing Research*, Vol. 45(2), 203-221.
- ZHENG, R., FLYGARE, J., & DAHL, L. (2009). Style Matching or Ability Building? An Empirical Study on FDI Learners' Learning in Well-structured and Ill-structured Asynchronous Online Learning Environments. *Journal of Educational Computing Research*, 41(2), 195-226.

EN EL MUNDO SIEMPRE EXISTIÓ LA INTERACTIVIDAD



DESENCUENTRO DE CULTURAS



ENCUENTRO DE CULTURAS

Enrique Martínez-Salanova '2013 para Comunicar

● César Bernal y Félix Angulo
Almería / Cádiz (España)

Recibido: 06-06-2012 / Revisado: 07-07-2012
Aceptado: 23-09-2012 / Publicado: 01-03-2013

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-02>

Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales

Interactions of Young Andalusian People inside Social Networks

RESUMEN

Diversos estudios sobre jóvenes y redes sociales han demostrado, en general, el alto consumo de estos servicios de Internet, generalizándose su uso en casi todo tipo de ubicaciones y valorando su importancia en la construcción de las relaciones sociales entre la juventud. En este artículo se presenta parte de los análisis y resultados del cuestionario de la investigación sobre los «Escenarios, tecnologías digitales y juventud en Andalucía», administrada a una población de 1.487 jóvenes entre los 13 y 19. La discusión sobre jóvenes andaluces y redes sociales gira en torno a la estructura y configuración de sus perfiles, a las finalidades de uso, y a la privacidad y seguridad en las mismas. Los resultados destacados muestran una población con acceso a las redes sociales sin casi restricciones y con poco seguimiento adulto, y además las edades de acceso son menores de las legalmente definidas por los propios servicios de Internet. Las motivaciones de los jóvenes andaluces para el uso de las redes sociales se pueden agrupar en tres áreas; las dos primeras están presentes en otras investigaciones: motivación social y la psicológico-afectiva; y menos la tercera: la necesidad ligada a la vida cotidiana. Este trabajo aporta en sus conclusiones nuevos aspectos para explicar la naturaleza y los significados de las prácticas de los jóvenes andaluces con las redes sociales.

ABSTRACT

Several studies on youth and social networks have generally revealed extensive usage of these Internet services, widespread access from almost any location and the special importance that the youth attach to these services in building their social relations. This article presents part of the analyses and results from a research questionnaire on «Scenarios, digital technologies and youth in Andalusia», administered to a population of 1,487 youth between the ages of 13 and 19. The discussion on young Andalusians and social networks revolves around the structure and configuration of their profiles, intended uses and the privacy and security involved. The results reveal a population with nearly unlimited access to social networks and with very little adult monitoring; moreover, those connecting are younger than the legal minimum age defined by the Internet services themselves. The motivations of Andalusian youth for using social networks fall into three areas. The first two, social and psychological/affective motivations, are also commonly found in other studies; the third refers to the need to use social networks in matters concerning everyday life. This paper suggests certain new aspects in its conclusions in order to explain the nature and meaning of the practices of Andalusian youth in social networks.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Redes sociales, juventud, función social de los medios, estilos de vida, uso de Internet, ciberacoso, relaciones sociales, investigación.

Social Networks, youth, social role of the media, life styles, internet use, cyberbullying, social relationship, research.

◆ Dr. César Bernal-Bravo es Profesor Titular del Centro de Investigación de Comunicación y Sociedad (CySOC) de la Universidad de Almería (España) (cbernal@ual.es).

◆ Dr. J. Félix Angulo-Rasco es Catedrático de Universidad y Director del Grupo de Investigación LACE de la Universidad de Cádiz (España) (felix.angulo@uca.es).

1. Introducción

Las redes sociales son un servicio de Internet que permite a cualquier cibernauta construirse un perfil –público o semipúblico– dentro de un sistema gestionado por un tercero; compartir relaciones –experiencias, contenidos, etc.– con una lista de otros usuarios que, dependiendo de la privacidad autodefinida de su perfil, podrá tener acceso a todos los seguidores y a sus experiencias de los miembros de las listas que sigan las suyas (Boyd, 2007; Boyd & Ellison, 2007).

Las redes sociales abren un espacio para las interacciones que ha sido ocupado «in crescendo» por la juventud, como así lo demuestran los estudios internacionales (Chew & al., 2011; Mazur & Richards, 2011; Mikami & al., 2010; Pfiel & al., 2009; Subrahmanyam & al., 2008; Gross & al., 2002) y los estatales en los últimos años (TCA, 2012; Garmendia & al., 2011; INJUVE, 2009), extendiéndose con independencia de la renta de las familias con acceso a Internet (TCA, 2011).

El lugar de acceso –quizás por los dispositivos móviles y las redes wifi libres– se ha generalizado a plazas y espacios abiertos, si bien el punto de acceso mayoritario sigue siendo el hogar (OIA, 2010; INTECO, 2009), en detrimento de la escuela, a pesar del Plan Avanza y Escuela 2.0. Por todo ello, el uso y acceso de las redes sociales ha llegado a ser un nuevo entorno de socialización para los jóvenes, un espacio para la construcción de la identidad social con sus iguales, a veces con ningún control o asesoramiento parental; y aun conociéndose que la inmersión en las mismas es cada vez más prematuro y por debajo de la edad mínima permitida (Inteco, 2009). Por otra parte, la juventud mantiene y gestiona, con una cierta seguridad y protección, sus perfiles creados (OIA, 2012; INTECO, 2012).

Los trabajos de investigación con grandes muestras (Bringué & Sádaba, 2009; 2011a; Sánchez & Fernández, 2010; INTECO, 2009; TCA, 2008, 2010, 2011) que han indagado sobre las redes sociales horizontales como nuevo espacio social de la juventud –al que acceden desde cualquier dispositivo o pantalla– describen que el motivo principal para crearse una cuenta o más en las redes sociales, es la comunicación, quizás porque elimina barreras comunicativas (Barker, 2009; Ellison & al., 2007), pudiéndose entender, por un lado, como la necesidad de estar disponible y estar presente ante lo que ocurra en ese entorno (Bringué & Sádaba, 2009), asociándolo a valores como inclusión social, es decir como proceso de búsqueda de amistad entre sus iguales (Mazur & Richards, 2011; Pfiel & al., 2009) y para reforzar las relaciones de amistad de fue-

ra de la Red (Subrahmanyam & al., 2008; Gross & al., 2002), como autoafirmación ante los demás miembros de la red al mantenerse patrones de relación a lo largo del tiempo dentro y fuera de la Red (Mikami & al., 2010) y como reconocimiento social, según el número de seguidores (TCA, 2008). Por otro lado, como el deseo de relacionarse con otros, conocer a miembros de la red, incluso desconocidos; las redes sociales se interpretan como objeto de consumo, en su dimensión más lúdica. La popularidad de la red social, al estar de moda, se convierte en servicios/productos que hay que consumir (TCA, 2010).

Estas investigaciones también describen perfiles de usuario, en relación con la frecuencia de acceso y por aplicación de red social, mostrando que existen diferencias por edades; tomando solo los datos referidos a la muestra semejante al trabajo que aquí se presenta (de 13 a 19 años), se evidencia que entre los 10 y 18 años las redes sociales son un 70,7% de la actividad en la Red (Bringué & Sádaba, 2009) y que el 55% tiene una frecuencia de acceso diaria y solo un 22% menos de una vez al mes (TCA, 2010); también que a partir de los 16 años más de un 71% tiene varios perfiles en más de una red (TCA, 2009), que la red preferida es Tuenti antes de los 20 años con una dispersión según estudio entre un 60% (Bringué & Sádaba, 2011a) y el 92% de la población (TCA, 2009), seguida de Facebook, y que a diferencia de estudios anteriores tampoco existe distinción por sexo en estas edades.

En resumen, se puede plantear que el perfil emergente de estos estudios no varía mucho, al esbozar una imagen utilitarista de la juventud como usuaria de las redes sociales en particular y de Internet en general, al reducir las acciones y acontecimientos que suceden en estos servicios de la Red como meras herramientas para alcanzar fines concretos, que pueden abarcar cinco ejes, comunicar, conocer, compartir y consumir (Bringué & Sádaba, 2009). Aunque sí se pueden encontrar diferencias dentro de un grupo tan homogéneo, pues «el hecho de compartir un mismo espacio en el que los individuos llevan a cabo un conjunto más o menos estable de relaciones tienen como consecuencia la generación de intereses comunes entre los miembros. Junto a los intereses comunes, las relaciones dentro de la comunidad suelen generar reglas de comportamiento compartidas y aceptadas por los miembros, ya sea de forma implícita o explícita. La identidad y la sensación de pertenencia son otras de las dimensiones grupales favorecidas por la interacción dentro de la comunidad» (Robles, 2008: 39).

Los estudios consultados de grandes muestras sobre la juventud andaluza (Bringué & Sádaba, 2011b;

OIA, 2010; 2012; INE, 2011; 2012) no han indagado directamente sobre el uso e interacciones en la redes sociales, a excepción del trabajo Infancia 2.0: redes sociales y usos tecnológicos emergentes en la población nativa digital andaluza (Rodríguez & al., 2012).

Este fenómeno emergente del uso de las redes sociales se ha explicado, en los primeros estudios anteriores, desde los tipos de uso, actividades, y contenidos asociados a Internet, pero no hay datos en concreto sobre ellas. Por ello, las investigaciones «Infancia 2.0», junto con la que se presenta en este artículo, son los dos únicos estudios que indagaban en la relación de la infancia (entre 11 y 18 años) y la juventud (entre 13 y 19 años) con las redes sociales en Andalucía; que, junto a los datos demográficos y socioeconómicos del Instituto Nacional de Estadística, forman una imagen bastante aproximada de este fenómeno social.

El contexto de acceso a Internet de los jóvenes andaluces (16 a 24 años) es, junto a las comunidades de Canarias, Castilla-León, y Extremadura, siete puntos de diferencia en el porcentaje entre el acceso a Internet una vez cada tres meses, y el acceso semanal durante los mismos tres meses; mientras que en el resto de las comunidades la máxima diferencia es de casi dos puntos (INE, 2012).

La dotación de banda ancha en los hogares según los ingresos mensuales varía entre 50 y 71 puntos porcentuales, entre los ingresos mensuales de menos de 1.100€ y los de más de 2.700€. Las comunidades que están entre los 60 y 71 puntos de diferencia son por orden Melilla, Castilla y León, Extremadura, La Rioja, Andalucía, Murcia, Navarra, Asturias y Ceuta (INE, 2012).

Por otro lado, analizando la diferencia porcentual en el acceso a Internet de los niños menores de 16 años entre los ingresos mensuales por hogar menores de 1.100€ y más de 2.700€, se encuentran con más de 29 puntos de diferencia en el porcentaje de acceso a Internet las comunidades de Ceuta, Galicia, Comunidad Valenciana, Castilla-La Mancha, La Rioja y Melilla. Entre 19 y 10 puntos de diferencia, las comunidades de Andalucía, Cantabria, Castilla-León, Murcia, Madrid, Extremadura, País Vasco y Cataluña. Y con menos de siete puntos de diferencia Canarias, As-

turias y Navarra. La Comunidad de las Islas Baleares es un caso particular que requeriría de un estudio específico al tener un diferencial de menos veintiuno, es decir que los menores de 16 años con ingresos mensuales más bajos en sus hogares son los que más acceden a Internet.

La diferencia de los ingresos familiares es un factor clave de la calidad, en términos de rapidez, de acceso a Internet, esta diferencia en los hogares de los jóvenes –independientemente del dispositivo de acceso– es fundamental para el uso de las redes sociales, gene-

El uso y acceso de las redes sociales ha llegado a ser un nuevo entorno de socialización para los jóvenes, espacio para la construcción de la identidad social con sus iguales, a veces con ningún control o asesoramiento parental; aún conociéndose que la inmersión en las mismas es cada vez más prematuro y por debajo de la edad mínima permitida. Por otra parte, la juventud mantiene y gestiona, con una cierta seguridad y protección, sus perfiles creados.

rando una brecha que debe ser estudiada (Rodríguez & al., 2012).

La juventud andaluza también se crea un perfil en las redes sociales antes de la edad permitida, más los chicos que las chicas, como vimos en los estudios estatales, y por supuesto también se comparten las afirmaciones sobre la relevancia para la sociabilidad de los jóvenes, a la vez que se reconoce el estado de inseguridad entendida por la falta de conductas que refuerzan el uso y consumo adecuado de las redes sociales (Rodríguez & al., 2012).

2. Metodología

Esta investigación, siguiendo la tendencia generalizada en este tipo de estudios, que analiza varios escenarios socio-educativos, ha empleado conjuntamente metodologías cualitativas –entrevistas, estudios de caso, grupos de discusión– y cuantitativa –cuestionario– con la intención de amplificar los resultados de los primeros con la aplicación de un cuestionario a una muestra representativa de la población juvenil andaluza (Facer, Furlong & al., 2003; Livingstone & Bovill, 1999).

Aunque el cuestionario es un instrumento ampliamente utilizado en la investigación social y educativa, se olvida con frecuencia que un enfoque inverso podría asegurar una mayor relevancia al contenido mismo de dicho instrumento. Carr-Hill (1984) aconseja elaborar el cuestionario ateniéndose a estrategias mucho más cualitativas. Por ello, esta investigación ha elaborado el cuestionario en relación a los resultados de las entrevistas etnográficas realizadas, de tal manera que las cuestiones planteadas en el mismo tengan la validez inicial que los datos cualitativos aportan.

La juventud busca en las redes sociales el contacto personal y la construcción de su ser social. Se debería profundizar en un futuro estudio en la calidad del acceso a Internet, puerta de paso obligatoria para las redes sociales, y sobre la importancia del capital cultural de las familias y comunidades en las relaciones, prácticas y cultura compartida en y con las redes sociales.

La razón que justifica la inclusión y la utilización de este procedimiento es doble. Por un lado, para verificar los resultados obtenidos a través de las entrevistas, principalmente, pero también de los estudios de caso y los grupos de discusión. Por el otro, se generalizan los resultados a la población juvenil y adolescente andaluza.

El cuestionario que se ha elaborado se organiza en torno a las temáticas que hemos ido descubriendo con las estrategias cualitativas y, dada la presencia notable de datos cualitativos, dicho cuestionario se compone preferentemente de preguntas cerradas (Bell, 2002; Cohen, Manion & Morrison, 2006).

La ficha técnica del cuestionario se resume en un universo de la población andaluza escolarizada en centros de la red pública de enseñanza entre 13 y 19 años, con una muestra estratificada por provincias de 1.487 casos distribuidos en las ocho provincias andaluzas, con ponderación final por sexo y edad. Con un nivel de confianza 95% y un error muestral de $p=q=0.5$ de $\pm 2\%$. Esta muestra se compone de un 49,5% de chicos y un 50,5% de chicas.

El análisis estadístico empleado ha sido el análisis descriptivo basado en frecuencias y porcentajes.

3. Resultados

La investigación caracteriza a una juventud andaluza (entre 13 y 19 años; la media de 15 años) con una autopercepción de buen estudiante (72%), que la edad media en la que se crean su primer perfil en una red social es a los 12 años, que el inicio en el uso del teléfono móvil es de los 8 a los 12 años (80,1%), donde el 62,3% accede diariamente a Internet, y un 69,2% se conecta a la Red para contactar con sus amigos. El hábitat principal de acceso a las redes sociales es su habitación (74,3%), seguido del salón de casa (25,4%), hay que tener presente también que más del 90% de ellos recibe más de 1.000 visitas en su perfil de red social.

Los resultados del estudio respecto a las redes sociales y la juventud se agrupan en tres apartados, el primero asociado a la estructura y configuración de sus perfiles, donde los jóvenes andaluces toman decisiones sobre qué es lo que muestran de su perfil a los demás miembros de su lista. Así en este estudio el 92,8% de los jóvenes modifican su perfil añadiendo una fotografía e in-

formando de cómo puede ser contactado y un 14,5% han modificado la estructura inicial, por ejemplo cambiando de lugar o tamaño los elementos de la página, añadiendo algún «gadget» o «plugins» externos, o modificando la plantilla predeterminada. Las razones por las que han realizado dichos cambios en su perfil son con un 51,7% para mostrar su verdadero yo, y con un 8,6% para mostrar otra imagen distinta de ellos mismos. Otra razón destacable de esos cambios es tener control sobre los contenidos o informaciones que son visibles (21,4%).

La labor que conlleva esta personalización de los perfiles y contenidos en las redes sociales está orientada en relación con las personas con las que se mantiene o quiere mantener una interacción; así el estudio muestra que son los amigos con el 45,6% los principales interlocutores en las redes sociales, seguidos de las personas conocidas con el 22,9%, mientras que los desconocidos con un 6,7% quedan por detrás de familiares (24,6%) y parejas (32,8%).

El principal uso de las redes sociales de los jóvenes andaluces es «chatear» (86,7%) como una forma de estar en contacto con el grupo social de referencia, que se sustituye por subir imágenes que ellos mismos

hacen (69,2%) cuando el entorno o el acontecimiento no les permite otra cosa. Pero también las redes sociales se convierten en un modo de actuar que da lugar para las confianzas, donde compartir con las amistades el estado de ánimo (41%), conocer nuevas personas, normalmente amigos de mis amigos (41,2%), y conocer gente con las mismas aficiones o intereses (24%) se vuelve lo más importante. Aunque es importante destacar que la gran mayoría se aleja de la idea de que las redes sociales sea un recurso para darse a conocer (19,1%), por el contrario asumen que es el recurso complementario y necesario actualmente para estar en contacto y compartir las experiencias con sus amigos (83,5%), para ampliar su red (46,5%), pero sobre todo para estrechar los lazos con la red de contactos, y así al 50,7% les gusta saber lo que dicen sus amigos de las fotos que suben o las experiencias que narran; para ellos es importante saber que gustan y que son bien valorados por sus amistades (26,1%), porque en la red social pueden ser más sinceros que cuando están físicamente con ellos, dándoles la posibilidad de sentirse bien cuando están tristes (24,2%), y de explorar y hacer cosas que no harían de otra manera (21,2%).

Por último, los jóvenes andaluces son conscientes de la importancia de la gestión de la privacidad y seguridad en las redes sociales, dando solo acceso a sus amigos (84,5%), es decir a los contactos de su lista, los que ellos han aceptado o los que ellos han solicitado y les han aceptado a su vez. Solo el 4,4% de ellos y ellas tienen configurado un perfil abierto a toda la Red, es decir a todos los usuarios de ese mismo servicio, e incluso a los que no lo son.

El sentido y significado de la importancia de gestionar su privacidad y seguridad viene asociada a situaciones de acoso y abuso principalmente, pues aunque conocen los peligros de que roben información valiosa, o de que puedan piratear la clave y suplantarle, etc., lo primero lo ven como una posibilidad lejana, una joven decía «para que me van a entrar en mi cuenta, si no tengo nada. Si entran en algún lado será en un banco o en algo que valga dinero» (EF15). Y otra argumentaba «a mí si me quieren j... lo que más me molestaría es que empezaran a insultarme o a publicar fotos chungas mías» (EM14). Y lo segundo, que suelen ser compañeros, amigos, conocidos, personas cercanas que se apropian de la clave por descuido o por exceso de confianza y que suelen devolvérsela las mismas personas que se la han robado. Por lo tanto, su preocupación y lo que da sentido a su gestión es la salvaguarda de la imagen construida, de las relaciones establecidas, y en general la posición dentro de la Red.

Surgen así dos perfiles: el primero donde las discusiones y peleas con un 39,7% y la envidia con un 38,5% son las dos causas o motivos principales de agresión entre los miembros de una red; siendo la agresión de tipo verbal (56,4%) la manera principal del tipo de acoso en la red social. El segundo viene definido por estereotipos: el «friki» con el 24%, el «empollón» con el 13,2% y el «líder» con el 12% son los segundos motivos de acoso; siendo la agresión de tipo psicológico (43,5%) la manera de confrontar y deslegitimar ese estereotipo. Para finalizar, y en relación con el perfil del acosador de estos jóvenes, se muestran dos claras tipologías, ambas asociadas a las personas que tenemos más próximas, la primera, el amigo/a (22,2%), el amigo de un hermano o un amigo (6,6%), y la segunda la de un adulto hombre (17,7%).

4. Discusión

Los hallazgos de este trabajo científico y la investigación «Infancia 2.0» (Rodríguez, 2012) son complementarios. Por un lado, porque se refuerzan entre ambas al alcanzar conclusiones y análisis similares; por otro lado, porque han aportado información a aspectos distintos sobre la infancia y la juventud como usuarios de las redes sociales muy útiles para replantearse futuras preguntas.

Entre los aspectos que los aproximan están los siguientes: primero, el haber demostrado que las prácticas en y con las redes sociales de los jóvenes tienen un papel más activo en cuestiones que hasta ahora no se habían dicho, ni podido demostrar. Por ejemplo, el hecho de que la juventud andaluza es conocedora de los riesgos y beneficios de las redes sociales en su cotidianidad, y de que además ellos mismos elaboran y gestionan distintas formas de evitarlos empleando los medios del propio sistema, pero también por estilos de uso. Segundo, que la juventud busca en las redes sociales el contacto personal y la construcción de su red social. Se debería profundizar en un futuro estudio —y que ambos trabajos presentan pero no concluyen— en la calidad del acceso a Internet, puerta de paso obligatoria para las redes sociales, y sobre la importancia del capital cultural de las familias y comunidades en las relaciones, prácticas y cultura compartida en y con las redes sociales.

Apoyos

Proyecto de Investigación de la Junta de Andalucía, cuya ejecución se realizó desde 2008 a 2011, con un presupuesto de 110.000 €, coordinada por Universidad de Cádiz y participada por investigadores de las Universidades de Huelva, Sevilla, Granada, Jaén y Almería con el título «Escenarios, tecnologías digitales y juventud en Andalucía», con clave HUM-SEJ-02599.

Referencias

- BARKER, V. (2009). Older Adolescents' Motivations for Social Network Site Use: The Influence of Gender, Group Identity, and Collective Self-Esteem. *CyberPsychology & Behavior*, 12 (2), 209-213.
- BELL, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. Barcelona: Gedisa.
- BOYD, D.M. & ELLISON, N.B. (2007). Social Network Sites: Definition, History and Scholarship. *Journal of Computer-mediated Communication*, 13 (1), 210-230.
- BOYD, D. (2007). Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life. In D. BUCKINGHAM (Ed.), *MacArthur Foundation Series on Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media Volume*. Cambridge, MA: MIT Press.
- BRINGUÉ, X. & SÁDABA, C. (2009). *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas. Resumen ejecutivo*. Madrid: Foro Generaciones Interactivas, Fundación Telefónica.
- BRINGUÉ, X. & SÁDABA, C. (2011a). *Menores y redes sociales*. Madrid: Foro Generaciones Interactivas, Fundación Telefónica. (www.generacionesinteractivas.org/wp-content/uploads/2011/01/Libro-Menores-y-Redes-Sociales_Fin.pdf). (22-02-11).
- BRINGUÉ, X. & SÁDABA, C. (2011b). *La generación interactiva en Andalucía. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Foro Generaciones Interactivas, Colección Fundación Telefónica.
- CARR-HILL, R.A. (1984). Radicalising Survey Methodology. *Quality & Quantity*, 18 (3), 275-292.
- CHEW, H.E., LA ROSE, R., STEINFELD, C. & AL. (2011). The Use of Online Social Networking by Rural Youth and its Effects on Community Attachment. *Information, Communication & Society*, 14 (5), 726-747.
- COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. (2006). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- ELLISON, N.B., STEINFELD, C. & LAMPE, C. (2007). The Benefits of Facebook «Friends»: Social Capital and College Students' Use of Online Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12 (4), 5-27.
- FACER, K., FURLONG, J., FURLONG, R. & SUTHERLAND, R. (2003). *Screen Play. Children and Computing in the Home*. London: Routledge Falmer.
- GARMENDIA, M., GARITONANDIA, C., MARTÍNEZ, G. & CASADO, M.A. (2011). *Riesgos y seguridad en Internet: Los menores españoles en el contexto europeo*. Bilbao: EU Kids Online, Universidad del País Vasco.
- GROSS, E.F., JUVONEN, J. & GABLE, S.L. (2002). Internet Use and Well-being in Adolescence. *Journal of Social Issues*, 58 (1), 75-90.
- INE (Ed.) (2011). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la información y comunicación en los hogares*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- INE (Ed.) (2012). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la información y comunicación en los hogares*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- INJUVE (Ed.) (2009). *Adolescentes y jóvenes en la Red: factores de oportunidad*. Directora: Ángeles Rubio Gil. Madrid: INJUVE.
- INTECO (Ed.) (2009). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres. Observatorio de la Seguridad de la Información*. Ministerio de Industria, Energía y Turismo.
- INTECO (Ed.) (2012). *Estudio sobre la seguridad de la información y la e-confianza de los hogares españoles*. Madrid: Ministerio de Industria, Energía y Turismo.
- LIVINGSTONE, S. & BOVILL, M. (1999). *Young people and new media*. London: London School of Economics and Political Science.
- MAZUR, E. & RICHARDS, L. (2011). Adolescents and Emerging Adults' Social Networking Online: Homophily or Diversity? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 180-188.
- MIKAMI, A.Y., SZWEDO, D.E., ALLEN, J.P. & AL. (2010). Adolescent Peer Relationships and Behavior Problems Predict Young Adults' Communication on Social Networking Websites. *Developmental Psychology*, 46 (1), 46-56.
- OBSERVATORIO DE LA INFANCIA EN ANDALUCÍA (Ed.) (2010). *Actividades y usos de TIC entre los chicos y chicas de Andalucía. Informe 2010*. Granada: Fundación Andaluza de Servicios Sociales, Consejería de Innovación.
- OBSERVATORIO DE LA INFANCIA EN ANDALUCÍA (Ed.) (2012). *Tecnologías de la Información y Comunicación*. Serie: Estado de la Infancia y Adolescencia en Andalucía. Granada: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, Agencia de Servicios Sociales.
- PFEIL, U., ARJAN, R. & ZAPHIRIS, P. (2009). Age Differences in Online Social Networking. A Study of User Profiles and the Social Capital Divide among Teenagers and Older Users in MySpace. *Computers in Human Behavior*, 25 (3), 643-654.
- SÁNCHEZ-BURON, A. & FERNÁNDEZ-MARÍN, M. (2010). *Generación 2.0, Hábitos de los adolescentes en el uso de las redes sociales*. Madrid: Universidad Camilo Jose Cela (www.slideshare.net/ucjc/generacin-20-habitos-de-los-ad (20-04-2011)).
- SUBRAHMANYAM, K., REICH, S.M., WAECHTER, N. & AL. (2008). Online and Offline Social Networks: Use of Social Networking Sites by Emerging Adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29 (6), 420-433.
- ROBLES, J.M. (2008). *Ciudadanía digital. Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano*. Barcelona: UOC.
- RODRÍGUEZ, I. & AL. (2012). *La población infantil ante las nuevas tecnologías de la información. Una aproximación a la realidad de los nativos digitales andaluces*. Sevilla: Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces de la Junta de Andalucía.
- THE COCKTAIL ANALYSIS (Ed.) (2008). *Herramientas de comunicación on-line: las redes sociales*. (www.tcanalysis.com/uploads/2008/11/informe_observatorio_redes_sociales.pdf) (20-03-2011).
- THE COCKTAIL ANALYSIS (Ed.) (2009). *Estudio de eficacia de formatos publicitarios de display y actitudes de los usuarios de redes sociales ante la publicidad en estas plataformas*. http://tcanalysis.com/uploads/2009/06/IAB_SPAIN_Eficacia_Formatos_primera_oleada.pdf (22-03-2011).
- THE COCKTAIL ANALYSIS (Ed.) (2010). *Informe de resultados. Observatorio Redes Sociales 2ª oleada*. (http://tcanalysis.com/uploads/2010/02/tca-2a_ola_observatorio_redes_informe_publico.pdf) (22-03-2011).
- THE COCKTAIL ANALYSIS (Ed.) (2011). *III Oleada. Informe de Resultados. Observatorio Redes Sociales*. (www.tcanalysis.com/uploads/2011/02/Observatorio-RedesSociales2011.pdf) (03-11-2011).
- THE COCKTAIL ANALYSIS (Ed.) (2012). *IV Oleada. Observatorio de Redes Sociales Informe Público de Resultados*. (www.slideshare.net/TCAAnalysis/4-oleada-observatorio-de-redes-sociales) (05-05-2012).

● B. Muros, Y. Aragón y A. Bustos
Alcalá / Granada (España)

Recibido: 12-06-2012 / Revisado: 05-07-2012
Aceptado: 23-09-2012 / Publicado: 01-03-2013

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-03>

La ocupación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes

Youth's Usage of Leisure Time with Video Games and Social Networks

RESUMEN

Este artículo tiene como finalidad comprender los comportamientos de jóvenes de Educación Secundaria Obligatoria durante el tiempo libre en el uso de diferentes entornos virtuales. Presenta un estudio realizado en un centro de servicios comunitarios, formativos y de ocio orientado a la juventud. Debido a la oferta de actividades lúdicas de carácter tecnológico que en este lugar se realiza, el estudio abre vías de análisis y reflexión sobre los planteamientos y las motivaciones en el uso de los entornos virtuales, sobre las interpretaciones y reflexiones de los jóvenes en cuanto a relaciones personales y modelos de convivencia. En el trabajo se realiza una aproximación a la relación que establece la juventud entre el escenario presencial y virtual, centrando la atención en la construcción de interacciones de un modo vivencial. Para la recogida de información se realizaron observaciones, conversaciones, análisis de documentos y entrevistas. Se han analizado con especial interés los sentidos que se atribuyen a las experiencias en relación con los procesos mediáticos y cívicos en la ocupación del tiempo libre. Los resultados del trabajo ayudan a conocer los planteamientos, las motivaciones y las conductas que los jóvenes de este estudio tienen sobre sus formas de socialización en red. Concretamente, los aspectos relacionados con la búsqueda del placer, el entretenimiento, el mantenimiento de lazos sociales y la estimulación continua en los usos.

ABSTRACT

The aim of this article is to understand the behaviour of Secondary Education students during their leisure time when using some different virtual spaces. We report a study carried out in a Community Centre offering training and leisure services for youngsters. Due to the large number of technological activities offered, this study paves the way for analysis and reflection about the hidden reasons and motivations young people have to use virtual spaces. We also show the interpretations and reflections of youngsters in their personal relationships and models of cohabitation. Our study likewise approaches the relation that youngsters establish between real and virtual spaces, focusing our attention on the construction of interactions which stems from their personal experiences. For data collection we carried out observations, conversations, analysis of documents and interviews. We analyzed with special interest the meanings that youngsters assign to their experiences in relation with mediatic and civic processes during their leisure time. The results of the study help to know the initiative, motivations and manner of acting that the youngsters of this study have on their ways of socialization in community. Concretely, the aspects allied with the search of pleasure, entertainment, the maintenance of social ties and continuous stimulation uses.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Competencia mediática, socialización, juventud, ciudadanía, videojuegos, redes sociales, estudio de casos, tiempo libre.

Media competence, socialisation, youth, citizenship, videogames, social networks, case study, leisure time.

◆ Dra. Beatriz Muros-Ruiz es Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Universidad de Alcalá (España) (beatriz.muros@uah.es).

◆ Dra. Yolanda Aragón-Carretero es Profesora Colaboradora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (España) (yaragon@ugr.es).

◆ Dr. Antonio Bustos-Jiménez es Docente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (España) (abustosj@gmail.com).

1. Introducción y revisión de antecedentes

1.1. Puntos de encuentro entre competencia mediática y ciudadana

La Unión Europea ha tratado de impulsar, a través de diferentes recomendaciones y comunicaciones, la alfabetización mediática como requisito previo para lograr una ciudadanía plena y activa, sugiriendo la influencia recíproca entre medios y ciudadanía¹. Los planteamientos institucionales y las conclusiones de diferentes estudios coinciden cada vez más en la fuerte implicación que tiene la competencia mediática en el desarrollo de la ciudadanía. En esta línea de trabajo, encontramos aportaciones recientes como las de Agueda & al. (2011) y Ferrés & Piscitelli (2012), que defienden que la competencia mediática debe contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos, así como su compromiso social y cultural. La vertebran en torno a dimensiones compuestas por diversos conocimientos y comportamientos: de lenguaje, de tecnología, de recepción y audiencia, de producción y programación, de ideología y valores, y estética (Agueda & al., 2011). Según Ferrés & Piscitelli (2012, 77-78), «la persona ha de desarrollar su competencia mediática interactuando de manera crítica con mensajes producidos por los demás, y siendo capaz de producir y de diseminar mensajes propios» de una manera activa, participativa y lúdica. En este sentido, Jenkins (2009) y Tucho (2005) enfatizan que la competencia mediática debe compaginar tanto la potencialidad de la cultura participativa como el desarrollo de la capacidad crítica. Una sociedad alfabetizada mediática y políticamente puede ayudar a lograr sociedades más justas, no solo desde el estudio de la ciudadanía, sino principalmente desde su ejercicio.

1.2. Significados atribuidos al uso de videojuegos y redes sociales en jóvenes

En consonancia con la relación de las competencias mediática y ciudadana, contribuciones recientes presentan los entornos virtuales como escenarios influyentes en el desarrollo social, educativo y cultural. Los contextos en los que la juventud desarrolla y construye ciudadanía a través de la utilización de estos entornos muestran cómo se articulan modelos de convivencia desde la regulación y generación de comportamientos específicos. Ofrecen imágenes de cómo se comporta, reflexiona y delibera en torno a responsabilidades democráticas compartidas (Gozálvez, 2011). El escenario virtual puede convertirse en espacio de conflictos y confrontación de intereses, pero también de cultivo de narrativas lúdicas, educativas y de comunicación personal.

Si se centra la atención en el uso de los videojuegos y las redes sociales, no cabe duda de que el aumento espectacular de su expansión entre la población joven ha contribuido a detener la mirada en sus posibles aportaciones al desarrollo social y ciudadano. Se habla de formación multidisciplinar sin horarios fijados formalmente, en espacios diversos y con un amplio espectro de utilidades y posibilidades para la participación personal y colectiva. Los procesos cívicos que se desarrollan en torno a los usos de estos entornos son en la actualidad objeto de atención para la investigación y la literatura pedagógica.

En cuanto a los videojuegos, trabajos como los de Haste (2010) y Aragón (2011) permiten conocer parte de las potencialidades que a nivel educativo tienen ya que pueden facilitar el desarrollo de capacidades organizacionales, contribuir al desarrollo de contenidos y a la mejora de habilidades y destrezas. La reorientación en su uso desde el contacto social y el desarrollo de la capacidad crítica y de análisis parecen constituir una alternativa para avanzar en su contribución educativa. Pueden pasar a ser considerados nodos de aprendizaje cuando se programa su uso con fines educativos (Salen, 2008). Los resultados de investigaciones como las de Díez (2004) facilitan también el conocimiento de sus posibles aportaciones al campo educativo y social. Una cuestión relacionada con el contenido del estudio que en este artículo se presenta, y que este autor señala, es la de los usos diferenciados de los videojuegos por sexos. Evidencia, por ejemplo, que los roles dominantes suelen estar presentes en los juegos elegidos por los varones, y pasivos, en el caso de las mujeres.

Ante el enfoque de utilización de los videojuegos para la diversión y la evasión, se manifiesta en otros trabajos la posibilidad de crear grupos, actividades o juegos que fomenten las relaciones sociales. En gran parte de estas interpretaciones se recoge que el uso más común de los videojuegos está orientado hacia el no cuestionamiento de otros aspectos diferentes a la diversión. Aparece la noción de evasión como una de las principales motivaciones para su uso. Existen, en este sentido, aportaciones sobre la desconexión que lleva implícita del mundo «presencial» (Marqués, 2009; Ito & Bittanti, 2010; Huizinga, 2000).

Esta relación entre la vida presencial y la virtual en la utilización de los videojuegos aparece también en otros trabajos sobre el poder de transferencia de los comportamientos virtuales hacia los presenciales (Stevens, Stwicz & McCarthy, 2008). Es decir, la posibilidad de que exista una influencia directa en el espacio presencial sobre lo que acontece en la pantalla de la videoconsola. Otros trabajos señalan las diferen-

cias en los comportamientos en estos dos espacios (Selwyn, 2011).

Por otro lado, en el uso de redes sociales también se encuentran relaciones entre las competencias citadas. Subrayando los aspectos considerados más relevantes sobre esta cuestión, en relación al estudio que aquí se presenta, las socializaciones e interacciones que se producen facilitan la construcción de identidades. Hampton & Wellman (2001) y Reid (2011) señalan cómo pueden contribuir a desarrollar el sentido de pertenencia a un grupo con una «cultura común», con objetivos comunes y aprendizajes compartidos. En esta línea de análisis, resulta relevante la aportación de que se puede potenciar a través de su uso la ayuda mutua cognitiva y emotiva. Es decir, cómo parte de los intereses individuales de las personas que pertenecen a las redes pueden ser satisfechos desde el espacio común (Hayes & Gee, 2009).

Relacionando de nuevo su uso para la diversión y el entretenimiento, aparecen estudios y aportaciones como las del Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (NTSI) (2011; 2012) y Fuentes (2011). Se comenta en ellos que mayoritariamente se utilizan, en el caso de población joven, para tener contacto con amistades. En muchos casos para establecer lazos sociales y relaciones de amistad (hanging out) (Horst, Herr-Stephenson & Ronbinson, 2010), cotilleos o «ligoteos» (Livingstone, 2008; Pascoe, 2010; Boyd, 2010), o para mantener conexiones preexistentes entre jóvenes conocidos presencialmente (Lenhart & Madden, 2007; Subrahmanyam & Greenfield, 2008).

2. Material y métodos

La investigación que presentamos se realizó con metodología etnográfica, teniendo como finalidad comprender los significados que los jóvenes establecían sobre el uso cívico de determinados medios tecnológicos. Se trata de un caso que se presenta como un ejemplo de una teoría elegido para nutrir de hallazgos el proyecto de investigación en el que se encuadra². Atendiendo a las propuestas de Stake (1995) y Simons (2009), se trataría de un caso ilustrativo, escogido para conseguir entender mejor una realidad. Está realizado

en un centro de servicios comunitarios, formativos y de ocio orientado a la formación y el uso del tiempo libre de jóvenes. La peculiaridad de este centro radica en las regulaciones, los códigos y los lenguajes que se desarrollan en torno a una oferta de actividades lúdicas de carácter tecnológico. Debido a la situación social y educativa estratégica que el centro tiene en su localidad, y por la existencia en él de recursos tecnológicos, facilita la indagación en el uso de las redes sociales y los videojuegos en red.

Los instrumentos y estrategias de recogidas de información estuvieron justificados por el propósito de lograr el mayor grado de comprensión de los procesos y relaciones que se daban a diario en el centro. El en-

La Unión Europea ha tratado de impulsar, a través de diferentes recomendaciones y comunicaciones, la alfabetización mediática como requisito previo para lograr una ciudadanía plena y activa, sugiriendo la influencia recíproca entre medios y ciudadanía. Los planteamientos institucionales y las conclusiones de diferentes estudios coinciden cada vez más en la fuerte implicación que tiene la competencia mediática en el desarrollo de la ciudadanía.

foque metodológico estuvo basado también en las aportaciones recientes para la investigación en torno a etnografía y entornos virtuales (Hine, 2004; Mosquera, 2008; Álvarez, 2009). Se llevaron a cabo las siguientes tareas:

- Recogida y análisis de documentación. El análisis de la documentación del centro permitió conocer su estructura funcional y organizativa. El vaciado y análisis documental permitió conocer el ideario en torno al desarrollo de la competencia mediática por parte de la población juvenil que asistía al centro. Se utilizaron para ello seis documentos del centro que fueron clasificados e indexados en torno a las temáticas: videojuegos, redes sociales y convivencia.

- Conversaciones. Se mantuvieron a lo largo del estudio con jóvenes y responsables del centro. Además de favorecer el acercamiento entre el equipo investigador y las personas del centro, aportaron información que fue recogida por su importancia en el cuaderno de

campo de los investigadores y las investigadoras. También sirvieron en la primera fase para focalizar la investigación y determinar los tópicos para el análisis de contenido.

- Observaciones. Ayudaron a definir el resto de las estrategias e instrumentos de recogida de información puestos en marcha. Permitieron conocer los espacios y los usos que las personas hacían de ellos. Se realizaron a lo largo de dos meses y medio.

- Entrevistas individuales semiestructuradas. Fueron entrevistados jóvenes escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria (cinco entrevistas) y personal responsable (tres entrevistas). Se utilizaron para recoger puntos de vista, inferencias, percepciones, análisis

Estos códigos conocidos y compartidos hacen que todos sean parte de la comunidad que establecen los videojuegos en sí: nichos digitales. Los videojuegos, en definitiva, se convierten en foco de relaciones sociales entre colegas, conocidos..., ya que permiten la competición en red. Son frecuentes los diálogos y discusiones on-line de forma paralela al juego. Esto es importante ya que son partícipes de un lenguaje específico que identifican como propio.

y opiniones de los participantes. Ayudaron a profundizar en la comprensión de diferentes cuestiones que las observaciones avanzaron y no aclararon por sí solas. Se realizó con ellas un análisis de contenido temático. Sobre las transcripciones se identificaron códigos establecidos en el proceso deductivo de categorización a los que se añadieron, de forma inductiva, los que la propia información fue aportando a lo largo del análisis. Posteriormente se agrupó la información para ser interpretada.

Como recurso utilizado con la intención de realizar aproximaciones a la población con la que se estuvo conviviendo, se pusieron en práctica dinámicas basadas en planteamientos lúdico-tecnológicos. Dado que el grupo de jóvenes que asistía al lugar en el que se realizaban la mayor parte de actividades tecnológicas era numeroso y variaba a lo largo del período de apertura del centro, se compusieron tareas con el entorno

LIM (Libros Interactivos Multimedia)³ para ser realizadas en los equipos informáticos del centro por los protagonistas del estudio. Dándole la denominación de Gymkana Tecnológica, la actividad permitió establecer aproximaciones interrelacionales entre el grupo de jóvenes y el personal investigador.

3. Resultados

3.1. El uso de Tuenti y las relaciones sociales

Las redes sociales centraron gran parte del interés de este estudio. De la información recabada en las entrevistas se extrae que Tuenti es la red social más utilizada por los participantes. La frecuencia de uso o «dieta mediática» (Ferrés & Piscitelli, 2012) suele ser dos horas semanales siempre y cuando haya amigos conectados.

Todos los jóvenes del estudio se iniciaron en edades tempranas en esta red a través de un amigo al sentirse identificados con la «lógica» marcada por la Red; esto es, chicos y chicas entre 12 y 16 años compartiendo información con personas de su entorno. Esto es importante, ya que no suelen considerar que la utilicen para establecer nuevas relaciones de amistad. Es más, existe una especie de blindaje o filtro hacia la entrada de desconocidos en el conjunto que los entrevistados consideran como

amigos y que conocen personalmente.

Según los resultados del estudio, la finalidad del uso de Tuenti es la diversión y el entretenimiento que subyace al hablar con sus amigos próximos. No obstante, este uso se concreta de diversas formas: por un lado, la diversión sin finalidad en sí misma como vía de evasión y escape, «pasar el rato antes de acostarse» nos contaba Carlos⁴ o Germán; por otro, el entretenimiento con el objetivo de conocer datos sobre sus amigos, darse a conocer a través de fotos, etc. y establecer relaciones afectivas con otras personas.

En ocasiones estas conversaciones se centran en compartir información sobre fotos. Dichas fotos suelen ser, generalmente, fotos de grupo. Juana expone: «Por ejemplo, subes fotos, comentas las fotos, tienes el chat y puedes hablar con la gente por el chat, y... No sé, también te avisan de eso, porque lo pone el Tuenti; de los cumpleaños y eso». Luego, para los jóvenes es una

manera de estar informados (citas para realizar actividades, cumpleaños, etc.) y, también, de comunicarse con familiares y/o amigos lejanos. Manuel comentaba: «Pues eso... que es para estar comunicado desde tu casa con otra gente de por ahí... Con mis primos, que los tengo en Badajoz, pues puedo hablar con ellos». Lo relevante es que los participantes sienten la necesidad de utilizar la Red, estar «conectados» para saber lo que pasa a su alrededor.

En otros casos, Tuenti es utilizada, tanto por chicos como por chicas, para «ligar». Juana lo resumía diciendo: «A lo mejor (alguien) que te gusta y por el Tuenti se suele tener menos vergüenza que a la cara. Entonces, pues no te atreves a hablarle. Le hablas por el Tuenti y, entonces, pues a lo mejor». Es más, los entrevistados consideran que favorece la desinhibición. Con limitaciones: «Es bueno para relacionarse, pero también te cohibe de relacionarte verbalmente con otra persona. Porque hablas mucho por aquí y por aquí, pero luego no sabes qué decir, porque no tienes delante a la persona» (Germán). Y con riesgos: «Que a lo mejor puedan decir que es una estrecha y luego puede decir: 'Ven para acá que te voy a coger y te voy a hacer pedazos...'. También cosas feas. 'Te voy a dar una paliza...'.» (Germán).

Ahondando en los riesgos que consideran los jóvenes, se señala la falta de privacidad y el posible engaño en cuanto a la identidad de los usuarios. El principal problema que indican es que, al tratarse de menores de edad, podría haber personas adultas que en algunos casos se aprovecharan de esta situación y fingiesen otras edades menores para relacionarse en la Red. Sea como fuere, para subsanar los posibles riesgos sobre falsas identidades, algunos de los participantes tienen sus propios mecanismos de seguridad como hacer preguntas de las que solo ellos conocen las respuestas (color de la camiseta que llevaba en el instituto en la mañana, de qué hablaron la tarde antes,...), consultar las fotos de la persona para aceptar su solicitud de amistad en función de si es conocido, etc. Del mismo modo, establecen medidas de autorregulación de su identidad en la Red (op. cit.). Por ejemplo, Celia afirma que: «Tú, cuando tienes el Tuenti cerrado, tu Tuenti solo lo puede ver la gente que tienes. Sí, pero la gente desconocida solo puede enviarte mensajes privados».

Por último, al preguntar sobre el ocio mediático como oportunidad de aprendizaje (op. cit), los jóvenes no consideran que esta frecuencia de uso influya en su rendimiento académico. Alguno de los participantes señala que les afecta en cuanto al uso de abreviaturas y al deterioro de las reglas ortográficas y gramaticales. Así, Juana nos dice: «Por ejemplo, el hecho de escri-

bir. (...) Que no se escribe bien. Que se escribe corriendo palabras y entonces... Pues eso nos afecta».

También de forma esporádica conviene en señalar que les puede ayudar para realizar actividades del instituto. Así lo indicaron Juana y Manuel. Este último nos dice: «Yo qué sé, mira. Pues muchas veces no me entero de los deberes que hay en el instituto y lo pregunto por el Tuenti. Y ya sé los que hay. Se lo pregunto a algún compañero mío y todo eso».

3.2. El uso de videojuegos y las interacciones.

Entre la consola y las relaciones personales

Otro de los ámbitos del proyecto ha sido el estudio del uso de los videojuegos y su interacción con las relaciones sociales (con una dieta mediática de una a cuatro horas). Los videojuegos preferidos por los participantes son los de deportes («FIFA», principalmente) y los de guerra («Metal Gear Solid», «Assassin´s Creeds»); estos últimos, con un alto componente de riesgo y violencia. Esto es, tal vez, la diversión a través de la acción que representa, por un lado, el fútbol y el predominio de las capacidades físicas (fuerza, velocidad, agilidad, etc.), y por otro, la violencia (de nuevo con predominio de capacidades físicas). Común denominador para ambos es la sensación de descarga de adrenalina inherente a situaciones de tensión provocada por las estrategias del juego. Germán lo expresaba así: «A mí me va más la acción de ta-ta-ta-ta».

Por el contrario, otro tipo de juegos como los de lógica, puzzles o de mesa suelen rechazarse por considerarse «frikis». La razón según Germán es «porque tienes que pensar más, tienes que buscar más cosas». Parece que se trata de «jugar por jugar sin pensar» y encontrar la diversión en la búsqueda de la acción.

Los juegos on-line parecen tener mucha aceptación entre los participantes. Aumentan la diversión, «hablas y escuchas» (Germán) a la vez que juegas. Esto, además, aumenta las posibilidades de sentir el riesgo y la diversión ya que «vas escuchando: 'Tira para tal sitio' o 'Ve a este punto de encuentro'» (Germán), «le pones la pantalla del otro, le enseñas donde está y tu compañero va a matarlo» (Manuel).

No obstante, las actitudes violentas de estos videojuegos, si bien Juana opina que pueden llevar a reproducir esas conductas, el resto de participantes no. Disciernen perfectamente entre «acción violenta-diversión». Es más, según Manuel, no les gusta este tipo de juegos violentos por la violencia en sí, sino más bien «es porque te conectas, porque nos conectamos todos y está entretenido. Si inventaran otro juego, y no fuera de tiros y también estuviera bien... pues también nos gustaría». En cualquier caso, comentan que conocen

el código de regulación PEGI (Pan European Game Information): «Por ejemplo, si sale un puño es violencia. Si sale una jeringuilla es... son drogas. Si salen, me parece que son tres personas, es discriminación. Si salen los dos signos de las personas, el hombre y la mujer, es sexo. Y creo que si sale un bocadillo es lenguaje inapropiado» (Juana).

Las chicas entrevistadas, por el contrario, prefieren videojuegos como «Sing Star» o «Sims». Sobre este último, interpretan que favorece la reproducción de comportamientos que influirán en sus modelos de actuación futuros. Además, parece que la percepción de algunos chicos entrevistados es la de asociar el uso de juegos individuales con varones y grupales con mujeres. Germán nos contaba: «Yo creo que sí. Por lo que yo he visto, sí. A lo mejor hay algunos juegos que no, pero en la mayoría sí. Un juego que he visto jugar a niñas, que sí he jugado yo con ellas, es a Guitar Hero. Pero porque es un juego para jugar en plan grupo. Pero en un juego así, que sea 'normal', no he visto a ninguna». Proseguía Germán: «Pero que las niñas nunca juegan solas. Ellas están en otro mundo. (...) Que llevan otra mentalidad (...) como que se creen más mayores (...) Ellas son más duras mentalmente». En palabras de Carlos: «A ellas no les gusta el FIFA. Ellas, cuando vienen (al centro), solo les gustan el Tuenti y nosotros mientras jugando al ordenador. Ellas a su rollo».

En relación a la conciencia que poseen sobre los valores de la imagen corporal que proyectan los personajes de los videojuegos, los jóvenes identifican claramente a los protagonistas, mayoritariamente varones, como héroes con las siguientes características físicas: «alto, fuerte, guapetón o un bicho raro» (Germán), en relación con «cierto» éxito social: «los personajes más buenos, los superhéroes, los estupendos, los campeones» (Carlos). En cuanto a las protagonistas femeninas, «A lo mejor que son muy delgaditas, o que las ponen muy guapas y... Te las ponen súper-perfectas» (Juana). Unido a particularidades como «que son humildes, porque son buenas y porque ayudan a la gente» (Juana).

Por último, los juegos suelen cambiarlos entre amigos. Se percibe una «cierta» organización de intercambios de videojuegos que aparecen en el mercado. Se trata de códigos de lealtad entre aquellos que se reconocen como «jugadores». Para Germán: «Así jugábamos todos. Incluso muchas veces, cuando iba a salir uno nuevo nos decíamos: 'Yo me compro este y tú este y vamos a cambiarlos' (...). Entonces nos los cambiábamos». Estos códigos conocidos y compartidos hacen que todos sean parte de la comunidad que esta-

blecen los videojuegos en sí: nichos digitales (Gozálvez, 2011). Los videojuegos, en definitiva, se convierten en foco de relaciones sociales entre colegas, conocidos..., ya que permiten la competición en red. Son frecuentes los diálogos y discusiones on-line de forma paralela al juego. Esto es importante ya que son partícipes de un lenguaje específico que identifican como propio.

4. Discusión y conclusiones

Tal vez, la principal conclusión a la que llegamos con nuestro estudio es que los jóvenes utilizan Tuenti y los videojuegos por diversión, por entretenimiento: «hablar por hablar» o «jugar por jugar» sin mayor complicación. Nuestros participantes, según se ha expuesto en los resultados, sienten deseos de satisfacer sus necesidades de placer y comunicación a través del uso de estos entornos, coincidiendo con lo señalado por estudios e informes de diferentes entidades gubernamentales y no gubernamentales como, por ejemplo, los que aparecen en la revisión de Fuentes (2011). Así, al menos, lo manifestaban Germán o Carlos.

El problema podría presentarse cuando, si se estableciera una persecución interminable del placer, no llegara a saciarse. A este respecto, el que no sean conscientes de su dieta mediática diaria, así como la necesidad de estar continuamente conectados, nos hace pensar que los límites en el uso de las redes sociales y los videojuegos no están claros (más aún si pensamos en conexiones wifi).

De un lado, plantearnos la búsqueda del placer conlleva abordar los medios utilizados para su consecución. En nuestro estudio los medios son la propia red Tuenti y los videojuegos. Estos últimos, si nos centramos en las preferencias de los chicos (fútbol y guerra), sí que ofrecen, desde un punto de vista humano, controversia. Encontrar placer-diversión en la violencia, en el abuso de fuerza, en el sufrimiento iría en contra del sentido común, de la propia existencia del hombre (nivel macro). No obstante, no es la única posible lectura. A nivel micro (individuo), justificar la diversión de manera hedonista (referido a la persona) puede contribuir a su bienestar. Es decir, como vía de escape ante situaciones, experiencias diarias de estrés, ansiedad, agotamiento, etc. La diversión, en sentido hedonista, puede convertirse en una experiencia diaria que cree la armonía necesaria para nuestra felicidad. De nuevo, la cuestión es aprender el peso, la importancia de cada una de estas actividades en nuestra vida cotidiana.

Por otro lado, la necesidad de estimulación continua nos lleva a la búsqueda de la liberación de adre-

nalina por parte de los entrevistados, quizás motivada por la sensación de euforia, de energía y posterior sensación de relax que conlleva. Vidas sedentarias en poblaciones urbanas y el estrés cotidiano favorecen que las personas busquen estímulos que los hagan sentirse «vivos», «plenos». Los videojuegos (tanto bélicos como deportivos), por su inmediatez, por las continuas situaciones de emergencia (vivir o morir, marcar un tanto o no) e imprevisibilidad, pueden favorecer la adicción al segregarse esta hormona.

De igual modo, llama la atención la disposición de los entrevistados a compartir información, fotos, así como estar informados de lo que otros hacen como recurso para mantener lazos sociales de relaciones preexistentes («hanging out»), tal y como muestran las aportaciones de Lenhart & Madden (2007) y Subrahmanyam y Greenfield (2008). Existe una cierta obligación por mostrar parte de nosotros, de nuestra vida. Esta «especie» de exhibicionismo se conforma en una proyección de la autoimagen de los participantes donde se valora y toma en consideración las opiniones ajenas (aunque provengan de personas de nuestro entorno). Hablamos de una relativa vuelta a la infancia donde el niño, a través de sus actos, trata de captar la atención de los adultos, de las personas que demandan su cariño para ser el centro de sus miradas. Así nos preguntamos: ¿sienten los participantes la necesidad de ratificar su propio rol dentro de su grupo de amigos?

Utilizar Tuenti para ligar (Livingstone, 2008; Pascoe, 2010; Boyd, 2010) o hablar sobre sus vidas y jugar a determinados videojuegos (descartamos los de «pensar») se ha convertido en una moda entre los participantes. Es un punto de referencia entre los jóvenes, «algo a seguir».

Desde esta perspectiva, la moda se convierte en un potente agente socializador entre los jóvenes, una nueva moda de socialización-en-red (Castells, 2003) que refuerza las relaciones entre sus amigos, familiares, etc. Les gusta y lo imitan. Reproducen lenguajes (ej., propios de los videojuegos), códigos de comportamiento, actitudes (mayor desinhibición), formas de vida (ru-

tinias de uso) que les hacen sentir pertenecientes al grupo social (nichos digitales) que representa su grupo de edad. Y si bien la moda puede ser, para algunos, un factor superficial de integración social (Téramo, 2006) no hay que subestimar su poder en cuanto a la formación de juicios y significados. Sobre todo en una etapa de construcción de nuestra individualidad, de nuestra identidad (nuestro «yo» on-line), en la línea de las aportaciones de Muros (2011).

Pero si existe una moda, un ejemplo a seguir, es porque detrás de él hay un mercado que ofrece dichas posibilidades: una estructura de marketing que «vende» esos modelos, pero que también se hace eco de

Si nos centramos en las preferencias de los chicos (fútbol y guerra), sí que ofrecen, desde un punto de vista humano, controversia. Encontrar placer-diversión en la violencia, en el abuso de fuerza, en el sufrimiento, iría en contra del sentido común, de la propia existencia del hombre (nivel macro). No obstante, no es la única posible lectura. A nivel micro (individuo) justificar la diversión de manera hedonista (referido a la persona) puede contribuir a su bienestar. Es decir, como vía de escape ante situaciones, experiencias diarias de estrés, ansiedad, agotamiento, etc.

las preferencias del sector. Es un círculo vicioso del que solo se puede salir planteando dinámicas educativas dirigidas hacia las temáticas, los tiempos de uso, etc.; fomentando la capacidad crítica hacia la imagen corporal y los valores diferenciados proyectados por los protagonistas de los videojuegos. Esto es, a grandes rasgos, para los varones fortaleza, rudeza, determinación que encarnan roles dominantes y activos frente a delicadeza, coordinación, sentido estético de una mujer pasiva, sumisa al servicio de la comunidad (Díez, 2004; Aragón, 2011). Es decir, se trata de la «clásica» visión estereotipada sobre sexos llevada al videojuego en forma de protagonista.

No obstante, pese a que mayoritariamente los entrevistados reconocían dichos tópicos, no es la única imagen que desde los videojuegos se simboliza. Así

bien, en ocasiones se presenta una mujer con rasgos varoniles que caracterizan a una mujer andrógina propia de visiones posmodernistas donde lo híbrido, lo relativo, toma relevancia. Hoy en día, aunque socialmente se han conquistado cotas de igualdad y existen alternativas, sigue perdurando, al menos entre los jóvenes del estudio, una visión dualista de los valores y roles inherentes a cada sexo. Esto nos hace pensar que todavía, en algunos casos, queda mucho camino por andar.

Asimismo, nos parece interesante rescatar las opiniones de los participantes acerca de la escasa o nula regulación parental ante los contenidos. Todos convenían en señalar que eran ellos mismos los que regulaban el uso y el tiempo empleado. Esta situación nos remite a la capacidad que tienen de actuar de manera autónoma e independiente. Las redes sociales y los videojuegos no son diferentes a cualquier otro ámbito de la vida de los jóvenes, precisamente por su cotidianidad, lo que implica que pueden favorecer el desarrollo de la competencia mediática. Deben saber qué información es nociva o ilícita, qué implicaciones tiene y tomar decisiones al respecto (ej., autorregulación, identidad online/offline, control de datos privados, propios y ajenos, contenidos discriminatorios, etc.). No se trata de censurar los usos y los tiempos, sino de potenciar la capacidad crítica e impulsar una cultura participativa online y offline, basada en la expresión libre y que promueva valores de igualdad, respeto y dignidad.

A lo largo de estas páginas, si algo parece quedar claro, es que las redes sociales y los videojuegos abren la puerta a un mundo simbólico, son nuevos sistemas de representación que dibujan una realidad en momentos no presencial, en momentos presenciales, pero real. De ahí que abogemos, en definitiva, por el aprendizaje de un civismo-en-red (Castells, 2003) apoyado en experiencias sociales y lúdicas que refuercen el compromiso social, y cultural.

Notas

¹ Se pueden consultar, en este sentido, en la Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, de 20 de diciembre de 2007, «Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital» y en la Recomendación 2009/625/CE de la Comisión, de 20 de agosto de 2009, sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente.

² Proyecto I+D+I «La experiencia ciudadana del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en los nuevos escenarios virtuales y escolares: relaciones e implicaciones» (EDU2010-18-585).

³ Se trata de un entorno indicado para la creación de actividades escolares, con pocos requerimientos técnicos y de distribución gra-

tuita y libre. Utiliza la tecnología Macromedia Flash. Es de fácil acceso a través de Internet. Se pueden realizar actividades como sopas de letras, dictados, palabras secretas, operaciones, clasificaciones de imágenes...

⁴ Los nombres de las personas entrevistadas que aparecen en el artículo son ficticios.

Apoyos

Este estudio está financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación a través del Plan Nacional de I+D+I de la convocatoria 2010 (subprograma de proyectos de investigación fundamental no orientada).

Referencias

- AGUADED, J.I. & AL. (2011). *Informe de investigación: el grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones/Grupo de Investigación Ágora de la Universidad de Huelva.
- ÁLVAREZ, G.M. (2009). Etnografía virtual: explotación de una opción metodológica para la investigación en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Q*, 3 (6) (revistaq.upb.edu.co/principal/Seccion.php?seccion=6&idArticulo=270) (18-03-2012).
- ARAGÓN, Y. (2011). Desarmando el poder antisocial de los videojuegos. *REIFOP*, 14 (2), 97-103. (www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/163/1667) (18-02-2012).
- BOYD, D. (2010). Friendship. In M. ITO & AL. (Eds.), *Hanging out, Messing around and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media* (pp. 79-84). Cambridge (Massachusetts): MIT Press.
- CASTELLS, M. (2003). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Mondadori.
- DÍEZ, E.J. (2004) (Coord.). *Investigación desde la práctica. Guía didáctica para el análisis de los videojuegos*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) y CIDE (Ministerio de Educación). (www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/coleccion/mujeres/colm006/colm006pc.pdf.) (04-03-2011).
- FERRÉS, J. & PISCITELLI, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. (DOI http://dx.doi.org/10.3916/C38-2011-02-08).
- FUENTES, J.A. (2011). Características de la actividad cívica de los adolescentes y jóvenes españoles: e-ciudadanía. *REIFOP*, 14 (2), 115-126. (www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/163/1669) (01-12-2011).
- GOZÁLVEZ, V. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. *Comunicar*, 36, 131-138. (DOI http://dx.doi.org/10.3916/C36-2011-03-04).
- HAMPTON, K. & WELLMAN, B. (2001). Long Distance Community in the Network Society. Contact and support beyond Netville. *American Behavioral Scientist*, 45, 476-495. (DOI: 10.1177/00027640121957303).
- HASTE, H. (2010). Citizenship Education: A Critical Look at a Contested Field. En L.R. SHERROD, J. TORNEY-PURTA & C.A. FLANAGAN (Eds.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth* (pp. 161-188). New Jersey: John Wiley & Sons.
- HAYES, E. & GEE, J. (2009). Public Pedagogy through Video games: Design, Resources and Affinity Spaces. In J.A. SANDLIN, B.D. SCHULTZ & J. BURDICK (Eds.), *Handbook of Public Pedagogy: Education and Learning beyond schooling* (pp. 185-193). New York: Routledge.
- HINE, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- HORST, H.A., HERR-STEPHENSON, B. & ROBINSON, L. (2010). Media Ecologies. En M. ITO & AL. (Eds.), *Hanging out, Messing around and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media* (pp. 29-31). Cambridge (Massachusetts): The MIT Press.

- HUIZINGA, J. (2000). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- ITO, M. & BITANNI, M. (2010). Gaming. En M. ITO & AL. (Eds.), *Hanging out, Messing around and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media*. (pp. 195-203). Cambridge (Massachusetts): MIT Press.
- JENKINS, H. & AL. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Massachusetts: MIT Press.
- LENHART, A. & MADDEN, M. (2007). *Social Networking Websites and Teens: An Overview. Pew Internet & American Life Project*. Washington, DC: Pew/Internet.
- LIVINGSTONE, S. (2008). Taking Risky Opportunities in Youthful Content Creation: Teenagers' Use of Social Networking Sites of Social Networking Sites for Intimacy, Privacy and Self Expression. *New Media Society*, 10 (3), 393-411.
- MARQUÉS, P. (2009). *Los videojuegos* (<http://peremarques.pangea.org/videojue.htm>) (20-03-2011). New Media. MIT Press: USA.
- MOSQUERA, M.A. (2008). De la etnografía antropológica a la etnografía virtual. Estudio de las relaciones sociales mediadas por Internet. *Fermentum*, 18 (53), 523-549.
- MUROS, B. (2011). El concepto de identidad en el mundo virtual: el «yo» on-line. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37 (14,2), 49-56.
- ONTSI (Ed.) (2011). *Las redes sociales en Internet* (www.ontsi-red.es/ontsi/sites/default/files/redes_sociales-documento_0.pdf) (19-01-2012).
- ONTSI (Ed.) (2012). *Perfiles* (www.ontsi-red.es/ontsi/sites/default/files/perfil_sociodemografico_de_los_internautas_analisis_de_datos_ine_2011.pdf) (25-01-2012).
- PASCOE, C.J. (2010). Intimacy. En M. ITO & AL. (Eds.), *Hanging out, Messing around and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media* (pp. 117-132). Cambridge (Massachusetts): The MIT Press.
- REID, A. (2011). Social Media, Public Pedagogy and the End of Private Learning. *Handbook of Public Pedagogy*, 22, 194-199. London: Routledge.
- SALEN, K. (Ed.) (2008). *The Ecology of Games. Connecting Youth, Games, and Learning*. Massachusetts: The MIT Press.
- SELWYN, N. (2011). *Citizenship, Technology and Learning. A Review of Recent Literature*. (www.futurelab.org.uk/litreviews).
- SIMONS, H. (2009). *Case Study. Research and Practice*. London: Sage Publications.
- STAKE, R. (1995). *The Art of Case Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- STEVENS, R., SATWICZ, T. & MCCARTHY, L. (2008). In-Game, In-Room, In-World: Reconnecting Video Game Play to the Rest of Kids' lives. In K. SALEN (Ed.), *The Ecology of Games. Connecting Youth, Games, and Learning* (pp. 41-66). Massachusetts: The MIT Press.
- SUBRAHMANYAM, K. & GREENFIELD, P. (2008). Online Communication and Adolescent Relationships. *The Future of Children*, 18 (1), 119-46.
- TÉRAMO, M.T. (2006). Modas adolescentes y medios de comunicación como agentes socializadores. *Comunicar*, 27, 85-91.
- TUCHO, F. (2005). La educación en comunicación como eje de una educación para la ciudadanía. *Comunicar* 26, 83-88.

UN TRATO:
YO OS ENSEÑO
ARITMÉTICA
Y VOSOTROS
ME ENSEÑÁIS
A USAR
LA PIZARRA
ELECTRÓNICA



Enrique Martínez-Salanova, 2013 para Comunicar

● C. Marta, E. Martínez y L. Sánchez
Zaragoza / Granada (España)

Recibido: 07-04-2012 / Revisado: 27-08-2012
Aceptado: 30-09-2012 / Publicado: 01-03-2013

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-04>

La «i-Generación» y su interacción en las redes sociales. Análisis de Coca-Cola en Tuenti

The «i-Generation» and its Interaction in Social Networks.
An Analysis of Coca-Cola on Tuenti

RESUMEN

Los adolescentes y jóvenes utilizan cada vez más las redes sociales como medio para interactuar y participar en la construcción de un discurso múltiple. Las empresas aprovechan las opciones de relación directa con los seguidores en las redes y utilizan estas estructuras virtuales para acercarse a su «target». El objeto de este artículo es estudiar, mediante una metodología empírica y observacional, cómo construye «Coca-Cola» su imagen de marca en «Tuenti», la red más seguida por este sector del público. Entre otros aspectos, observaremos de qué modo interviene la marca y cómo los seguidores; cuáles son los temas que se introducen en las entradas y a través de qué tipo de formatos. Como conclusión, advertimos que el interés de la marca de dejar libertad de expresión a los seguidores es solo una estrategia, en realidad las entradas de «Coca-Cola» son muy escasas pero todas ellas tienen un elevado efecto «gancho», con un lenguaje que interpela al usuario para que se active y retome su discurso de manera dirigida. Además, no existe ningún tipo de mecanismo diferenciador entre la información, el entretenimiento y la publicidad, lo que, unido a la exposición continuada a impactos publicitarios a través de diferentes formatos, nos lleva a proponer la necesidad de una educación mediática para fomentar el uso responsable y crítico de las redes sociales por parte de los jóvenes.

ABSTRACT

Teenagers and young adults are increasingly using social networks as a means to interact and participate in constructing a multiple speech. Companies take direct options with followers in networks and use these virtual structures to approach their target. The purpose of this paper is to study, using empirical and observational methodology, how to build «Coca-Cola» brand image in «Tuenti», followed by the network over the public sector. Among other things, we will see how involved the brand and how followers, what are the issues that are introduced on the inputs and through what kind of formats. In conclusion, we noted that the interest in the brand of free speech to let the followers is just a strategy, the actual entries of «Coca-Cola» are very rare but they all have a high effect, a language that challenges the user to activate and resume his speech so directed. Moreover, there is no mechanism differentiating between information, entertainment and advertising, which combined with continued exposure to advertising impacts across different formats, leads us to propose the need for media education to encourage responsible use critic and social networks by young people.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Internet, redes sociales, interacción, target, jóvenes, publicidad.
Internet, social networks, interaction, strategies, target, youth, advertising.

◆ Dra. Carmen Marta-Lazo es Profesora Titular de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad de Zaragoza (España) (cmarta@unizar.es).

◆ Dra. Estrella Martínez-Rodrigo es Profesora de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad de Granada (España) (emrodrigo@ugr.es).

◆ Lourdes Sánchez-Martín es Investigadora de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad de Granada (España) (lousanm@correo.ugr.es).

1. Introducción y estado de la cuestión

La «i-Generación», cuya nomenclatura hace referencia a su composición por «jóvenes interactivos» (Martínez-Rodrigo y Marta-Lazo, 2011), ha convivido desde su nacimiento con normalidad en un mundo en el que las pantallas forman parte de su hábitat de referencia diaria. El entorno mediático de comunicación social con sus múltiples y permeables pantallas ha pasado de ser un macrocontexto a convertirse en un factor básico de socialización de primer nivel, es decir, un microcontexto habitual y cercano. Las posibilidades de interacción a través de las redes sociales favorecen las relaciones y redundan en la integración de este agente socializador en un sistema de referencia primario, donde la juventud construye su tejido social de amistades y relaciones.

En los últimos años hemos asistido por parte de la juventud a una constante migración de la pantalla televisiva al ordenador. Las cifras de audiencia constatan cómo el consumo de televisión se va reduciendo en los adolescentes y jóvenes entre 13 y 24 años de manera progresiva cada año, mientras que ese tiempo se va destinando de forma gradualmente ascendente a Internet. Cáceres, Ruiz-San-Román y Brändle (2011: 28) ponen de manifiesto que «la práctica totalidad de los jóvenes no solo están conectados sino que además hacen un uso particularmente intensivo de esta tecnología».

Los datos de Kantar Media evidencian cómo en los últimos diez años el consumo televisivo entre los jóvenes de 13 a 24 años ha decrecido en más de veinte minutos al día, mientras que el estudio relativo a «Actitudes hacia las tecnologías de la información y la comunicación», realizado a jóvenes de 15 a 29 años por el CIS (2011), registra que el 63,2% utilizan Internet varias veces al día, a los que se suma el 18,8% que se conectan una vez al día. Según este informe, el principal uso que hacen de Internet es la búsqueda de información o documentación (82%), también de manera destacada le siguen las redes sociales (79,6%) y a continuación el correo electrónico (76,3%). Un 47,8% utiliza las redes sociales varias veces al día y un 27,3% una vez al día. Los principales usos por los que consideran que la gente de su edad utiliza las redes son: «Para mantener el contacto con quienes no ven de manera frecuente» (73,9%), «Para acceder o compartir fotos, vídeos, etc.» (51,5%) y «Para curiosarse, estar al corriente de lo que hacen y dicen quienes utilizan su red social en Internet» (38,4%).

Además, la ocupación e incidencia que tienen los entornos multipantallas en los escenarios juveniles ha ido adquiriendo cada vez más peso y los usos se han

ido diversificando en mayor medida. La Fundación Pfizer (2009) advierte que el Messenger y el móvil han sido esenciales para la organización, convivencia y comunicación entre los jóvenes, pero Internet a través de terminales móviles se está convirtiendo en la plataforma que garantiza la agenda social de la cultura juvenil. Y añade que las redes sociales se han convertido para la juventud en un territorio sembrado para abrir y estrechar lazos con diferentes grados de relación y de amistad: el 71% tiene más de 46 amistades y la media es de 116 contactos. Por otro lado, cada vez se adelanta más la edad de conexión, como puede deducirse del «Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres» elaborado por INTECO (2009), la edad de inicio a las TIC se produce entre los 10 y los 11 años, la mitad acceden a Internet a diario y pasan una media, de 14'5 horas semanales conectados.

Teniendo en cuenta la gran cantidad de tiempo que los adolescentes y jóvenes destinan a las redes sociales y su potencialidad como medio de interacción entre los usuarios, las empresas han aprovechado estas plataformas para promocionar sus productos entre este sector del público, considerado tradicionalmente como un consumidor directo, influyente en la familia y al que conviene fidelizar para un futuro (Sánchez-Pardo & al., 2004: 58).

La alimentación de una imagen de marca positiva por parte de las empresas y la posibilidad de interacción con su «target» son dos claves del marketing en la Red, cuyas estrategias se basan en el análisis de la «sociabilidad digital», que consiste en conocer las necesidades y preferencias de los consumidores para ser competitivos frente a la competencia utilizando los entornos digitales (Hernández & Ramón, 2009: 19-36).

Los adolescentes y jóvenes en su búsqueda hacia la vida adulta demandan participar y ser autónomos en sus usos comunicativos. Estos aspectos se convierten en estrategias por las que las marcas utilizan las redes como medio para cautivar a este «target» (Exler, 2006). Como plantean Tur y Ramos-Soler (2008: 119): «Para desarrollar una conexión emocional, una marca debería permitir a la gente joven interactuar con ella, proporcionándole además un ambiente que les permita ser ellos mismos».

La marca, entendida como diseño o símbolo dirigido a identificar un producto según unas características planteadas y diferenciarlo del resto, busca en los medios sociales un lugar estratégico y eficaz en el que posicionarse en el mercado basado en la interactividad (Hensen, Shneiderman & Smith, 2011). Además las ventajas respecto a los medios tradicionales son signifi-

cativas, como exponen Hernández y Ramón (2010: 48), porque «casi 1.000 millones de usuarios activos pueden visionar dicha publicidad y sin un coste excesivo comparado con los presupuestos de las empresas destinados a la planificación de medios publicitarios tradicionales».

El potencial y atractivo de las redes, unido a la proximidad que ciertas marcas han generado en estos entornos, han atraído a los jóvenes, quienes se han convertido en constructores sociales de marcas. Este es el ejemplo de «Happing», una plataforma cibernética creada precisamente por «Coca-Cola», empresa en la que basaremos nuestro estudio, que fomenta la existencia de un EMIREC (Cloutier, 2001: 91-92) que, además de seleccionar lo que quiere leer, también puede emitir mensajes colaborando en un texto comunitario, como constructor de mensajes en una campaña de creación colaborativa de «multitudes inteligentes» (Rheingold, 2002: 13). Cabe reseñar el análisis de esta plataforma realizado por Llorente (2009: 174-200), en el que concluye que «Usuarios y marca se manifiestan satisfechos con los resultados de una campaña de este tipo; los usuarios porque tienen una plataforma de expresión gratuita y la marca, porque logra hacer una campaña creativa a muy bajo coste». De esta forma, las redes sociales «están transformando las leyes de la mercadotecnia» (Caldevilla Domínguez, 2010: 65).

La relación de la «Generación i» con la publicidad a través de las redes sociales está originando nuevos modelos de interacción con la marca y otras posibilidades de participación del internauta en la creación de la imagen corporativa. Las empresas también aprovechan las posibilidades de estas plataformas de interacción y creación múltiple para conocer el perfil de su consumidor y, al mismo tiempo, otorgarle el protagonismo en la generación de campañas en las que se sienta co-autor. Este es el caso de «Coca-Cola» con estrategias de comunicación corporativa que permiten «reforzar su marca y acceder a la información de todas las conversaciones que se producen en su web; al mismo (...) que unos usuarios se contagien de la emoción de participar en la creación de un discurso» (Llorente, 2009: 194).

Esta misma marca elige, entre otras redes sociales, «Tuenti», la más seguida en España por los adolescentes y jóvenes, con más de 12 millones de usuarios. Además, según el último estudio «Observatorio de redes sociales IV Oleada» (2012), el 32% de los usuarios de «Tuenti» ha tenido contacto con alguna empresa o marca y el 55% asegura que les parece interesante seguir a una marca de su interés. El perfil de público que utiliza esta red es de un joven, de 12 hasta 24 años, con estudios de graduado escolar (Alexa, 2012). Teniendo en cuenta este segmento de edad, «Coca-Cola» utiliza esta red social para aproximarse a su público objetivo y desarrollar diferentes estrategias. Además de contener la información de la marca en su

Se plantea la necesidad de formar a los adolescentes y jóvenes en educación mediática, con el fin de que conozcan el tipo de estrategias que utilizan las marcas en las redes sociales, las tácticas de publicidad y el sentido de permitir al público participar en la construcción del discurso compartido, para que sean críticos en el seguimiento de las entradas de las marcas y también responsables en la co-autoría de los contenidos.

propia página, cuenta con acciones que pretenden acercarse individualmente a cada usuario, tales como la felicitación cuando acceden a la comunidad el día de su cumpleaños.

Como antecedentes, «Coca-Cola» fue una de las primeras marcas que apostó por la Red como medio eficaz para aproximarse a los más jóvenes (Alet, 2004: 80). En el 2001, creó la plataforma virtual bautizada como «El Movimiento Coca-Cola», que contó con una elevada y regular participación activa (Coca-Cola, 2004: 30-31). Esta plataforma inauguró la aparición de una primera comunidad social con espacios de relación para jóvenes, que podían sumarse a iniciativas comunes y participar en diferentes contenidos y temáticas: música, electrónica, telefonía móvil, videojuegos, deportes y vida activa, viajes, moda y productos financieros. Además, podían interactuar entre ellos y con la marca, expresarse textual e incluso oralmente y construir su imagen pública en la sociedad virtual mediante

el uso de un avatar. La participación de estos jóvenes aumentó considerablemente en los años posteriores (tabla 1). Esta comunidad aportó grandes beneficios a

Año	Nº de usuarios
2001	183.145
2002	600.000
2003	900.000
2004	1.100.000

Tabla 1. Evolución del número de usuarios de «El Movimiento Coca-Cola» (Memoria Social «Coca-Cola», 2004: 31).

la marca, favoreciendo las relaciones entre los jóvenes y la difusión de contenidos publicitarios en un entorno lúdico y social. Más de un millón de personas se registraron y 50.000 accedían diariamente. La empresa aumentó sus ventas un 4% en tan solo un año y facturó un total de 2.500 millones de euros (Sicilia & Palazón, 2006).

A pesar de su éxito, «El Movimiento Coca-Cola» desapareció en 2008, coincidiendo con el protagonismo que comenzaron a cobrar entre el público joven redes sociales como «Tuenti» o «Facebook». Los motivos se debieron a que estas redes congregan a mayor número de usuarios y multiplican las posibilidades de interacción y de creación: relación inmediata y fluida con amigos y marcas, diversidad de formatos, etc.

Por ello, «Coca-Cola» optó por establecer una comunicación directa con sus seguidores españoles mediante distintos formatos a través de «Tuenti» y se ha convertido en uno de los mayores anunciantes en esta red social. Tampoco es casual que una marca que se identifica con la felicidad se haya decidido por un tipo de red clasificada como de «estados vitales» (Caldevilla, 2010: 51).

Si bien las redes sociales pueden parecer un amplio escenario donde mostrar las opiniones de manera libre, la mayoría de las empresas se resguardan de la posibilidad de que usuarios contrarios a la marca puedan emitir mensajes negativos, a través de una serie de mecanismos de control y filtro, para proteger y custodiar su imagen (Hernández & Ramón, 2010: 55). Por ello, campañas como «Happing» de «Coca-Cola», al contrario de la imagen que ofrecen de expresión libre, son estrategias controladas de Comunicación Corporativa, ya que «no es posible pensar que «Coca-Cola» permita una expresión fuera de las líneas que deben perfilar una Imagen Corporativa positiva» (Llorente, 2009: 197). Teniendo en cuenta estos mecanismos de control de las redes sociales, los adolescentes y jóvenes deberían contar con pautas de educación mediática para conocer, entre otros aspectos, el verdadero funcionamiento de las marcas en las redes y saber analizar los discursos y su finalidad informativa, diversiva o

publicitaria, en cada caso. En Internet, si el usuario no ha pasado por la etapa de la consciencia, mediante una serie de mediaciones, no podrá acceder a los estadios más elevados de apropiación de contenidos, donde llegue a ser crítico y reflexivo con los mensajes, sabiéndolos interpretar tanto en la forma, en el fondo y en el fin que persiguen, llegando a convertirse en un verdadero «perceptor participante» (Marta-Lazo, 2008: 36).

2. Material y métodos

«Coca-Cola» crea su página en «Tuenti» el mismo mes en el que se permite el lanzamiento de páginas de marca en la comunidad virtual y la interacción con el público, en mayo de 2010, y rápidamente concentra a un gran número de seguidores, que la convierten en una de las marcas más seguidas en esta red social (tabla 2).

Fecha	Nº de usuarios
Febrero de 2011	201.000
Octubre de 2011	219.000
Mayo de 2012	332.000

Tabla 2. Evolución de los «seguidores» de la página de marca de «Coca-Cola» en «Tuenti» (Datos de Tuenti).

En este estudio se pretenden analizar algunas estrategias de comunicación de la página de «Coca-Cola» en la red social «Tuenti», en diversas acciones que llevan a cabo tanto la marca como los usuarios de esta red. En primer lugar, observamos que «Coca-Cola» presenta diferentes formatos que hemos clasificado en las siguientes modalidades: «Advergame», galería de imágenes, galería de vídeos, «Entertainment» y comunicación directa. Esta última es en la que nos centraremos en este estudio, por ser el formato que permite una mayor interacción entre la marca y sus seguidores y porque desarrolla una comunicación horizontal, a diferencia de los formatos anteriores.

Los objetivos de este trabajo son los siguientes: 1) Registrar el tipo de temáticas en torno a las que gira la comunicación entre los jóvenes y la marca «Coca-Cola»; 2) Conocer el grado de interacción que se produce en «Tuenti» entre ambos agentes; 3) Observar la imagen de marca que se transmite de «Coca-Cola» en la red social «Tuenti».

El presente estudio se enmarca dentro una investigación más amplia que nos ha permitido conocer previamente el mes de 2011 que cuenta con una mayor participación por parte de los seguidores. Así, seleccionamos diciembre dentro del año en que la marca celebra su 125 aniversario. La muestra está constituida por el total de actividad relativo a la comunicación directa

entre la marca y sus seguidores durante el período indicado: 14 entradas de «Coca-Cola» y 3.425 contestaciones creadas por los jóvenes.

Las variables que se analizarán, mediante una metodología empírica y observacional, y que ayudarán a definir la estrategia de la marca en «Tuenti» son: las temáticas utilizadas por la marca; el número de entradas de «Coca-Cola»; la regularidad de las publicaciones de la marca a lo largo del mes analizado; el número de contestaciones a estas entradas por parte de los jóvenes.

3. Análisis y resultados

Como fruto de nuestro análisis, encontramos que «Coca-Cola» emite solo un total de 14 entradas, que

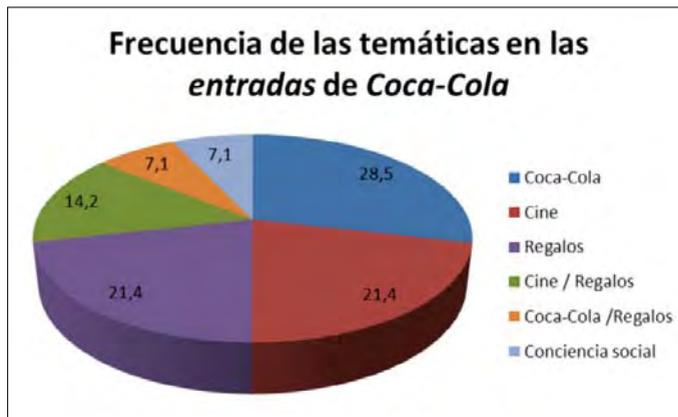


Figura 1. Distribución de temáticas de las entradas de «Coca-Cola».

generan una enorme participación por parte de los seguidores. A propósito del primer objetivo señalado, referido al tipo de temáticas utilizadas por la marca durante el mes analizado, podemos diferenciar las siguientes: cine, regalos, conciencia social y las entradas que versan propiamente sobre «Coca-Cola». En cambio, no aparece una categoría que suele acaparar gran atención por parte de los jóvenes a lo largo de otros meses: la música.

Las temáticas específicas de este mes responden a las características propias de diciembre, como por ejemplo, los regalos. Por otra parte, algunas de las entradas hibridan temáticas con el objetivo de captar, aún más si cabe, la atención de los jóvenes. Es el caso de cine y regalos, o cine y «Coca-Cola» (figura 1), donde se regalan invitaciones para ver películas en cartelera, se recuerda insistentemente que la marca invita al cine, o la conveniencia de consumir su producto con una buena película.

El mayor porcentaje de entradas lo representan los temas referentes a la marca (28,5%), seguidos de cine y regalos (21,4%); a estas hay que añadir las que combinan dos temas en cada caso. Finalmente, la temática «conciencia social» solo contiene una entrada en el mes analizado (7,1%), por lo que podríamos deducir que es un tema que interesa a la marca como fórmula de identificación con temas comprometidos, aunque su carácter resulte simbólico y poco representativo. Sin embargo, la entrada que consigue una mayor participación por parte de los jóvenes es precisamente esa, con afirmaciones que hacen referencia a la posibilidad de construir un mundo mejor, propiciar un cambio global o señalar el valor de «las cosas buenas» de la vida.

Cabe destacar que las distintas temáticas que utiliza la marca, las compagina con referencias a «Coca-Cola», pero no existen mecanismos diferenciadores entre los contenidos informativos y los publicitarios. En todas las entradas se alude al producto de un modo indirecto, encubriendo así el carácter propiamente publicitario, y asociando la marca siempre con las múltiples ventajas que los jóvenes pueden encontrar en el perfil, sobre todo, regalos o experiencias lúdicas (Martínez-Rodrigo & Sánchez-Martín, 2012: 478).

Un aspecto que conviene señalar es que la marca interpela a los seguidores con un estilo propicio y cercano para jóvenes (figura 2). En todos los casos, se dirige a ellos en primera persona del singular o segunda del plural; recurre repetidamente a construcciones exclamativas con la finalidad de enfatizar aquellos elementos de interés para los jóvenes, a construcciones interrogativas con el objetivo de propiciar la participación de los usuarios y a formas imperativas para incitarlos a la acción. Habitualmente, utiliza «emoticonos» finales con caras sonrientes, propias de la narrativa de la marca.

Por lo que se refiere al segundo objetivo, relacionado con la interacción entre los jóvenes y la marca, comprobamos que la conversación se inicia siempre por «Coca-Cola» a través de sus entradas. Por lo general, recurre a una diaria, aunque en diciembre se observan diferencias respecto a otros meses. Por ejem-

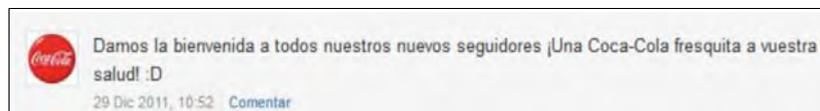


Figura 2. Ejemplo de entrada de «Coca-Cola» en «Tuenti» interpelando a los jóvenes (www.tuenti.com/cocacola).

plo, la marca no publica entradas en días festivos (6 y 8 de diciembre, día de Navidad y Nochevieja) ni los fines de semana. Sin embargo, intensifica su actividad los días siguientes al puente oficial y al siguiente fin de semana, con dos entradas cada día. Además, los tres días previos al fin de año cuenta con una entrada consecutiva cada día (figura 3). La estrategia de la marca

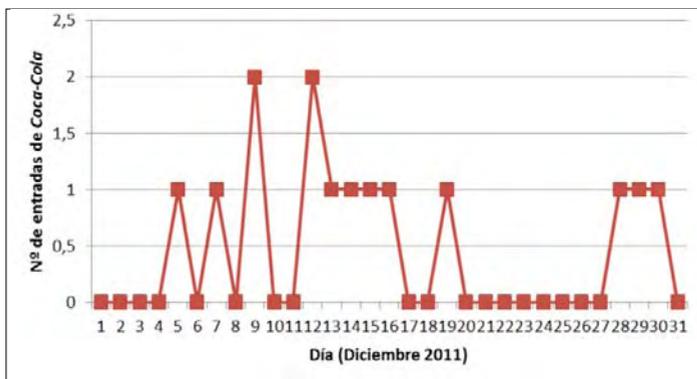


Figura 3. Evolución de entradas de «Coca-Cola» en la red social «Tuenti» a lo largo del mes analizado.

en esta red social parece adecuarse al ritmo de los jóvenes, que previsiblemente dedicarán esos días a la compañía de familia y amigos, valores que, por otra parte, defiende la marca en muchos de sus anuncios.

Resulta importante resaltar la relevancia que adquiere en este análisis la cuestión de las fechas, para completar un dato que señalábamos previamente relacionado con la temática. Se trata de la única entrada de «Coca-Cola» referida a la «conciencia social»: es precisamente la fecha de final de diciembre, en plena Navidad y final de año, la que justifica tanto la elección del tema por parte de la marca como la masiva reacción de los seguidores, que alcanza más de 1.500 respuestas. De esta forma, «Coca-Cola» sintoniza con la sensibilidad de los jóvenes y con el ambiente navideño que se respira en la sociedad durante este periodo.

Según hemos registrado, las 14 entradas generan un total de 3.425 contestaciones de los jóvenes. Como se puede apreciar en el siguiente gráfico (figura 4), el número de contestaciones

aumenta a lo largo del mes. Entradas como la 6 y 7 recogen un número mínimo de respuestas (4 y 2 respectivamente), mientras que otras despiertan una gran participación por parte de los seguidores. Destacan especialmente las de los días 29 y 30, correspondientes a las entradas 13 y 14, que acumulan respectivamente 1.055 y 1.514 respuestas. Los seguidores responden con el

estilo espontáneo que les caracteriza, mediante textos breves, directos y apenas meditados, recurriendo en numerosas ocasiones a «emojicones», con numerosas faltas gramaticales, tanto a nivel sintáctico y morfológico, como ortográfico: en aproximadamente un 80% de los mensajes. Se recoge también el número de contestaciones que la propia marca realiza en las entradas que, aunque son mínimas —una media de dos por entrada—, son utilizadas para interpelar a los adolescentes, fomentar la participación, agilizar el diálogo o contestar a preguntas que realizan los usuarios para solicitar información. En estas contestaciones, «Coca-Cola» llama a los usuarios incluso por su nombre, personalizando sus respuestas e interpeándolos directamente para que participen y se involucren activamente en el grupo. Sin embargo, esta personalización no la lleva a cabo en las entradas, más allá, como hemos señalado anteriormente, de la utilización verbal de la segunda persona del singular o primera del plural.

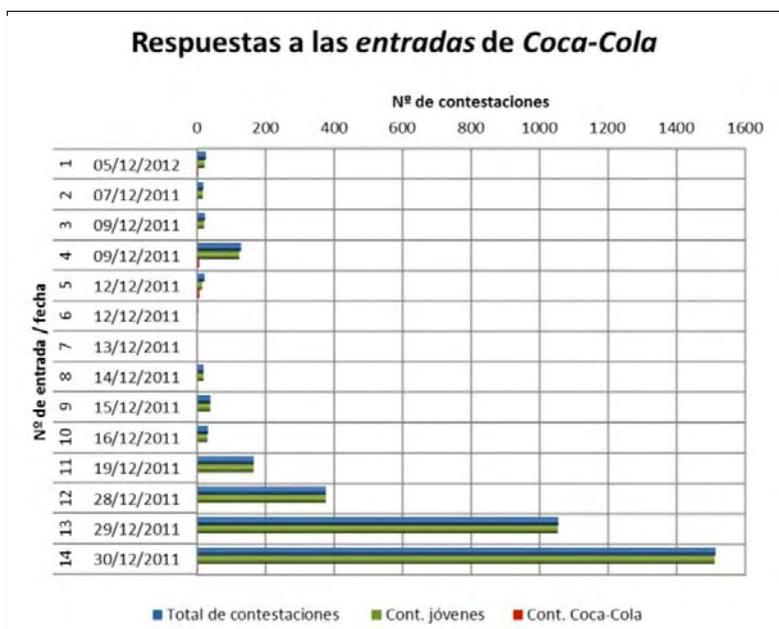


Figura 4. Interacción «Coca-Cola» y jóvenes en la red social «Tuenti».

Por otra parte, dada la gran actividad que realizan los jóvenes en este perfil, donde expresan sus gustos, intereses, e incluso señalan repetidamente su predilección por el producto, son los propios seguidores los que contribuyen a la creación y concepción de la marca e incluso actúan como embajadores, publicitando a su vez el refresco. Además, influyen en otros individuos y pueden aportar a la marca un «feedback» para futuras entradas o campañas dirigidas al mismo «target».

En relación al tercer objetivo, encontramos que los mensajes de los seguidores son positivos hacia la marca en todos los casos, por lo que es posible la existencia de un control por parte del anunciante para no perjudicar su imagen, como suele ser habitual en los usos de las redes por parte de las grandes marcas. Además, también contribuye a la transmisión de esta imagen positiva que los usuarios solo pueden responder a conversaciones ya iniciadas, lo que, en principio, resta libertad de intervención. La inmadurez propia de la edad media de los usuarios puede provocar, en parte, su adaptación al discurso de «Coca-Cola» en esta red social, ya que se ajusta en todo momento a sus intereses y les ofrece continuos obsequios, que distraen o aplacan el desarrollo de su sentido crítico. Por último, en este sentido, es importante tener muy presente la influencia que ejerce el grupo sobre sus miembros en las edades de estos usuarios, actuando de forma disuasoria ante los posibles comentarios negativos que les hicieran desmarcarse del tono general que utilizan sus compañeros en la Red.

4. Discusión y conclusiones

A modo de síntesis final y tras el análisis realizado, podemos extraer las siguientes conclusiones:

1) La constante migración hacia el ordenador, y en los últimos años más concretamente hacia Internet, por parte de los jóvenes, ha hecho de las redes sociales un medio propicio para la construcción social de las marcas entre los públicos. La gran participación de los jóvenes en este entorno muestra el cambio profundo de escenario donde los usuarios establecen múltiples interacciones con las marcas.

2) Como los adolescentes y jóvenes son un sector de público especial para conseguir fidelizar el consumo de productos desde edades tempranas, marcas como «Coca-Cola» utilizan las redes que más interés tienen para este sector poblacional y trasladan sus tradicionales campañas a estas plataformas de comunicación, por ejemplo a «Tuenti».

3) Las empresas suelen utilizar las redes para conocer a su «target» y controlar sus gustos y preferen-

cias, mediante campañas a bajo coste y con gran repercusión.

4) Al contrario de la imagen de expresión libre y «cultura participativa» (Jenkins & Deuze, 2008) que tienen los usuarios de estas redes, esta se ve condicionada por las estrategias de las marcas, que con pocos mensajes utilizan «ganchos» para reclamar la atención y motivar a los seguidores a participar alrededor de los temas cerrados que les proponen, de manera dirigida.

5) «Coca-Cola», como las marcas destinadas a adolescentes y jóvenes, elige formatos y temáticas que interesan especialmente a este «target». De manera simbólica, también incluye temas para establecer asociaciones entre la marca y su compromiso social, que en el caso analizado ha generado más impacto que los más convencionales y más frecuentados.

6) La marca entremezcla habitualmente contenidos informativos, diversivos y publicitarios, sin definirlos ni diferenciarlos, por lo que los jóvenes quedan expuestos mediante diverso tipo de formatos a impactos publicitarios de manera continuada.

7) Se plantea la necesidad de formar a los adolescentes y jóvenes en educación mediática, con el fin de que conozcan el tipo de estrategias que utilizan las marcas en las redes sociales, las tácticas de publicidad y el sentido de permitir al público participar en la construcción del discurso compartido, para que sean críticos en el seguimiento de las entradas de las marcas y también responsables en la co-autoría de los contenidos.

Referencias

- ALET, J. (2004). Los eficaces efectos de la Comunidad de Coca-Cola. *MK Marketing+Ventas*, 192, 1-5 (<http://pdfs.wke.es/9/3/4/4/pd0000019344.pdf>) (10-05-2012)
- ALEXA (Ed.) (2012). *Audience Demographics for Tuenti. The web information company*. (www.alexacom/siteinfo/tuenti.com/#) (30-09-2012).
- CÁCERES, M.D., RUIZ-SAN-ROMÁN, J.A. & BRÄNDLE, G. (2011). El uso de la televisión en un contexto multipantallas: viejas prácticas en nuevos medios. *Anàlisi*, 43, 21-44.
- CALDEVILLA, D. (2010). *Las redes sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual. Documentación de las Ciencias de la Información*, 33, 45-68. (<http://revistas.ucom.es/inf/02104210/articulos/DCIN1010110045A.PDF>) (01-10-2012)
- CIS (2011). *Actitudes hacia las tecnologías de la información y la comunicación*. Centro de Investigaciones Sociológicas, nº 2.889. (www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=12624) (30-09-2012).
- CLOUTIER, J. (2001). *Petit traité de communication. Emergence à l'heure des technologies numériques*. Montreal: Carte Blanche.
- COCA-COLA (Ed.) (2004). *Memoria social Coca-Cola*. (http://conoce.cocacola.es/img/conocenos/informes/Memoria_Social_04.pdf) (11-05-2012).
- EXLER, A. (2006). *Global Players. Coca-Cola: Vom selbstgebrauten Aufputschmittel zur amerikanischen Ikone*. Hamburgo: Europäische Verlagsanstalt.

- FUNDACIÓN PFIZER (Ed.) (2009). *La juventud y las redes sociales en Internet*. (www.fundacionpfizer.org/pdf/INFORME_FINAL_Encuesta_Juventud_y_Reddes_Sociales.pdf) (11-03-2012).
- HENSEN, D., SHNEIDERMAN, B. & SMITH, M.A. (2011). *Analyzing Social Media Networks with NodeXL: Insights from a Connected World*. Boston: Elsevier.
- HERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ, A. & RAMÓN-FERNÁNDEZ, F. (2009). El derecho a la propia imagen de los menores en las redes sociales y medios de comunicación. *Revista Aranzadi de Derecho y Nuevas Tecnologías*, 20, 19-36.
- INTECO (Ed.) (2009). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. (www.inteco.es/Seguridad/Observatorio/Estudios_e_Infornes/Estudios_e_Infornes_1/Estudio_ninos) (12-05-2012).
- JENKINS, H. & DEUZE, M. (2008). *Convergence Culture. Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 14, 1, 5-12.
- LLORENTE, C. (2009): Happing: Nativos digitales al servicio de la imagen corporativa de Coca-Cola. *Icono 14*, 12, 174-200.
- MARTA-LAZO, C. (2008). El proceso de recepción televisiva como interacción de contextos. *Comunicar*, 31, 35-40. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/c31-2008-01-004>).
- MARTÍNEZ-RODRIGO, E. & SÁNCHEZ-MARTÍN, L. (2012). Publicidad en Internet: nuevas vinculaciones en las redes sociales. *Vivat Academia*, 117, 469-480. (www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n117-E/DATOSS.htm) (03-04-2012)
- MARTÍNEZ-RODRIGO, E. & MARTA-LAZO, C. (2011). *Jóvenes interactivos. Nuevos modos de comunicarse*. La Coruña: Netbiblo.
- RHEINGOLD, H. (2002). *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*. Barcelona: Gedisa.
- SÁNCHEZ-PARDO, L. & AL. (2004). *Jóvenes y publicidad: valores en la comunicación publicitaria para jóvenes*. (www.fad.es/sala_lectura/jovenesypublicidad.pdf) (03-03-2012)
- SICILIA, M. & PALAZÓN, M. (2006). El movimiento Coca-COLA. IN S. RUIZ-DE-MAYA & I. GRANDE-ESTEBAN, I. (Eds.), *Comportamientos de compra del consumidor. 29 casos reales*. Madrid: ESIC.
- TUR, V. & RAMOS, I. (2008). *Marketing y niños*. Madrid: ESIC.

- David Buckingham y Carlos Rodríguez
Loughborough (Reino Unido) / Santander (España)

Aprendiendo sobre el poder y la ciudadanía en un mundo virtual

Learning about Power and Citizenship in an Online Virtual World

RESUMEN

En este trabajo se presenta una investigación orientada a analizar cómo se desarrollan las relaciones de poder dentro de un mundo virtual dirigido al público infantil y adolescente (Habbo Hotel). Se pretendía llegar a comprender cómo estaba la compañía propietaria de ese espacio moderando, y por lo tanto ejerciendo su poder, a través de los diferentes actores encargados de tomar decisiones sobre el comportamiento de los usuarios dentro del mundo virtual. Al mismo tiempo, se profundizó en el tipo de lecciones que aprenden los usuarios sobre el ejercicio de la ciudadanía, derivadas de las normas de comportamiento impuestas por la compañía. Para comprender qué estaban aprendiendo los menores sobre el ejercicio del poder y sobre el prototipo de ciudadano modelo dentro del mundo virtual, analizamos los sistemas de reglas que regulan aquello que pueden o no hacer los usuarios y procedimos al análisis del contenido de espacios en los que los usuarios hablaban sobre los motivos por los que la compañía los había expulsado de «Habbo Hotel». Los resultados de este trabajo ponen de manifiesto que la aplicación del sistema de reglas por parte de la compañía hace que la experiencia dentro del mundo virtual no sea siempre lúdica, democrática, creativa, participativa o plenamente satisfactoria. Esto pone en entredicho algunos de los principales argumentos esgrimidos por diferentes autores en defensa de estos nuevos medios de comunicación.

ABSTRACT

This work presents a research study designed to analyse the development of power relations in a virtual world, known as Habbo Hotel, aimed at the child and teenage market. What motivated this work was the desire to understand how this company wielded its power through the different agents responsible for taking decisions on the behaviour of the users within this virtual world. Simultaneously, this research went deeply into the type of lessons learnt by users as to citizenship springing from the behaviour rules imposed by the company owning this space. In order to understand what young people were learning about the wielding of power, and the prototype model citizen within the virtual world, we analyse the systems of rules that govern what users can or cannot do, and we proceed to analyse the contents of spaces in which users will talk about the reasons why the company had expelled them from Habbo Hotel. The findings of this work reveal that the application of rules on the part of the company results in the experience inside this virtual world not always being fun, democratic, creative, participative or completely satisfying. This thus questions some of the main arguments proposed by different writers on these new forms of communication.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Virtual communities, youth culture, digital society, participation, democratization, media contents, virtual worlds. Comunidades virtuales, cultura juvenil, sociedad digital, participación, democratización, contenidos multimedia, mundos virtuales.

- ◆ Dr. David Buckingham es Catedrático en el Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales en la Universidad de Loughborough University (Reino Unido) (D.Buckingham@lboro.ac.uk).
- ◆ Dr. Carlos Rodríguez-Hoyos es Ayudante Doctor en el Departamento de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (España) (rodriguezhc@unican.es).

1. Introducción

La tecnología digital ha sido considerada a menudo como una fuente para proporcionar formas de aprendizaje que son menos limitadas y más facultativas que otras modalidades de enseñanza tradicional. Según sus defensores, «el aprendizaje apoyado en la tecnología» no es simplemente más eficiente que los antiguos métodos presenciales, sino que también es más creativo, colaborativo y más centrado en el niño. Por ejemplo, autores como Gee (2003) y Prensky (2006) contraponen lo que consideran el aprendizaje convincente, auténtico y agradable que ofrecen los juegos de ordenador con el enfoque restrictivo y autoritario de la enseñanza tradicional. Se han hecho afirmaciones similares sobre los mundos virtuales, celebrando sus posibilidades de transformación para el aprendizaje experiencial, el empoderamiento y el control del aprendiz (Dede & al., 2005). Los mundos virtuales son vistos como recursos que proporcionan oportunidades positivas a los niños «para construir, reconstruir y experimentar identidades» a través del juego (Marsh, 2010: 36).

Tales argumentos acerca de la tecnología a menudo se alinean con discursos más amplios sobre la educación de la creatividad, la personalización y el aprendizaje informal (para una crítica general de estos argumentos, véase Buckingham, 2007). En relación con los medios de comunicación, también coinciden con las afirmaciones que celebran la aparición de una «cultura participativa» más democrática (Jenkins, 2006), es decir, las posibilidades creativas para los aficionados, «de contenido generado por el usuario» y «prosumo» (la mezcla difusa de producción y consumo) que aparentemente son evidentes en las actividades en línea de los fans y en las plataformas de intercambio como YouTube, así como en las redes sociales, juegos online y mundos virtuales.

En este artículo, planteamos algunas preguntas críticas sobre las afirmaciones presentadas a través de un estudio de caso sobre Habbo Hotel, un mundo virtual internacionalmente popular que se dirige principalmente a los adolescentes. Nuestro análisis se centra en las relaciones de poder que se establecen entre los moderadores y usuarios en este mundo, que son muy diferentes de la imagen benigna e igualitaria que es defendida por algunos entusiastas y por la empresa que produce Habbo.

2. Cartografiando el campo

Mientras que algunos mundos virtuales han existido desde hace más de una década, la investigación en este campo está todavía en una etapa temprana. Con

respecto a la educación, gran parte de la investigación se deriva de los campos de la tecnología educativa y del diseño centrado en el usuario: el objetivo principal es identificar cómo los mundos virtuales pueden ser utilizados como herramientas o recursos para el aprendizaje, especialmente en la enseñanza de las ciencias. En un trabajo de meta-análisis, Iqbal y otros (2010) encontraron evidencias de que el uso de los mundos virtuales podía tener efectos positivos en los resultados de exámenes, así como en la motivación de los alumnos y en su comportamiento, pero esto dependía de que el aprendizaje fuera (según sus palabras) «basado en la investigación, experimental y socio-colaborativo». Otras investigaciones desde la perspectiva del diseño centrado en el usuario han explorado las motivaciones de la participación en estos espacios (Jung & Kang, 2010; Zhou & al., 2011) y cómo el análisis de las experiencias de los usuarios puede influir sobre el trabajo de los desarrolladores (Johnson, 2007), mientras que los economistas han considerado cómo las interacciones de los usuarios podrían ser convertidas en recursos monetarios más eficazmente (Mantymaki & Salo, 2011).

Algunos estudios han utilizado enfoques más etnográficos para explorar el uso de mundos virtuales en entornos educativos formales o informales. Por ejemplo, Wohlwend y otros (2011) utilizaron métodos «geosemióticos» para analizar las relaciones que establecieron los niños en un club extraescolar en torno al uso del mundo virtual Webkinz. Merchant (2010) investigó la posibilidad de utilizar los mundos virtuales para la alfabetización en un aula ordinaria. Ambos estudios señalan el papel crucial de los factores contextuales y algunas de las complejidades que están en juego en la interacción entre las experiencias en línea y fuera de Internet. Sin embargo, ambos parecen repetir la polarización entre el mundo «libre» de la comunidad en línea y el mundo constreñido de las instituciones educativas. Merchant, por ejemplo, discute «cómo el control social de la práctica pedagógica limita de forma significativa la innovación, ya que las nuevas prácticas de alfabetización están puestas al servicio de las antiguas» (Merchant, 2010:147), un argumento que sitúa implícitamente las «nuevas prácticas de alfabetización» del mundo virtual en el lado de «innovación», en oposición al «control social» de la pedagogía tradicional.

Un par de estudios se acercan bastante más a nuestras preocupaciones principales aquí. Lehdonvirta y otros (2009) hablan de lo que ellos llaman el «juego simulado del consumo» o «consumo virtual» que se produce en «Habbo Hotel», que se hace posible a tra-

vés del intercambio de mercancías virtuales por dinero real. Ellos describen las formas de comportamiento de los consumidores en Habbo, que se manifiestan en los estilos de la ropa de los participantes, sus posesiones y la decoración de los espacios personales, y muestran cómo estos sirven para establecer la pertenencia a grupos sociales exclusivos y para mantener las jerarquías de estatus.

Según estos autores, los participantes en Habbo están aprendiendo a ser consumidores y a adoptar sus estilos preferidos de consumo, aunque también afirman que estas prácticas pueden tener inadvertidamente consecuencias medioambientales «verdes», en la medida en que proporcionan una alternativa a la acumulación de bienes materiales.

Mientras tanto, Ruckenstein (2011) ofrece un estudio detallado de «Habbo Hotel» que plantea cuestiones más amplias sobre lo que Boelstorff (2008) describe como «capitalismo creacionista», es decir, el movimiento hacia la «cultura participativa» o «prosumo» brevemente identificado antes. Ruckenstein argumenta que las interacciones de los niños en estos mundos demuestran «la interrelación entre las interacciones sociales de los niños y las actividades lucrativas» (Ruckenstein, 2011: 1062): el éxito comercial de la operación depende de la «actividad» de los niños e incluso de su «creatividad» (Buckingham & Sefton-Green, 2003). Sin embargo, Ruckenstein adopta una postura un tanto acrítica hacia el papel de los productores: las declaraciones de los representantes de la empresa –y sus afirmaciones de que la creación del mundo están «en manos de los usuarios»– son considerados como comentarios válidos.

La empresa, según ella, crea una sensación de «intimidad» con sus clientes (Ruckenstein, 2011: 1068), ofrece a los niños «las opciones del consumo, el reconocimiento y la participación» (Ruckenstein, 2011: 1073) y se trata de un «entorno favorable para el niño» en el que «los niños son reconocidos como «seres» más que como devenires incompletos» (Ruckenstein, 2011: 1074). Mientras Ruckenstein es claramente consciente de las motivaciones de lucro del «capitalismo creacionista», en última instancia parece aceptar el

punto de vista de las empresas como «Habbo Hotel» en tanto que proveedoras de «un espacio de autonomía e independencia para los niños» (Ruckenstein, 2011: 1067). Nuestra investigación ofrece motivos suficientes para cuestionar tales afirmaciones.

3. «Habbo Hotel»

«Habbo Hotel» es un mundo virtual, similar en algunos aspectos al adulto «Second Life». Los usuarios crean avatares digitales y amueblan «habitaciones» virtuales en las que viven y participan en una serie de interacciones (incluyendo chat, concursos y juegos)

Planteamos algunas preguntas críticas sobre las afirmaciones presentadas a través de un estudio de caso sobre Habbo Hotel, un mundo virtual internacionalmente popular que se dirige principalmente a los adolescentes. Nuestro análisis se centra en las relaciones de poder que se establecen entre los moderadores y usuarios en este mundo, que son muy diferentes de la imagen benigna e igualitaria que es defendida por algunos entusiastas y por la empresa que produce Habbo.

con otros usuarios. «Habbo Hotel» fue creado en el año 2000 por la empresa finlandesa Sulake Corporation. A diferencia de otros mundos virtuales como «Second Life», «Habbo Hotel» se dirige a un público adolescente: aproximadamente el 90% de los miembros registrados tienen entre 13 y 18 años de edad. Los ingresos totales de Sulake crecieron en más de un 20% entre 2009 y 2010: sus ingresos durante ese año fueron superiores a 56 millones de euros y su beneficio bruto fue de 5,4 millones, el 9,5% de los ingresos. Al igual que algunos otros mundos virtuales, el modelo de negocio de Habbo se basa principalmente en los «micropagos» en lugar de en la suscripción.

Habbo pretende ser un entorno social seguro para los niños y tranquiliza a los padres en una guía on-line para ellos. Los usuarios son informados de la «manera Habbo» (Habbo Way), un conjunto sencillo de «normas de la comunidad» a seguir en línea (que se analizarán más adelante); existe un «botón del pánico» a

través del cual los usuarios pueden acceder a una línea de ayuda para la protección de la infancia (desarrollada en el Reino Unido por una agencia de policía llamada CEOP, el Centro de Explotación Infantil y Protección Online). Sin embargo, el sitio también se presenta como un mundo creado por sus usuarios: un vídeo promocional en la Guía para Padres dice que el hotel no está creado por un «genio misterioso» sino por «otros Habbos igual que [tú]», «el genio de Habbo son sus usuarios!». En línea con los argumentos sobre «la sabiduría de las multitudes», la aspiración

impone –las normas y formas de vigilancia que están en funcionamiento– para producir ciertos tipos de comportamiento e impedir otros? ¿Cómo los productores de «Habbo Hotel» buscan construir un determinado tipo de usuario, tal vez un «ciudadano modelo» o un consumidor que se auto regula? ¿De qué manera responden a esto los propios usuarios y cómo se resisten a ello?

Nuestro análisis se desarrolló en dos etapas. En primer lugar, hemos estudiado las reglas explícitas que son definidas por la compañía en documentos como

los términos de uso y la política de privacidad, la Manera Habbo y su Guía Oficial para Padres. En segundo lugar, y más ampliamente, hemos explorado las versiones de los usuarios de cómo estos sistemas de reglas y relaciones de poder operan en la práctica, a partir de datos extraídos de foros de usuarios o fans, escritos tanto en inglés como en castellano. Cuando empezamos a explorar estos foros, nos interesó particularmente el gran número de denuncias publicadas por los usuarios que habían sido expulsados o cuya entrada al Hotel se había prohibido, ya sea de manera permanente o temporal. Aunque comenzamos buscando solo en los foros oficiales, encontramos que Sulake había desactivado

En línea con los argumentos sobre «la sabiduría de las multitudes», la aspiración parece ser que la comunidad se auto-regula: los usuarios desarrollan actividades creativas en colaboración con los demás y, de hecho, controlan la conducta y el desarrollo del propio mundo. Según sus textos de autopromoción, Habbo es un ambiente libre y democrático en el que las únicas limitaciones y restricciones son las que se derivan de la falta de imaginación de sus usuarios. En la práctica, sin embargo, el funcionamiento del mundo está gobernado y controlado por varias categorías diferentes de personal.

parece ser que la comunidad se auto-regula: los usuarios desarrollan actividades creativas en colaboración con los demás y, de hecho, controlan la conducta y el desarrollo del propio mundo. Según sus textos de autopromoción, Habbo es un ambiente libre y democrático en el que las únicas limitaciones y restricciones son las que se derivan de la falta de imaginación de sus usuarios. En la práctica, sin embargo, el funcionamiento del mundo está gobernado y controlado por varias categorías diferentes de personal.

4. Planteamientos de investigación y metodología

Nuestro enfoque se centra en las formas de aprendizaje económico y político que se están produciendo en este mundo virtual. ¿Hasta qué punto podemos ver «Habbo Hotel» como un espacio libre, creado solo por sus usuarios? ¿Cómo actúan las limitaciones que

algunos de los grupos en los que fueron expresadas estas quejas. Por lo tanto, analizamos el contenido de dos foros oficiales y cinco no oficiales donde los usuarios hablaban de estas experiencias.

Hemos encontrado que existían algunas contradicciones e inconsistencias significativas entre las normas oficiales y las opiniones de los usuarios. La forma en la que opera el poder y la disciplina en el Hotel parecía en algunos momentos más permisiva y otras veces mucho más autoritaria de lo que se describe en la documentación oficial. En algunos casos, los comentarios de los usuarios sobre las prácticas en Habbo parecían contradecir las garantías que la empresa ofrecía a los padres acerca de la seguridad. Sin embargo, en otros casos, las razones oficiales de Sulake para prohibir el acceso a los usuarios, así como su descripción de ese proceso, eran contrarias a las experiencias

descritas en los foros, donde los usuarios protestaban frecuentemente por las expulsiones arbitrarias y aparentemente inexplicables.

Nuestro interés aquí no era llevar a cabo un análisis estadístico de las razones más frecuentes para la expulsión, sino más bien entender cómo la empresa estaba moderando, y por lo tanto ejerciendo poder, sobre las acciones de los usuarios. En particular, queríamos comprender los procesos mediante los cuales tenían lugar las expulsiones, cómo eran explicadas por la empresa, cómo los usuarios percibían y respondían a esta experiencia y las consecuencias que tenían para ellos. También necesitábamos explorar los roles de los distintos actores involucrados: la empresa, sus moderadores oficiales, los hobbys voluntarios y los propios usuarios. Nuestro enfoque se basa en el análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2006), en el sentido de que estar interesados en entender cómo opera el poder, tanto en la forma del lenguaje como en el contenido, por ejemplo, del sistema de reglas que opera en el Hotel.

El proceso de recogida de datos en los diferentes foros analizados se extendió desde el mes de febrero al mes de mayo del año 2012. Un número total de 2.650 comentarios posteados fueron analizados en los siete foros. Para realizar el análisis de datos cualitativo de los datos recogidos en los foros se elaboró un sistema de categorías y códigos generado a través de un proceso inductivo-deductivo que nos permitió realizar una codificación temática del contenido. De esa forma, identificamos unidades dotadas de significado a las que asignamos uno de los códigos incluidos en el sistema de categorías definido. Ese proceso siguió las fases señaladas por Huber (2003) para el análisis de datos cualitativo, es decir, la reducción de los datos recogidos en los diferentes foros, la reconstrucción de las estructuras y la comparación de casos analizados.

5. Resultados

5.1. Creando las normas

La siniestramente denominada «Manera Habbo» es una breve exposición de las reglas que, al parecer, rigen este mundo virtual. Con la excepción de los imperativos en el final de las frases, cabe señalar que todas estas normas se definen con construcciones negativas. Sin embargo, los posibles beneficiarios de la observación de estas normas son diversos. Mientras que algunas de las reglas parecen prohibir los comportamientos que perjudiquen a otros usuarios, varias se refieren a conductas que perjudiquen principalmente a la empresa (mediante la interrupción de su modelo de negocio o de su control tecnológico). Otros, como

la norma relativa a las actividades sexuales, parecen reflejar las percepciones de los adultos sobre lo que es apropiado para los niños. Sin embargo, en todos estos aspectos, los niños parecen ser definidos principalmente en términos de lo que ellos no pueden o no deben hacer.

En segundo lugar, a pesar de la fuerza de la referencia final al «crimen», hay bastante contradicción entre este documento y el marco legal que la empresa utiliza. Mientras que la «Manera Habbo» ofrece una lista completa de las conductas prohibidas, la propia empresa, en la sección 2.2 del documento Términos y Condiciones, establece que «Habbo UK y Habbo Afiliados no tienen la obligación de monitorizar los comentarios de los visitantes al sitio web». Esto, efectivamente, asigna a los propios usuarios la responsabilidad de monitorizar y regular su propio comportamiento.

Parte de la explicación de esta contradicción puede residir en las diferentes audiencias de estos documentos. El lenguaje directo de la «Manera Habbo» sugiere que está dirigida a los niños, aunque su colocación en la sección de los padres también contribuye a la creación de una «imagen de marca» basada en la seguridad. A la luz de los altos niveles de ansiedad de los padres acerca de las actividades de los niños en Internet, la existencia de tales normas —y su encuadre negativo— tranquiliza a los padres lanzando el mensaje de que se trata de un entorno en el que los niños se pueden socializar.

Una vez dentro del hotel, parece que el control ejercido por la compañía no es de ninguna manera tan férreo, por lo menos en algunos aspectos. Por ejemplo, hay salas en las que los avatares pueden «tener relaciones sexuales» (junto con la colocación de productos en máquinas expendedoras de anticonceptivos Durex). Si bien dichas salas son nominalmente no disponibles para menores de edad, se puede acceder libremente ya que no hay verificación de los requisitos de edad. Nuestro análisis de los foros de los usuarios sugiere que los mismos usuarios a menudo no tienen acceso a estos documentos y, por lo tanto, parecen no ser conscientes de las normas hasta que son impuestas (a menudo de forma inesperada y sin previo aviso).

5.2. Poder en juego

En teoría, se podría decir que hay dos tipos de poder en operación aquí o tal vez un «continuum» entre ellos. Por un lado, hay una forma de poder «duro», encarnado en sistemas de reglas negativas con sanciones claras en caso de infracción, mientras que por el otro, hay una forma de poder «blando» que trata de cultivar formas de la autorregulación dentro de la

propia comunidad. Mientras que el primero es característico de lo que Foucault (1977) denomina una «sociedad disciplinaria», donde el poder se impone por los grupos dominantes, este último podría considerarse que representa una forma «moderna tardía» de gobernabilidad, en la que los ciudadanos son los responsables de controlar su propio comportamiento (ver también Rose, 1999). En el mundo de Habbo, ambos sistemas están en funcionamiento. Por un lado, los usuarios deben internalizar los sistemas de reglas mediante la participación en la auto-vigilancia y autorregulación; por otro, un poder «duro» —y las tecnologías y los procesos que lo sustentan— entra en juego cuando la autorregulación aparentemente falla.

Observando con mayor detalle las razones por las cuales los usuarios son expulsados o se prohíbe su entrada en Habbo, la operación del poder parece ser un tanto más detallada (o «capilar», como Foucault lo define) y, sin embargo, también es más arbitraria. La «ayuda» de Habbo en la entrada, «¿Por qué he sido sancionado?», enumera una serie de razones oficiales para la expulsión (ver tabla 1).

1. Prohibiciones por molestar
2. Prohibiciones por comportamientos sexualmente explícitos
3. Prohibiciones por ofrecer información de identificación personal
4. Prohibiciones por acoso
5. Prohibición por uso de lenguaje
6. Prohibición por estafa
7. Prohibición por infracción de los Términos y Condiciones
8. Prohibición por nombre / habitación / grupo inadecuado

Tabla 1. Razones oficiales para la expulsión.

Tanto el sistema de clasificación disciplinario como la gama de sanciones contenidas aquí son más elaborados que en la Manera Habbo. Se nombra una gama más amplia de reglas, entre ellas varias que parecen reducir el control tecnológico de la empresa (como utilizar «comentarios repetitivos», «conseguir objetos virtuales gratis» y «piratería») y/o de su control económico (poseer «un hotel retro» o publicidad con «estafas de crédito gratis»). Otras, tales como el contacto sexual a través de cámaras web, compartir pornografía infantil o el intento de vender drogas son ilegales o considerados inapropiados, y tal vez no sea de mucho tacto mencionarlos en un documento (Manera Habbo) diseñado para ser leído por los padres. Sin embargo, mientras que el sistema de sanciones es más detallado, estas reglas también dejan un amplio margen a la interpretación, por ejemplo, en cuanto a la «gravedad» o «relevancia» de un delito, el número exacto de veces que se ha hecho, el período de tiempo en el que ha producido, o las razones por las que

podría ser considerado «inapropiado». La necesidad de una especificación detallada es notable en sí misma, ya que parece entrar en conflicto, tanto con las garantías acerca de la seguridad ofrecida a los padres como con el modelo de la comunidad de autorregulación que se invoca en otras partes de los textos de Sulake.

5.3. Practicando disciplina

Cuando nos fijamos en los foros de usuarios, sin embargo, se identifican otras numerosas razones para la prohibición o la expulsión. Estas razones van desde las relativamente sencillas («organizar competiciones») hasta las relativamente oscuras («vestir con el uniforme de un equipo de bloqueo» o «sospecha de gastar demasiado dinero»). Sin embargo, en muchísimos casos los usuarios manifiestan que ellos no saben por qué han sido expulsados o que no entienden la explicación que han recibido. Muchísimos también se quejan de que han sido falsamente acusados, ya sea por los moderadores o por otros usuarios, de que su comportamiento —especialmente bromeando— ha sido mal interpretado, de que la empresa les ha prohibido entrar sin

investigar las denuncias contra ellos o de que ellos no sabían que estaban cometiendo un delito (por ejemplo, estar en una habitación «ilegal», sin saber que era ilegal). En algunos casos, los moderadores adultos parecen haber detectado connotaciones sexuales, por ejemplo, en los nombres de usuario, algunos de los cuales no eran intencionados. En general,

los foros sugieren que la imposición de la disciplina es mucho menos consistente y responsable que lo propuesto en las reglas oficiales: las normas declaradas pueden o no ser aplicadas, pueden ser interpretadas o explicadas de manera muy diferente, y reglas previamente no declaradas pueden ser invocadas.

Un tema que atrae considerablemente la atención tiene que ver con la forma en que la empresa interactúa con los usuarios, especialmente cuando se informa sobre los motivos de expulsión. Los usuarios que tienen prohibida la entrada de forma permanente o temporal reciben un correo electrónico generado automáticamente que explica muy brevemente tanto los motivos como la fecha y la duración de la prohibición. Nuestro análisis revela un alto grado de insatisfacción con esta práctica: los usuarios se quejan de que en estos mensajes estandarizados no se explican claramente las razones por las que han sido expulsados. Esta es una forma de comunicación unidireccional y automatizada que no proporciona ninguna oportuni-

dad para el diálogo, por no hablar de la responsabilidad: «Credits.US @ Sulake.com para más información. (Id: 1386423). La prohibición expirará al 10/16/214:32 PM hora del Este». Por otra parte, varios usuarios se quejaban de lo difícil que era ponerse en contacto con los responsables de la moderación: «Ellos respondieron a mi correo electrónico después de una semana (...) usted fue expulsado por una razón y si nos envía un e-mail otra vez, su dirección de e-mail será ignorado (...). Ellos no prestan mucha atención al sistema de ayuda. Ellos simplemente leen las tres primeras palabras y eligen una respuesta de las respuestas programadas» (VWarhodes, 01-22-2009, 09:41).

Como en estos ejemplos, hay quejas frecuentes acerca tanto de la arbitrariedad como de la falta de flexibilidad de los moderadores. Por un lado, las actividades de los usuarios son sometidas a un filtro que identifica automáticamente los términos prohibidos cuyo uso puede significar la expulsión inmediata, mientras que, por el otro, la aplicación del código de conducta también parece depender de las interpretaciones de las normas de los moderadores, que son frecuentemente impredecibles. Los foros están llenos de las explosiones de frustración cuyo resultado es el siguiente: «Informé y me dicen «presione ignorar». En serio, «ignorar». Así, no puedo parar el tema, me parto de risa. Y me prohíben el acceso durante un día, me da igual si es por 1 día, pero ¿por qué yo? ¿Hay algo en mí que les mosquee y me lo prohíben?» (01-21-2010, 07:41).

Como este comentario implica, el sistema disciplinario funciona en parte a través de los «informes» de usuarios quienes informan sobre otros usuarios que han sido vistos infringiendo las reglas. Sin embargo, nuestra investigación sugiere que este sistema está, en sí mismo, abierto al abuso: algunos usuarios abusan o chantajea a los demás mediante la amenaza o la presentación de cargos falsos contra ellos.

Esta combinación particular de autoridad arbitraria y autorregulación se asemeja a la de un estado totalitario. Los usuarios son obligados a seguir las reglas que se imponen, incluso si no están de acuerdo con ellas o no las entienden; pero también aprenden que acumularán beneficios si supervisan e informan sobre

las actividades de otros usuarios (incluso si estas afirmaciones son falsas). Aprenden que la empresa y sus agentes (los moderadores) tienen el máximo poder, pero también que pueden obtener ventajas mediante el ejercicio de poder a expensas de otros usuarios más débiles: «Yo solía informar sobre personas que distribuían la URL de la página de seguidores de Habbo. Ellos fueron expulsados permanentemente por estafa y yo no me arrepiento» (PumpkinLamp, 25-04-2009: 15:27; sitio oficial).

Es común en los foros encontrar mensajes de los usuarios que se quejan de que estaban siendo acosados o molestados por otros avatares y que finalmente

Nuestro estudio señala que «Habbo Hotel» se encuentra muy lejos de ser el espacio libre, democrático y creativo que proclama la empresa que lo produce; y que, de hecho, es celebrado por algunos entusiastas académicos como «la tecnología potencia el aprendizaje». Tal vez sería una exageración describirlo como un estado policial on-line, pero sin duda tiene comparación en la vida real con los regímenes autoritarios y las «instituciones totales» como las prisiones.

fueron expulsados porque los avatares que los estaban hostigando hicieron afirmaciones falsas acerca de ellos a los moderadores: «Él inmediatamente comienza el juego de roles atacándome, etcétera. Luego dice añadir «muerto» a tu nombre, lo miro y le expliqué por qué yo no voy a hacer eso. (...) ¡Él sale de la habitación cinco minutos más tarde, se me cierra la sesión y dice que he sido suspendido por una semana por acoso!» (jordan657, 04-30-2010: 14:19).

Como estos mensajes sugieren, tales afirmaciones no son investigadas o verificadas durante el proceso de moderación: los que han sido denunciados por otros usuarios son expulsados automáticamente. A diferencia de cualquier otro proceso legal, no parece haber ninguna presunción de inocencia: por el contrario, la empresa parece transmitir a los usuarios que siempre son culpables de las acusaciones a las que están sometidos. Mientras que algunos usuarios utilizan esto para su propio beneficio —hacer acusaciones en contra de cualquier avatar que, por casualidad, no les cae bien—

otros parecen disfrutar probando los límites de las reglas para su propia diversión: «Me prohibieron la entrada por decir: ¿hola te gustaría comprar un poco de droga? Y además estaba de guasa. Dios, ¡cómo va a conseguir un niño de 15 años un poco de droga!» (prince.trunks, 13-01-2008: 07:33; sitio oficial).

5.4. Las consecuencias de la disciplina

Como indican algunos ejemplos, es posible que los usuarios abran cuentas adicionales (aunque desde otra dirección IP) y vuelvan a entrar en el mundo como un

compañía. Lo que pueden hacer los usuarios con estos objetos también está exhaustivamente controlado por la empresa y los objetos no pueden ser exportados a otros entornos virtuales.

El atractivo principal de «Habbo Hotel», a nuestro parecer, no es tanto la limitada oportunidad para desarrollar la creatividad que ofrece, sino la interacción social entre los usuarios. Sin embargo, como es característico de todas las «sociedades de consumo», los productos (en este caso, los productos virtuales) son el medio a través del cual esa interacción se lleva a cabo,

y son estos los que permiten la interacción de los usuarios para ser convertidas en intercambios monetarios: quién sea usted es en gran medida una cuestión de lo que usted puede comprar.

Desde un punto de vista marxista tradicional, se podría argumentar que los usuarios están participando en las formas de trabajo (consumir el tiempo en una tarea «creativa») que sirve para crear valor excedente en forma de capital social, es decir, las relaciones sociales que funcionan como una forma de moneda.

Sin embargo, la expulsión también significa la pérdida de ese capital social. Los usuarios que han sido expulsados pierden sumariamente no solo sus «posesiones» sino también sus

«amigos»: no tienen forma de mantener las relaciones que habían establecido dentro del mundo virtual, entre otras cosas porque las reglas prohíben el intercambio de datos sobre sus cuentas en otras plataformas de comunicación como Messenger o Facebook. En efecto, Sulake también posee un capital social que generan los usuarios en el mundo y esto sirve como un medio más para mantener a los usuarios cautivos. Las graves consecuencias sociales y económicas de la expulsión se reflejan en el fuerte sentimiento de impotencia que recorre las publicaciones en el foro: «crée-me, sé cómo es sentirse **** por estos moderadores. Tú gastas tu dinero y ellos ni piensan ni un segundo en tus amigos, el dinero gastado, etc.» (long and fat, 04-30-2010: 17:50).

Como este último comentario postado indica, los usuarios tienen poca confianza en la responsabilidad

¿Qué están aprendiendo? [los niños]. Nuestro análisis sugiere, en primer lugar, que están aprendiendo particulares lecciones económicas. Están aprendiendo a ser consumidores diligentes, comprando productos virtuales que ayudarán a construir sus identidades y relaciones con los demás. También están aprendiendo a ser trabajadores, la realización de formas de trabajo que producen la plusvalía en forma de capital social. Y están haciendo ambas cosas en un contexto en el que todo lo que producen y todo lo que parecen poseer es en realidad propiedad de una empresa que no se responsabiliza, en gran medida, de sus formas de actuar.

avatar diferente. Sin embargo, es importante destacar que la expulsión es a menudo un evento con consecuencias graves, en las que los usuarios pueden perder el capital económico y social que pueden haber acumulado durante un tiempo considerable.

En cuanto al capital económico, los usuarios que han sido expulsados no pueden recuperar los objetos virtuales —como mascotas o mobiliario— que hayan comprado. Aunque los usuarios pueden manipular esos artículos durante su estancia en el Hotel, siguen siendo «propiedad» de Sulake. Como hemos indicado, la retórica de marketing de la empresa pone gran énfasis en la creatividad de los usuarios. Sin embargo, en la práctica los usuarios no están autorizados a hacer o a importar sus propios bienes virtuales o diseños: sus posibilidades creativas se limitan a la selección y la manipulación (limitada) de los productos del catálogo de la

de la empresa o de sus moderadores. Como este usuario, algunos intentan ponerse en contacto con el personal de la empresa para pedir la retirada de las sanciones impuestas, con el argumento de que son injustas. Sin embargo, muchos se quejan de que no reciben respuesta —o respuestas inadecuadas y muy poco informativas— cuando utilizan los canales disponibles, y algunos recurren al uso de los foros no oficiales para contactar con los moderadores, aunque con poco éxito. Otros simplemente imploran a la empresa por su readmisión: algunos confiesan haber infringido las normas, pero prometen con sinceridad no cometer este error de nuevo. En los foros no oficiales, el sentimiento de decepción y malestar desemboca en un tono de resignación cínica que se podría ver como una característica de los grupos oprimidos en general. Las acciones de la empresa (los que detentan el poder) son rutinariamente condenadas como «estúpidas», «cojas» o «retrasadas», pero hay una sensación constante de que poco se puede hacer para cambiar las cosas.

Algunos usuarios son claramente capaces de identificar los imperativos económicos que están en juego aquí —imperativos que a menudo son ignorados por los entusiastas académicos de los nuevos medios— aunque tienden a aceptar estos simplemente como un hecho inevitable de la vida: «Habbo quiere tu dinero, por lo que no prohíben a los suscriptores de HC (Créditos Habbo) por antojo. Mantener suscriptores es igual a más dinero, en todo caso deberían ser más indulgentes con ellos» (16-01-2008 17:23; sitio oficial).

El hecho de que los niños sean los principales «consumidores» de Habbo puede hacerlos más vulnerables a las prácticas comerciales desleales: en comparación con los adultos, por lo general tienen menos recursos para defenderse. Sin embargo, en muchos casos, esta sensación de desautorización lleva a la ira y a formas de activismo, que son muy evidentes en los foros no oficiales. Algunos usuarios responden a lo que consideran una injusticia insultando o amenazando a la empresa o a los moderadores individuales (cuyos nombres se anuncian en la web oficial). Otros desarrollan planes para arruinar a «Habbo Hotel», por ejemplo, con el pirateo de los servidores de la empresa, la creación de réplicas en línea del Hotel y el desarrollo de herramientas para desbloquear las direcciones IP que han sido prohibidas. Otros recurren a formas más convencionales de activismo de los consumidores. Hay mucha discusión entre los usuarios de Estados Unidos, por ejemplo, sobre el uso del Better Business Bureau, una agencia que busca la reparación de las reclamaciones de los consumidores. Otros usuarios han organizado manifestaciones virtuales, mien-

tras que en la comunidad hispana hay un grupo de usuarios que se hace llamar el «Habbo Unión Revolucionaria».

6. Conclusión

Hemos desafiado directamente varias de las afirmaciones que se hacen sobre el valor educativo, social y político de los mundos virtuales en línea. Por supuesto, varios de nuestros argumentos bien podrían ser específicos para este caso en particular y no debieran aplicarse a otros lugares. Sin embargo, nuestro análisis sugiere que «Habbo Hotel» se encuentra muy lejos de ser el espacio libre, democrático y creativo que proclama la empresa que lo produce y que, de hecho, es celebrado por algunos entusiastas académicos como «la tecnología potencia el aprendizaje». Tal vez sería una exageración describirlo como un estado policial online, pero sin duda tiene comparación en la vida real con los regímenes autoritarios y las «instituciones totales» como las prisiones. Lejos de construir a los usuarios como competentes y empoderados «nativos digitales», la empresa utiliza un sistema de vigilancia y disciplina que ejerce un control considerable sobre su comportamiento. Los usuarios están obligados a regular su propia actividad, pero en línea con las normas estricta y sumariamente ejecutadas (también a menudo de manera arbitraria). Las formas de creatividad que están disponibles son limitadas, de consumo masivo y sujetas a las formas autoritarias de disciplina similares.

De ningún modo queremos negar que los niños puedan divertirse en los espacios virtuales como «Habbo Hotel» o que, de hecho, puedan estar aprendiendo mucho. Sin embargo, la pregunta que hay que responder es: ¿qué están aprendiendo? Nuestro análisis sugiere, en primer lugar, que están aprendiendo particulares lecciones económicas. Están aprendiendo a ser consumidores diligentes, comprando productos virtuales que ayudarán a construir sus identidades y relaciones con los demás. También están aprendiendo a ser trabajadores, a conocer las formas de trabajo que producen la plusvalía en forma de capital social. Y están haciendo ambas cosas en un contexto en el que todo lo que producen y todo lo que parecen poseer es en realidad propiedad de una empresa que no se responsabiliza, en gran medida, de sus formas de actuar. A raíz de esto, ellos también están aprendiendo lecciones particulares de política sobre el funcionamiento del poder social. Están aprendiendo a funcionar en una situación en la que los poderosos gozan de autoridad absoluta y son capaces de ejercer el poder en formas que son a la vez rígidas y a veces bastante arbitrarias. Este es un mundo en el que hay poco margen

para luchar contra la injusticia y donde existe un potencial limitado para la resistencia. Lejos de ser «empoderados» en este entorno, los ciudadanos de este mundo virtual son, de hecho, extraordinariamente impotentes: su única opción es obedecer, algo muy alejado de un modelo de ciudadanía crítica (Dejaeghere, 2009).

Por último, para volver a los temas con los que comenzamos, es interesante comparar este mundo virtual como un entorno de aprendizaje con otras instituciones y ambientes en los cuales los niños aprenden, tales como la familia y la escuela. Lejos de ser más libre y democrático, como sugieren algunos entusiastas, este mundo en realidad parece ser mucho menos libre y democrático. Dentro de la mayoría de las escuelas y de las familias de hoy en día los niños tienen la capacidad de cuestionar y desafiar la autoridad de los padres o maestros (Aarsand, 2009). Aunque ciertamente hay límites en este sentido, el poder en estas instituciones no puede simplemente imponerse: tiene que ser negociado, y tiene que ganar el consentimiento de quienes debieran ser gobernados. En comparación, este mundo virtual parece ofrecer una forma de aprendizaje mucho más autoritaria y mucho menos posibilitadora.

Referencias

- AARSAND, P.A. (2009). Gaming and Territorial Negotiations in Family Life. *Childhood*, 16(4), 497-517.
- BOELSTORFF, T. (2008). *Coming of Age in Second Life*. Princeton, NJ (USA): Princeton University Press.
- BUCKINGHAM, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge: Polity.
- BUCKINGHAM, D. & SEFTON-GREEN, J. (2003). Gotta Catch «em All: Structure, Agency and Pedagogy in Children's Media Culture». *Media, Culture and Society*, 25(3), 379-399.
- DEJAEGERE, J. (2009). Critical Citizenship Education for Multicultural Societies. *Interamerican Journal of Education for Democracy*, 2 (2), 223-236.
- DEDE, C., CLARKE, J. & AL. (2005). *Fostering Motivation, Learning and Transfer in Multi-user Virtual Environments*. American Educational Research Association Conference. Montreal: Canada (http://muve.gse.harvard.edu/rivercityproject/documents/Dede_Games_Symposium_AERA_2005.pdf) (07-05-2012).
- FOUCAULT, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Harmondsworth: Allen Lane.
- GEE, J.P. (2003). *What Video Games Have To Teach Us About Learning and Literacy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- HUBER, G.L. (2003). Introducción al análisis cualitativo de datos. In A. MEDINA, A. & S. CASTILLO (Coords.), *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Madrid: Universitat, 91-129.
- IOBAL, A., KANKAANRANTA, M. & NEITTAANMAKI, P. (2010). Engaging Learners through Virtual Worlds. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3198-205.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture*. New York: New York University Press.
- JOHNSON, M. (2007). Unscrambling the «Average User» of Habbo Hotel. *Human Technology*, 3(2), 127-153.
- JUNG, Y. & KANG, H. (2010). User Goals in Social Virtual Worlds: A Means-ends Chain Approach. *Computers in Human Behavior*, 26, 218-225.
- LEHDONVIRTA, V., WILSKA, T.A. & JOHNSON, M. (2009). Virtual Consumerism: Case Habbo Hotel. *Information, Communication and Society*, 12(7), 1059-1079.
- MANTYMAKI, M. & SALO, J. (2011). Teenagers in Social Virtual Worlds: Continuous Use and Purchasing behavior in Habbo Hotel. *Computers in Human Behavior*, 27, 2088-2097.
- Marsh, J. (2010). Young children's play in online virtual worlds. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 23-39.
- MERCHANT, G. (2010). 3D Virtual Worlds as Environments for Literacy Learning. *Educational Research*, 52(2), 135-150.
- PRENSKY, M. (2006). *Don't Bother Me, Mom – I'm Learning!* St. Paul, MN: Paragon House.
- Rose, N. (1999). *Governing the Soul*. London: Free Association.
- RUCKENSTEIN, M. (2011). Children in Creationist Capitalism: The Corporate Value of Sociality. *Information, Communication and Society*, 14(7), 1060-1076.
- VAN DIJK, T. (2006). Discourse, Context and Cognition. *Discourse Studies*, 8(1), 159-177.
- WOHLWEND, K. & AL. (2011). Navigating Discourses in place in the World of Webkinz. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(2), 141-163.
- ZHOU, Z., JIN, X.L. & AL. (2011). Individual Motivations and Demographic Differences in Social World Uses: an Exploratory Investigation in Second Life. *International Journal of Information Management*, 31, 261-271.

● E. Hernández, M.C. Robles y J.B. Martínez
Granada (España)

Recibido: 13-07-2012 / Revisado: 25-07-2012
Aceptado: 23-09-2012 / Publicado: 01-03-2013

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-06>

Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M

Interactive Youth and Civic Cultures: The Educational, Mediatic and Political Meaning of the 15M

RESUMEN

Esta aportación se justifica en la necesidad de analizar el contenido participativo que los jóvenes interactivos transmiten en el uso de TIC y de las redes sociales durante el origen del movimiento social del 15M. Los objetivos se han dirigido a comprobar cómo los jóvenes sienten, viven y experimentan la ciudadanía democrática a través de los soportes digitales y mediáticos, participando en el lugar público de la plaza donde se está formando una más informada ciudadanía digital entre la convergencia tecnológica, la hipertextualidad y la no linealidad. Se ha tratado de identificar tanto el contenido educativo de sus interacciones e implicaciones como el uso de los soportes digitales mediáticos en su organización colectiva. La metodología utilizada es el estudio de caso en profundidad, realizado durante los días de la acampada en la plaza pública, recogiendo observaciones, entrevistas, información de las redes sociales (Twitter, Facebook, n-1 y Tuenti), noticias de los medios de comunicación así como de los medios generados en la acampada, y todas las fotografías y cartelería del evento. Desde esta perspectiva tecnopedagógica se analiza cómo estos jóvenes ensanchan sus relaciones comunicativas y se conectan en red construyendo nuevos significados de lo educativo, lo social y lo político. El análisis de sus discursos nos descubre una reapropiación de los jóvenes de las TIC participando en la comunicación pública y aportando nuevas perspectivas para la educación ciudadana.

ABSTRACT

This contribution is justified by the necessity of analyzing the participative content that the interactive youth transmitted in the use of ICTs and social networks in the origin of the social movement of the Spanish Revolution. Our objectives have been focused on proving how young people feel, live and experience the democratic citizenship by means of audiovisual display systems, participating in public open spaces where a better informed digital citizenship is being formed among the technological convergence, hypertextuality and non linearity. We have tried to identify both the educational content of their interactions and implications and the use of audiovisual display systems in their organization as a group. The methodology we have used is the in-depth case study in the days when people occupied public spaces. We collected observations, interviews, information from the social networks (Twitter, Facebook, n-1, Tuenti), news in the media and also information, posters and photographs generated during the occupation by the participants themselves. From this techno-educational point of view we analyze how these young people widen their communicative relationships and get connected on line creating new meanings for educational, social and political issues. The analysis of their speeches shows us a reappropriation of the ICTs by these young people who express and communicate publicly and contributing in this way with new points of view for the citizenship education.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Redes sociales, jóvenes interactivos, ciudadanía, cultura mediática, participación, cultura juvenil, identidad.
Social networks, interactive youth, citizenship, media culture, participation, youth culture, identity, digital citizenship.

- ◆ Elisa Hernández-Merayo es Becaria FPU del Departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España) (ehm@ugr.es).
- ◆ Dra. M^a Carmen Robles-Vílchez es Profesora Ayudante Doctor del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla de la Universidad de Granada (España) (microbles@ugr.es).
- ◆ Dr. Juan Bautista Martínez-Rodríguez es Catedrático de Universidad del Departamento de Didáctica y O.E. de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España) (jbmr@ugr.es).

1. Introducción

El origen de este trabajo se centra en uno de los fenómenos más significativos de nuestra historia presente que protagoniza el llamado movimiento 15M, cuyo impacto mediático ha sido sorprendente y cuyos efectos políticos han revisado la ortodoxia cívico-social de nuestro país. Tal movilización social no hubiera sido posible sin el uso de las TIC, pues las ideas y los proyectos requieren de tecnologías para su implantación y las tecnologías contienen e implementan, a su vez, ideas y acciones. En este sentido, resulta imprescindible tanto describir el tipo de tecnologías y sus correspondientes usos o utilidades como el contenido transmitido, sus valores y experiencias como ciudadanos implicados en la vida pública y como usuarios que difunden ideas alternativas. Al mismo tiempo, se observa cómo instituciones como la familia y la escuela han perdido fuerza y capacidad debido en parte a sus ideas obsoletas en sus prácticas educativas y la han ganado los medios de comunicación y las relaciones entre iguales, cultivadas por jóvenes interactivos a través de soportes mediáticos y digitales (Drotner & Livingstone, 2008). La situación ha sido propicia para que un número importante de ellos, socializados en los nuevos dispositivos mediáticos, especialmente en contextos lúdicos y de ocio, adquieresen un protagonismo específico en el momento estratégico previo a las elecciones municipales de la primavera de 2011, y se organizaran en una plataforma ciudadana compuesta por más de seiscientas organizaciones que irrumpieron en las calles el 15 de mayo convocando a una parte importante de la población descontenta e indignada.

Este movimiento social interesa aquí por las narrativas que genera en los procesos de comunicación y de educación mediante los que se pone en funcionamiento una serie de estrategias, se desarrollan un conjunto de actitudes, y se establece un sistema de relaciones que definen el rol y protagonismo de quienes se conectan y participan en las actividades públicas. La evolución en la manera de entender la educación en medios desde la preocupación por el análisis de la sintaxis y de la semántica del lenguaje audiovisual, la enseñanza del manejo de las herramientas, hasta el necesario análisis de los mensajes, contenidos y sentidos emitidos en los soportes mediáticos supone un importante avance y responsabilidad para quienes investigan en estos dos campos conectados. En esta trayectoria, la Web 2.0 se ha considerado una web social en la que los usuarios del movimiento 15M han generado sus propios contenidos y compartido su producción, convertidos en agentes educativos, políticos y sociales. Así se justifica el interés de abordar cualitativamente la

desaparición de la relación jerárquica entre el conocimiento académico y el conocimiento popular de los medios, la tradición política profesional y la propia experiencia ciudadana, el contenido regulado por la jurisprudencia y las demandas de interpretaciones alternativas de la ley. Por las redes, periódicos, carteles y fotografías circulan las críticas de quienes se han apropiado de los medios y pretenden reapropiarse de un nuevo estilo de comportamiento ciudadano.

En las anteriores condiciones, la teorización que presenta, de forma pertinente, la comprensión del 15M como movimiento social, educativo y mediático, explorado desde una perspectiva de educación para la ciudadanía, se fundamenta en las culturas cívicas de Dahlgren (2011), la apropiación de un nuevo paradigma comunicacional (Morales, Álvarez & Loyola, 2011) y las aportaciones de los estudios culturales de Douglas Kellner (2011).

- Las culturas cívicas son el marco destinado a ayudar e ilustrar las condiciones específicas que son necesarias para la participación, que comprende aquellos recursos culturales que pueden ser utilizados por los ciudadanos y soportan en gran medida a través de los medios de comunicación. Por lo tanto, este marco tiene por objeto especificar las formas en que los medios de comunicación —especialmente Internet— facilitan la conducta cívica activa. En términos más generales, se admite que los parámetros básicos de las culturas cívicas derivan de las relaciones estructurales del poder social, la economía, el sistema legal y las posibilidades de la organización, y todas ellas pueden tener su propio impacto. Sin embargo, desde la perspectiva del actor, lo que caracteriza a la conducta cívica es el acceso a la centralidad de los medios de comunicación. Su forma, contenido, lógicas específicas y modos de uso son los soportes de la cultura cívica. Dahlgren presenta seis dimensiones con una reciprocidad entre ellas: las tres primeras conocidas a través de la tradición establecida de la comunicación política y las tres últimas proceden de las corrientes de la teoría cultural contemporánea: 1) conocimiento para la apropiación activa 2) valores democráticos, 3) confianza en la participación colectiva, 4) espacios de comunicación físicos y virtuales, 5) nuevas prácticas y habilidades cívicas, 6) fuertes identidades cívicas (Dahlgren & Olsson, 2008; Dahlgren, 2011: 6-9).

- La apropiación como nuevo paradigma comunicacional se emplea para explicar la relación de los sujetos con los medios con diferentes modalidades. El hecho de que grupos sociales del 15M se apropien de los medios de comunicación y de las TIC va unido y se extiende también a la apropiación de los conceptos

básicos de la organización ciudadana: lo que es justo o injusto, la legalidad o ilegalidad de ciertas acciones, la resignificación de la educación, las exigencias de democratización real, la participación en la toma de decisiones públicas. Apropiarse de los medios y de los significados educativos supone la emergencia de nuevas propuestas prácticas para otra sociedad posible. La utilidad de la apropiación como proceso que define la relación de los sujetos/usuarios con los medios y las tecnologías de la comunicación del ciudadano competente resulta pertinente para abordar los significados y sentidos que circulan a través de los medios en manos de los actores del movimiento 15M. Este proceso no deja de ser controvertido y conflictivo cuando otros grupos o comunidades entran en pugna o cuando se ponen en duda tradiciones socioeducativas o sistemas de delegación cívicas obsoletos.

- Por último, las aportaciones desde la cultura mediática por parte de los estudios culturales nos ayudan a comprender cómo los medios de comunicación condicionan los procesos de socialización y educación. Según Kellner, los textos culturales de los medios no son meros vehículos de ideología dominante, ni entretenimiento puro e inocente. Más bien, son un artefacto complejo que encarna discursos políticos y sociales, cuyo análisis e interpretación requieren métodos de lectura y crítica que articulen su inserción en la economía política, las relaciones sociales y el entorno político en el que son producidos, circulan y son recibidos (Kellner, 2011: 11). En el ámbito político, las imágenes mediáticas han producido un nuevo tipo de política de consignas y sentencias que sitúa a los medios en el centro de la vida política. En las interacciones sociales, las imágenes producidas en serie guían la presentación personal en la vida cotidiana, la forma de relacionarse con los demás y la creación de los valores y metas sociales (Kellner, 2011: 24). Por tanto, se hace necesario analizar el sentido de los carteles, las consignas, los videos colgados en la web o los gritos en las asambleas y manifestaciones. La simplificación que realizan los actores del 15M acerca de lo social y político se dirige al

ciudadano adoptando un carácter eminentemente pedagógico.

El propósito del estudio es identificar una nueva situación social, el «ethos» democrático, entendido como vivencia, experiencia o sentimiento de los jóvenes al relacionarse y comunicarse con los demás, como orden simbólico que facilita reglas para regular el comportamiento que es deseable o el que no lo es, en el marco del proyecto I+D+i «La ciudadanía en los nuevos escenarios digitales y escolares: relaciones e implicaciones en el alumnado de la Educación Secundaria».

La evolución en la manera de entender la educación en medios desde la preocupación por el análisis de la sintaxis y de la semántica del lenguaje audiovisual, la enseñanza del manejo de las herramientas, hasta el necesario análisis de los mensajes, contenidos y sentidos emitidos en los soportes mediáticos supone un importante avance y una responsabilidad para quienes investigan en estos dos campos conectados. En esta trayectoria, la Web 2.0 se ha considerado una web social en la que los usuarios del movimiento 15M han generado sus propios contenidos y compartido su producción, convertidos en agentes educativos, políticos y sociales.

2. Materiales y métodos

El movimiento 15M tiene una dimensión globalizada sobre la cual, en esta investigación, se realiza un corte espacio-temporal situado en Granada durante 32 intensos días, donde se historia el origen, desarrollo y efectos localizados en el contexto urbano y protagonizado por la unidad organizativa de la Asamblea Plaza del Carmen y «#AcampadaGranada». El diseño, más emergente que prefijado, debido a las acciones imprevisibles, se articula en un estudio de caso (Stake, 2007) apropiado para el estudio de las personas y sus interacciones en la particularidad física de la plaza y en el escenario virtual construido por los actores del movimiento. Aplicando un estricto código ético, el acceso de la investigadora participante en «#AcampadaGranada» fue sencillo aunque las dinámicas de la plaza resultaron tremendamente complejas y el seguimiento

del diario de campo ocupó una gran variedad de descripciones densas, entrevistas semiestructuradas y recogida de materiales. Así mismo, se realizó un análisis de documentos generados por la propia asamblea (comunicados de prensa, actas, periódico «Ágora», vídeos del canal Vimeo y YouTube, Televisión Acampada Livestreaming); carteles y eslóganes elaborados por las y los activistas, artículos y noticias de la prensa local (Ideal, Granada Hoy) y otros medios nacionales de comunicación de masas seleccionados incidentalmente. Junto a estos documentos se realizaron más de

dencia con las vivencias sociopolíticas de la ciudadanía construida y ubicada en otros entornos territoriales y virtuales.

3. Resultados

Aunque los resultados de este estudio de caso se presentarán también a través de la tecnología informática, utilizando solo las imágenes recogidas, aquí se expone el relato escrito que marca una estructura narrativa subyacente con la que interpretar el caso. Se trata de una secuencia cronológica, procesual, donde enfatizar los hitos educativos y comunicativos que avalan los resultados.

3.1. Origen: Asamblea de Plaza del Carmen y virtualización de #AcampadaGranada

La masiva afluencia a la convocatoria de la manifestación del 15 de mayo de 2011 liderada por «Democracia Real Ya» fue inesperada en todas las ciudades, y más aún en Granada, una ciudad donde se reunieron más de 5.000 personas¹. Inesperada fue de igual modo la iniciativa de un grupo de jóvenes que decidieron

continuar con la protesta política en la plaza madrileña de la Puerta del Sol y que fueron desalojados violentamente por la policía esa misma madrugada, lo que provocó el surgimiento de acampadas a lo largo de todo el país como muestra de apoyo y solidaridad con los compañeros/as madrileñas.

Tras la primera noche de acampada solidaria en Granada y de forma paralela a este acto se convocó a través de las redes sociales virtuales y de las redes personales la primera asamblea ciudadana el 17 de mayo en el Paseo del Salón, que llegó a concentrar alrededor de 100 personas.

El resultado de esta primera convocatoria fue la consecución de uno de los consensos clave para la constitución del movimiento en Granada: la decisión de acampar en Plaza del Carmen (en ella se encuentra ubicado el Ayuntamiento de la ciudad) con la finalidad de crear un espacio de trabajo permanente que permitiese la organización del movimiento. Así, de forma simultánea y paralela nace el espacio virtual #AcampadaGranada, que interactuará en un proceso continuo con las dinámicas de la plaza.

Hemos realizado una exploración en profundidad, un corte en una realidad local –como holograma de la global– que nos ha permitido comprender los discursos y prácticas producidas en el escenario de un movimiento social como es el espacio de la Asamblea de Plaza del Carmen, y su interdependencia con las vivencias sociopolíticas de la ciudadanía construida y ubicada en otros entornos territoriales y virtuales.

500 fotografías y múltiples vídeos. En relación a la extensión de la acampada en el entorno virtual se recogieron datos de las redes sociales Twitter, Facebook, n-1 y Tuenti.

Todo el material recogido iba orientado a la identificación del marco interpretativo de los actores de «#AcampadaGranada», relacionado con su experiencia democrática en las relaciones, comunicaciones y vivencias de la propia implicación o desafección en las acciones colectivas. El proceso de reducción y transformación de datos pronto dio lugar a la generación de los asuntos y temas relacionados con el propósito del estudio. El análisis y la interpretación de los datos se hicieron bajo los criterios cualitativos de dar la voz a los grupos singulares, subjetividad crítica, reflexividad del investigador y la reciprocidad (Simon, 2011: 181).

En este sentido hemos realizado una exploración en profundidad, un corte en una realidad local –como holograma de la global– que nos ha permitido comprender los discursos y prácticas producidas en el escenario de un movimiento social como es el espacio de la Asamblea de Plaza del Carmen, y su interdependencia

3.2. Constitución y organización presencial y virtual

En este movimiento emergente los primeros momentos fueron claves para la puesta en marcha de dinámicas de interacción y de una base organizacional que constituiría el germen sobre el que se basaría toda la actividad posterior. Se aprobaron principios presentes desde la primera asamblea y que se referían a: horizontalidad, rotatividad, participación de todos y todas, escucha de las opiniones con una atención especial a las opiniones minoritarias, búsqueda del consenso. Así mismo, se consolidó el núcleo central del ideario de la Asamblea General Abierta de Plaza del Carmen en el consenso de mínimos, constituyéndose la misma como declaradamente asindical, apartidista, aconfesional, pacifista, creativa, abierta, y con responsabilidad colectiva². La acampada, como herramienta política al servicio de la Asamblea, sigue un proceso de auto-organización dentro del cual van surgiendo grupos de trabajo a partir de las necesidades percibidas: grupo de logística y grupo de legal, grupo de propuestas y de difusión del movimiento (en facultades, barrios y pueblos), grupo de difusión en los medios y, posteriormente, los grupos de acciones, debate y reflexión, descentralizándose las responsabilidades de la Asamblea General por la creciente autonomía y el nacimiento de las asambleas de barrios, pueblos y facultades con sus propios grupos de trabajo.

Acampada y asamblea se enfrentaron a momentos críticos a lo largo de su desarrollo: el encuentro de la manifestación del 15M con la procesión de la archicofradía de la Virgen del Rosario, el desalojo de la acampada la noche del 17 de mayo; la coincidencia espacio temporal de la Asamblea General con la convocatoria de un acto de una asociación andaluza. Por otro lado, las acampadas fueron declaradas ilegales por la Junta Electoral Central para las elecciones municipales del 22 de mayo, la policía desaloja el Centro Social Ocupado «La Indiskreta», colaborador logístico del movimiento y se celebran el ascenso del F.C. Granada a primera división y otros encuentros futbolísticos. Estos potenciales conflictos se resolvieron optando por el debate, el diálogo y el respeto hacia otras organizaciones y agrupaciones ciudadanas, compartiendo los espacios; se optó por la desobediencia civil y pacífica ante las decisiones administrativas: «lo que es justo nunca puede ser ilegal y decidimos saltarnos su legalidad para honrar la justicia (octavillas divulgativas de la manifestación del 19J)».

3.3. Eslóganes contra políticos, banqueros y medios de comunicación

Tres son los ejes de crítica que se tornan centrales

en la asamblea, materializados en una crisis de representatividad de los mismos: a) la clase política; b) la banca: «No somos mercancías en manos de políticos y banqueros»; y c) los medios de comunicación «Alguien nombró como enemigo número uno a la banca, yo quiero nombrar a los medios; propongo la creación de un subgrupo que se encargue de rebatir toda la malinformación de los medios» (Asamblea General 21 mayo). Frente al manifiesto rechazo de una clase política con altos tacones rojos, vestidos estampados en azul eléctrico y en verde pomelo, se propone que la política se construya entre todas y todos, que sobrepase los muros del ayuntamiento e inunde las relaciones diarias de lo cotidiano. Las actitudes desde las que se rechaza la política, por su asociación con una política institucional denostada, fueron cambiando hacia un proceso de construcción política alternativo, pasando de una visión del apoliticismo a una defensa del apartidismo. Con este giro hacia la reconceptualización de la política en su sentido amplio y no limitado se supera la dicotomía entre las luchas políticas y las luchas sociales: lo social es político, y lo político es social.

En este sentido, la asamblea se acerca a la política desde lo local (tanto a nivel municipal como nacional), centrándose en lo que el movimiento considera su rango de acción real, posponiendo las propuestas de orden global (europeo o mundial). En la asamblea del 21 de mayo se alcanzó un acuerdo sobre algunas medidas y demandas urgentes, tratando de aunar toda la variedad de propuestas (alrededor de 600) que las y los ciudadanos habían ido elaborando en los días previos: derogación de la reforma laboral y de la reforma de la ley de pensiones, derecho real a la vivienda digna, servicios y necesidades sociales garantizados, derogación de la Ordenanza Cívica de Granada.

En torno a la relación con políticos y banqueros surge una postura unánime: «Vuestra crisis no la pagamos»; «no hay pan para tanto chorizo»; «no falta dinero, nos sobran ladrones». Se critica el sistema político, social y económico actual, denunciando tanto la supremacía de la influencia del mercado –de un mercado con nombre y apellidos y no como una mano invisible–, sobre la política –por qué manda el mercado si yo no lo he votado–, así como una «casta de políticos» no solo al servicio del mercado sino corruptos: «Para las próximas elecciones vota Alibabá, son solo 40 ladrones».

3.4. La relación con los medios y la creación de redes

Las relaciones con los medios de comunicación, marcadas por el rechazo a la manipulación mediática de los grandes grupos que controlan los medios actua-

les —«telemiente», «medios de manipulación masiva»—, se han caracterizado por la sensibilidad del movimiento a la información que del mismo se publica en la prensa, y en consecuencia por una continua vigilancia para poder rebatir o criticar la información en caso necesario. Así, se examina la prensa de todo signo político y muestra de ello es la mesa informativa en la que se encontraba cada mañana una ejemplar de cada periódico.

Lo que han entendido los medios de comunicación locales, «Ideal» y «Granada Hoy», sobre los mensajes de «Acampada Granada» se revela en una selección de información cuantitativamente centrada en los incidentes y en la tendencia a poner el énfasis sensacionalista en sucesos protagonizados por acciones concretas (la policía «desaloja» de la plaza a indignados cuando en realidad los desplaza cincuenta metros, la policía desaloja a los «okupas» de la Indiskreta, pequeño grupo colaborador logístico de la acampada). Ante estas situaciones se decide divulgar «los comunicados o notas de prensa» elaborados por la propia asamblea, aprobados por consenso, y publicados en la web *acampadagranada.org*, intentando que la voz de la propia asamblea respecto a estos y otros incidentes no sea tergiversada. El objetivo es dar cuenta e informar a los miembros de la asamblea y a la ciudadanía general pero, sin embargo, en gran parte de estas notas están motivadas por la contaminación que los medios más conservadores realizan a nivel nacional y, en menor medida, por la contaminación del grupo mediático nacional a los medios locales.

Asimismo, ante esta desconfianza frente a los medios tradicionales, la asamblea creó sus propios medios alternativos de información, en un intento de apropiarse de los medios para no ser reinterpretados: surgen el periódico *Ágora*, *Granada TV* *livestreaming* y un espacio radiofónico propio dentro del proyecto de radio comunitaria *Radio Plutón*. Y, especialmente, el gran despliegue de periodismo ciudadano canalizado a través de las diferentes redes sociales virtuales. Así responden: «No somos unos salvajes, no somos unos vagos, no somos miembros de ningún club de recuerdos, no somos una casta» (Nota de prensa 26 de mayo: Una semana de indignación: lo que no somos).

3.5. Jóvenes interactivos (e indignados)

Aunque destaca la presencia de jóvenes de entre 20 y 35 años, se valora la riqueza que ofrece el aprendizaje del intercambio generacional con sus debates y alianzas en torno a asuntos políticos y comunitarios. Hombres y mujeres que participaron de las protestas sociales de los años setenta junto a jóvenes, hijas e

hijos de la democracia: «Somos los hijos/as de la comodidad, pero no seremos los padres/madres del conformismo».

Dentro de esta pluralidad cabe destacar una gran presencia de clase media, que en una sociedad cada vez más polarizada entre clase baja y clase alta, está inmersa en un proceso de desclasamiento. Se tyrata de unas generaciones que ven cómo sus expectativas no llegan a cumplirse; la precariedad laboral y la escasez de puestos de trabajo impiden a muchos trabajadores acceder a puestos acordes a su formación; la adquisición de la vivienda es cada vez una posibilidad más lejana; y la pérdida de poder adquisitivo presiona a las familias —me sobra mes al final del sueldo—.

La juventud aprovecha su visibilidad y protagonismo para recuperar la denostada imagen que de ella se venía presentando en los medios de comunicación. Se contestan prejuicios como:

- «Generación nini»: generación ni ni. Ni me informo, ni me importa; ni PP, ni PSOE; sin casa, sin curro, sin pensión, sin miedo.

- «Juventud apática»: desconectada de la vida política la apatía se cura con rebeldía (Cartel Plaza del Carmen).

- Prejuicios asociados a una determinada estética «perroflauta»: Yo soy un perroflauta ¿Y qué? ¡Soy ciudadano también!; soy perroflauta porque la crisis me ha hecho así... (Cartel, acto de investidura del alcalde de Granada).

El abundante perfil de estudiante y de titulado universitario en paro ha hecho visible la presencia de una generación con un rico capital político y cultural pero sin espacio en el mercado laboral. Ha sido una de las expresiones de indignación de, posiblemente, la generación más formada de la historia que se encuentra en las condiciones laborales más precarias en relación con su nivel de estudios: «Te limpio el coche con mi título universitario». No puede olvidarse el creciente malestar que había comenzado a surgir ya en este colectivo antes del 15M descontento por la política neoliberal de la institución universitaria.

3.6. Plazas virtuales, conocimiento compartido y educación como proyecto político

Se presenta una política necesitada de pedagogía y reaparece la educación como un proyecto político en el que se toman decisiones como la construcción colectiva de conocimiento que va más allá de la mera transmisión de una selección de contenidos curriculares aparentemente asepticos.

En esta «escuela» de ciudadanía abierta, con un currículum emergente, se negocian y (re)construyen

conceptos como los de justicia social, legalidad, ética, violencia (física, simbólica y económica: «violencia es cobrar 600 euros»), libertad, derechos y deberes de la ciudadanía, y soberanía popular, usando para ello además del escenario físico, el virtual. «Escuela sin paredes», «escuela conectada» en la que jóvenes aprenden a través del lenguaje hipertextual, multisituado, y los canales múltiples y no lineales (re)construyen significados a través de la interactividad digital y presencial; significados que emergen del crisol de heterogeneidades que se encuentran en la Plaza del Carmen y las «plazas virtuales» de «#AcampadaGranada».

Defienden que el sentido pedagógico subyace en la horizontalidad de las relaciones, el tratamiento no simplificado y complejo de los problemas, el reconocimiento de ser sujetos activos e históricos, la propuesta de revolución interna y personal junto a la colectiva y social, la consideración de la importancia y lentitud de los nuevos aprendizajes, la admisión del sueño y la utopía como punto de referencia activo, el apoyo en las redes y las nuevas tecnologías que permiten un mayor protagonismo, el respeto a las minorías y consideración de sus opiniones, transgresores de lo convencional, el respeto a la legalidad y la reinterpretación de sus principios y leyes, la actitud crítica ante el papel de los sujetos políticos y económicos así como de sus medios de comunicación: La ley debería ajustarse a la ética y no al revés que es lo que parece que está pasando. En este escenario las palabras de Touraine (2009: 246) cobran sentido: Después de siglos de conquista del mundo por la razón, la técnica y las armas, hemos entrado en un espacio donde todos los caminos nos conducen hacia nosotros mismos, hacia esta construcción personal que se dedica sobre todo a reunir lo que un cierto racionalismo había disociado y contrapuesto.

Este aprendizaje propuesto aboga por la necesidad de desarrollar una cultura política basada en la consciencia y el conocimiento de la situación actual, un aprendizaje que no se base exclusivamente en las buenas intenciones ingenuas, que requiera de conteni-

dos y debate teórico sobre las condiciones socio-políticas y económicas. Las asambleas, los ciclos de reflexiones, el grupo de debate teórico, la escuela de filosofía —entre otros muchos grupos—, los carteles, los enlaces a documentales de temática variada, pero sobre todo el intercambio diario e informal, tanto virtual como directo, conforman una nueva forma de transmisión en red y construcción horizontal de un conocimiento político colectivo.

Las redes sociales virtuales, no exentas de intereses corporativos y empresariales que no son olvidados por las reflexiones de la asamblea, se presentan como herramientas paradójicas, que se tornan al mismo tiempo inclusivas y exclusivas: inclusivas puesto que permiten la participación de quienes no se atreven a hablar por la fuerte presión social de hablar en público y de quienes no disponen de todo el tiempo necesario para seguir presencialmente todas las dinámicas de la plaza; y excluyentes en tanto en cuanto las brechas digitales de acceso y uso de la Red aún persisten. Este proceso de alfabetización tecnológica se plantea como un proceso de aprendizaje a largo plazo necesario para alcanzar las posibilidades que ofrece una ¿utópica? e-democracia.

3.7. Redes sociales virtuales y relaciones de poder

Las redes sociales virtuales, no exentas de intereses corporativos y empresariales que no son olvidados por las reflexiones de la asamblea, se presentan como herramientas paradójicas, que se tornan al mismo tiempo inclusivas y exclusivas: inclusivas puesto que permiten la participación de quienes no se atreven a hablar por la fuerte presión social de hablar en público y de quienes no disponen de todo el tiempo necesario para seguir presencialmente todas las dinámicas de la plaza; y excluyentes en tanto en cuanto las brechas digitales de acceso y uso de la Red aún persisten. Este proceso de alfabetización tecnológica se plantea como un proceso de aprendizaje a largo plazo necesario para alcanzar las posibilidades que ofrece una ¿utópica? e-democracia (Lévy, 2004).

La idea de Internet como espacio para lo público se ve reflejada en las redes sociales virtuales que se convierten en canales de comunicación múltiples, y en ocasiones simultáneos, a través de los que se transmiten contenidos diferentes con finalidades comunicativas/activistas también distintas: los blog (blogspot y su posterior desarrollo –toma la calle– .org) y la propia construcción de la imagen virtual del movimiento, de la identidad virtual colectiva; Youtube para la extensión del movimiento a través de la difusión de vídeos de llamadas a la acción y de acciones previas; el microblogging inmediato y el lenguaje de los hipervínculos a referentes teóricos y pensamiento complejo de Twitter (denuncia de la situación general o de aspectos concretos de la misma, llamadas a las manifestaciones populares, extensión de consignas, propuestas de actuación real, propuestas técnicas para ayudar a resolver el conflicto, etc.); los post de Facebook menos inmediatos que los twitts y sus debates que van desde cuestiones políticas generales a las cuestiones de la vida política de la plaza (especialmente en los momentos críticos: moderación de la asamblea por el candidato a la alcaldía de izquierda anticapitalista y desalojo del CSO la Indiskreta), la wikipedia para la creación de una verdad sociopolítica del movimiento a través del crowdsourcing que incluye la visión no solo de las y los participantes en el mismo. Y el intento fallido del n-1, plataforma de software libre cuya filosofía coincide con la del movimiento, para la «élite mediática» que demostró la necesidad de alfabetización tecnológica, desterrando el mito de la NetGeneration.

4. Discusión y conclusiones

El uso de las TIC en #AcampadaGranada ha ido acompañando a las diferentes propuestas con la intención de multiplicar la capacidad del propio movimiento social, lo que ha exigido una exploración constante de nuevos medios o soportes, algunos de los cuales han chocado con la falta de habilidades adecuadas e incluso con las dificultades temporales o técnicas de conexión. Además, el acceso espontáneo y el papel jugado por las redes sociales virtuales ha enfatizado el apoyo e implicación de ciertos sectores dificultando la participación de otros y canalizando las propuestas y los discursos políticos que defendían la experimentación de la propia agencia cívica, lo que hubiera requerido un uso más democrático de las TIC.

Los rasgos de las demandas educativas en las asambleas y eslóganes públicos se corresponden con las características del cultivo de culturas cívicas, pues se produce el apoyo del movimiento a las escuelas y universidades como espacios de comunicación físicos

y crece la aspiración a la esfera pública virtual, tal como se evidencia en la creación de múltiples hashtags, cuyos contenidos apoyaban la redefinición de la democracia, el descubrimiento de formas renovadas de vivir el ethos, y una nueva educación como proceso político, caracterizado por la confianza en la participación colectiva y en la producción del conocimiento compartido.

Se ha asumido una visión más bien idealista del modelo educativo tradicionalmente que no ha permitido profundizar en los procesos educativos entendidos como escenario de intereses encontrados, de luchas de poder que oscilan entre el interés por el cambio social y el interés por la reproducción del status quo de la sociedad, y de la tensión entre la salvación escolar y la meritocracia (Martín-Criado, 2010). Sin embargo, ese análisis sí que se ha producido de manera más natural al valorar el papel de los medios tradicionales de comunicación sobre los que los acampados han realizado una especial vigilancia. En definitiva, se ha producido una heterogénea y desigual actitud colectiva en el uso de los medios.

La utilización mayoritaria de redes sociales comerciales con una finalidad activista ha demostrado, en este caso, que no es posible que los diseñadores puedan predecir los usos que la ciudadanía acaba dando a estos espacios comerciales predeterminados. Sin perder de vista los intereses económicos de este tipo de redes no se menosprecia la capacidad de la ciudadanía para emplearlas de una forma creativa y fructífera (Sádaba & Gordo, 2008) pese a la aprobación de la ley *Sinde-Wert* que motivó el surgimiento de #nolesvotes–, o del intento repetido de cortar la red wifi del Ayuntamiento empleada por los acampados, quienes reclamaron el uso de la misma cambiando su nombre a «vivalarevolución».

En cuanto al desarrollo de la asamblea y al perfil de sus componentes, se ha constatado un crisol de heterogeneidades que desborda la teoría de las «dos almas» defendida por Taibo (2011) en la que se admite la presencia tanto de «activistas de movimientos sociales previos» como de «jóvenes indignados». Y es que se ha verificado que las variedades ideológicas y discursivas van más allá de esta doble visión, y es precisamente esta pluralidad la que puede constituir la controversia que haga avanzar al movimiento hacia la deliberación y la búsqueda de consensos en ocasiones complicadas. Por otro lado, la condición de presencialidad de las asambleas y la naturaleza situada de la acampada ha producido efectos desiguales en las posibilidades de participación de algunos sectores sociales. La propuesta insistente del uso de las TIC ha conec-

tado a sectores predispuestos y con condiciones profesionales, domésticas, geográficas y de tiempo para implicarse.

Cuestiones como la legitimidad y autoridad de Gobiernos e instituciones públicas han sido igualmente cuestionadas y revisadas: algunas leyes han sido respetadas mientras otras han sido contestadas en base a un concepto de justicia social considerado prioritario. Precisamente en esta misma línea apunta Guttman (2001) al reflexionar en torno a la educación democrática, porque considera que para lograr el ideal democrático de una soberanía política compartida no solo es necesario comportarse de acuerdo a la autoridad sino también aprender a pensar críticamente sobre ella. Y, precisamente en esa búsqueda de la autonomía, plazas, escuelas y espacios públicos virtuales son lugares privilegiados para la deliberación y búsqueda de consensos, lugares propicios para convertirse en espacios abiertos donde desarrollar la agencia política y experimentar la ciudadanía.

Los conceptos de democracia, ciudadanía, educación, información, comunicación y política del discurso dominante han sido cuestionados por los indignados, porque proponen en sus prácticas su ampliación y extensión para poder reconstruir, de una manera más pública, una visión educativa y política renovada acorde con la sociedad actual y a sus posibilidades de información y comunicación. En cierto sentido, señalan en su discurso algunos supuestos comunes dirigidos hacia una política de las relaciones diarias y cotidianas y no solo de las grandes decisiones; hacia las políticas lifestyle (Bennet, 1998) donde se amplía el espacio de lo decible y se modifican las condiciones formales de participación (Moreno-Pestaña, 2011); hacia una política donde la división entre lo público y lo privado se desvanece, propia de un mundo interconectado que se desarrolla en la esfera offline y online, que conjuga acciones del aquí y el ahora de un momento presente que no puede esperar a procesos deliberativos necesariamente lentos y meditados en la inmediatez del posmodernismo, una política capaz de mostrar una indignación profunda e informada a través de acciones creativas y que utiliza un lenguaje irónico, en clave de comedia, como forma de caricaturizar el sinsentido al tiempo que se expresan significados profundos.

Y, precisamente en esa búsqueda imperfecta de la autonomía, analizada la experiencia de los acampados del caso, se puede afirmar que plazas, escuelas y escenarios digitales aparecen como lugares privilegiados

para la deliberación y búsqueda de consensos entre los jóvenes; junto al espacio público digital se han señalado espacios abiertos donde ensayar la agencia política, experimentar la democracia, aprender a pensar de forma autónoma ante decisiones controvertidas a comunicarse, a disentir de la autoridad, y a construir un nuevo modelo de aprendizaje colectivo compartido.

Notas

¹ www.ideal.es/granada/v/20110516/granada/personas-toman-calles-granada-20110516.html.

² Consenso de mínimos y mecanismos para llevarlos a cabo: <http://acampadagranada.org/minimos>.

Apoyos

Proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y aprobado en la convocatoria de 2010 para la realización de Proyectos de Investigación Fundamental no orientada, «La ciudadanía en los nuevos escenarios digitales y escolares: relaciones e implicaciones en el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria».

Referencias

- BENNET, L.W. (1998). The UnCivic Culture: Communication, Identity, and the Rise of Lifestyle Politics. *Political Science and Politics*. 31: 4, 740-761.
- DAHLGREN, P. & OLSSON, T. (2008). Facilitating Political Participation: Young Citizens, Internet and Civic Cultures. In K. DROTNER & S. LIVINGSTONE (Eds.), *The International Handbook of Children, Media and Culture*. London: Sage.
- DAHLGREN, P. (2011). Jóvenes y participación política Los medios en la Red y la cultura cívica. *Telos*, 89, 12-22.
- GUTMANN, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- KELLNER, D. (2011). *Cultura mediática: Estudios culturales, identidad y política entre lo moderno y lo posmoderno*. Madrid: Akal.
- LEVY, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. (<http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>) (26-04-2012).
- DROTNER, K. & LIVINGSTONE, S. (Eds.) (2008). *The International Handbook of Children, Media and Culture*. London: Sage.
- MARTÍN-CRIADO, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- MORALES, S., ÁLVAREZ, A. Y LOYOLA, M.I. (2011). Apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación e interactividad juvenil: realidades y desafíos. In E. MARTÍNEZ. & C. MARTA (Eds.), *Jóvenes interactivos. Nuevos modos de comunicarse*. A Coruña: Netbiblo.
- MORENO-PESTAÑA, J.L. (2011). *Foucault y la política*. Madrid: Tierradenadie.
- SÁDABA, I. & GORDO, Á.J. (Coords.) (2008). *Cultura digital y movimientos sociales*. Madrid: Catarata.
- SIMON, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- STAKE, R.E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TAIBO, C. (2011). *El 15-M en sesenta preguntas*. Madrid: Catarata.
- TOURAINÉ, A. (2009). *La mirada social*. Barcelona: Paidós.

¿PENSAR?
¿EN LA ERA
DE INTERNET?



Enrique Martínez-Salanova 2013 para Comunicar

● Shakuntala Banaji
Londres (Reino Unido)

Recibido: 31-07-2012 / Revisado: 18-09-2012
Aceptado: 27-09-2012 / Publicado: 01-03-2013

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-07>

El racismo cotidiano y «Mi experiencia en un tranvía»: emoción, comportamiento cívico y aprendizaje en YouTube

Everyday Racism and «My Tram Experience»: Emotion, Civic Performance and Learning on YouTube

RESUMEN

¿La manifestación pública de sentimientos de conmoción, angustia, ira, frustración y desaprobación ideológica de ciertos tipos de hacer política constituyen una forma de expresión colectiva que permiten a las personas aprender a ser ciudadanos? En expresiones de prejuicios raciales u otros, ¿es posible que la «corrección política» haya llevado a una profundización de creencias racistas arraigadas? Este artículo interpela estos interrogantes a través de las respuestas en YouTube al vídeo «Mi experiencia en un tranvía», realizado por un viajero con teléfono móvil a partir de una diatriba racista ocurrida en un tranvía del Reino Unido. Tras un análisis cuantitativo de contenido y un análisis temático, se describe cómo momentos de angustia ciudadana –compartidos y distribuidos por la Red– demuestran un rango limitado y a la vez interesante de relaciones cívicas, así como posicionamientos ante el racismo, la inmigración, la clase social y el nacionalismo. Por diferentes motivos, estos posicionamientos no están presentes en otros foros públicos como los medios y las escuelas. Se argumenta que estos videoblogs son un recurso terapéutico para aquellos que necesitan el reconocimiento de sus puntos de vista racistas o anti-racistas, o para aquellos que desean expresar o provocar solidaridad en momentos incómodos y dolorosos causados por el racismo. Además son un recurso significativo, aunque todavía no considerado, en la educación para la ciudadanía, tanto la formal como la informal, debido a sus compromisos con la tecnología, el contexto social, el contexto emocional y la retórica política.

ABSTRACT

Does the public expression and performance of shock, distress, anger, frustration and ideological disapproval of particular sorts of politics constitute a form of collective political expression from which individuals can learn about being citizens? When it comes to the expression of feelings of racial and other types of prejudice, has political correctness led to a deepening of entrenched racist beliefs with no channel for discussion? This article engages with such questions through a case study of YouTube responses to «My Tram Experience» a commuter-uploaded mobile-phone video of a racist diatribe on a tram in the UK. Using qualitative content analysis, and thematic analysis, it describes how these performed, networked and distributed moments of citizen angst demonstrate a limited but interesting range of civic engagements with and positionings towards racism, immigration, class and nationalism. For one reason or another these are not allowed to occur in other public for a such as the mainstream media or schools. The article argues that these vlogs are both a wide-ranging potentially therapeutic resource for those needing validation for their racist or anti-racist views, or for those who wish to express and garner solidarity for discomfort and pain caused by racism; they are also a significant though currently uncurated resource for citizenship education both formal and informal because of their engagements with technology, social context, emotional context and political rhetoric.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

YouTube, educación cívica, racismo, emoción, videoblogs, aprendizaje, política, compromiso.
YouTube, civic learning, racism, emotion, vlogs, learning, politic, engagement.

◆ Dra. Shakuntala Banaji es Profesora de Medios y Comunicaciones de la Escuela de Londres de Economía y Ciencias Políticas (Reino Unido) (s.banaji@lse.ac.uk).

1. Introducción

¿Es una discusión racional si se articula de una manera explícitamente emocional o creativa? ¿La expresión y la manifestación pública de escándalo, angustia, ira, frustración y desaprobación ideológica de ciertos tipos de política constituyen una forma de expresión política colectiva a través de la cual las personas pueden aprender a ser ciudadanos? Cuando se trata de la expresión de prejuicios de tipo racial o de otro tipo, ¿es una cuestión de «mejor fuera que dentro», o cuanto más abierto sea el debate más saludable es esa sociedad? El 28 de noviembre de 2011, un viajero en un tranvía en el barrio londinense de Croydon, en el Reino Unido, filmó a una madre joven, de raza blanca, con un niño en su regazo, despotricando de manera xenófoba y racista, aparentemente sin provocación alguna, en contra de sus compañeros de viaje. Estos compañeros de viaje eran personas de diferentes razas, algunos de ellos se alejaron y otros finalmente comenzaron a desafiar a la «ranter» (despotricadora). El videoclip del incidente fue grabado con el teléfono y subido a YouTube; se difundió de forma masiva en las siguientes 24 horas. En los días y meses posteriores, atrajo una sorprendente, aunque no sin precedentes¹, serie de respuestas tanto de usuarios habituales de YouTube como de algunos otros nuevos en este medio. Este asunto también fue retomado por la radio local, nacional o internacional, la prensa y la televisión. Lo destacaron como un ejemplo de la tensión racial que muchas veces se experimenta en silencio, así como del malestar social, y luego dejaron de hablar de él. Posteriormente, otras historias de racismo, contadas en primera persona, comenzaron a salir a la luz².

En YouTube el incidente fue amplia y ferozmente puesto en relación con temas como el racismo, la mala educación por parte de los padres, la clase social, el stress en los transportes, la xenofobia, el multiculturalismo en el Reino Unido, el nacionalismo, el fascismo, la inmigración, la «aptitud» del racismo como una respuesta a la inmigración, la humanidad y la cohesión social. Los participantes en estas respuestas incluían tanto ingenuos y considerados comentarios antirracistas, como algunos otros, bien individuales o bien de organizaciones, a favor de la supremacía blanca: algunos evidenciaban opiniones políticas precisas y bien articuladas así como programas sociales, mientras que otros hacían referencia a sus propios sentimientos de confusión, rabia y consternación, o de solidaridad con la mujer racista del vídeo original. Muchas de las respuestas sirvieron después de base para más vídeos críticos y comentarios.

Estos momentos de ansiedad ciudadana, represen-

tados y difundidos por la Red, provocan las preguntas clave que motivan este estudio: En primer lugar, ¿qué formas de aprendizaje cívico, si es que hay alguna, expresan los comentarios de YouTube, videoblogs, sketches, dibujos animados de carácter satírico, así como otro tipo de respuestas generadas por los usuarios ante este vídeo racista subido por teléfono móvil «Mi experiencia en un tranvía»? Y en segundo lugar, ¿hasta qué punto podemos conceptualizar estos productos de los medios audiovisuales como emocionales o incluso como contenedores de recursos catárticos así de repertorios para entender y dar sentido a situaciones políticamente cargadas en la vida cotidiana? Si bien un cierto tipo de contenido de Youtube que se orienta al ciudadano y que ha sido generado por un evento/-fenómeno externo ya se ha abordado de una manera interesante, estos otros solo se perfilarán en el planteamiento que sigue. Procedo ahora a un trazado de los métodos y las conclusiones de este estudio con el fin de permitir una «primera visión» de los datos, sin el estorbo de las expectativas conceptuales.

2. Métodos y muestras

En anteriores estudios, los análisis de contenido, de redes y del discurso han sido muy comunes para la investigación de las implicaciones de YouTube en la participación ciudadana y sus cualidades en este respecto (Chu, 2009; Van Zoonen, Vis & Mihelj, 2011). Este estudio utiliza una serie de métodos analíticos textuales para responder a las preguntas de investigación mencionadas anteriormente. Así se ha realizado sucesivamente una codificación cualitativa abierta de unos de 200 videoblogs, sketches y clips. Esto se llevó a cabo de forma independiente por cuatro codificadores en los primeros 200 vídeos subidos (de un total de más de 800 disponibles) en una búsqueda en YouTube con el título «Mi experiencia en un tranvía» en febrero, marzo y mayo de 2012. Se observaron las siguientes características: contenido, tema y tópico; frases que son claves lingüísticas; actitudes políticas o sociales; relación con otras cargas en Internet, referencia/debate/abuso de forma directa o indirecta; género; edad, etnia o raza del «ranter/usuario» de YouTube; el equilibrio entre la «opinión emocional» y los «argumentos racionales»; longitud del segmento y si el usuario de YouTube era un novato o un miembro experimentado de esta comunidad. Las hojas de cálculo de la encuesta y los URL de los vídeos mostraron que al menos dos codificadores habían examinado 188 archivos coincidentes con una duración de ocho segundos el más corto hasta 14 minutos y nueve segundos el más largo. Tres codificadores coinciden en parte en la codifica-

ción de 169 cargas y los cuatro codificadores analizaron 146 archivos coincidentes. Hubo un alto grado de acuerdo (9,5 de cada 10 casos fueron anotados de la misma forma) con las categorizaciones de género, tono, contenido, política y sentimiento; solo en la indicación exacta de «señales y frases que son claves lingüísticas» hubo una variación mayor en las notaciones. Dados nuestros diferentes antecedentes tanto intelectuales como nacionales, esto solo muestra que los codificadores dieron un énfasis ligeramente diferente a determinadas frases discursivas en relación con la raza, el origen étnico y el nacionalismo.

A raíz de este amplio estudio cualitativo del material que buscaba los patrones y las deficiencias o ausencias en el ejercicio de la ciudadanía, así como la expresión de la indignación o la solidaridad social en relación con «la experiencia del tranvía», se seleccionaron diez vídeos para un análisis en profundidad del texto. Junto con el análisis semiótico que trata claves lingüísticas y visuales de comodidad e incomodidad, de experiencia e inexperience cívica, se llevó a cabo un análisis temático que examinara las tensiones entre las afirmaciones aparentemente de hechos y las afirmaciones aparentemente emocionales acerca del «yo» y el «otro» en estos vídeos. Son también propósito de este análisis las formas en que la gente se refiere a sí mismo y a su identidad racial o étnica, a su lealtad cívica y al propósito de su videoblog. Los resultados de los análisis tanto de contenidos como temáticos se presentan en la siguiente sección.

3. Resultados

3.1. Amplio análisis cualitativo de contenido

Los vídeos publicados variaban desde el monólogo cómico y los dibujos animados, pasando por el comentario social, la argumentación razonada, el lamento y la sátira política, hasta la diatriba furiosa y la angustiada confesión. Los videoblogs son el tipo genérico predominante utilizado a través de la muestra. 163 de los 188 vídeos (aproximadamente el 80%) pertenecen a este género, con el usuario de YouTube o el realizador del vídeo hablando directamente a la cámara so-

bre «Mi experiencia en un tranvía». Además, hay 12 animaciones (donde una voz en off hace referencia al incidente, pero la animación es obtenida de la cultura popular), cinco vídeos al estilo de monólogo cómico, tres vídeos al estilo de segmentos de noticias y cuatro sketches reviviendo el incidente de manera humorística o satírica. El resto es una selección variada de trailers de películas, propaganda política o música rap.

Más del 70% de los videoblogs muestran un debate profundo en un formato confesional, dirigiéndose al público directamente desde atrás (o en ángulo) de la cámara en un coche, en un paisaje exterior o en el interior de una habitación. Los videobloggers procuran

¿Qué formas de aprendizaje cívico, si es que hay alguna, expresan los comentarios de YouTube, videoblogs, sketches, dibujos animados de carácter satírico, así como otro tipo de respuestas generadas por los usuarios ante un vídeo racista subido por teléfono móvil? Y en segundo lugar, ¿hasta qué punto podemos conceptualizar estos productos de los medios audiovisuales como emocionales o incluso contenedores de recursos catárticos, así como repertorios para entender y dar sentido a situaciones políticamente cargadas en la vida cotidiana?

el contacto visual con frecuencia. Crean una sensación de diálogo a través del uso del pronombre «tú» o de frases como «ahora, tú podrías decir»; en otros casos, el autor de la diatriba racista es arrastrado hacia un debate. Alrededor del 18% de los videoblogs utilizan material de archivo reeditado del incidente, superponiéndolo con diálogo y/o intercalándolo con otro material de archivo en imágenes. Solo el 2% (cinco vídeos) muestran grupos de debate del incidente del tranvía. Por último, hay unas pocas pantallas en blanco en las que se evidencia una lucha con la tecnología, y un deseo primordial de comunicar a pesar de ello. En descripciones más detalladas de diez vídeos (abajo), se intenta esbozar la manera en que este deseo de comunicar se cruza con la habilidad tecnológica y los discursos normativos sobre la ciudadanía, la raza, el racismo y la inmigración.

Pasando a la cuestión de los vínculos entre los puntos de vista abiertamente emocionales y los racionales de «Mi experiencia en un tranvía», 96 de los vídeos –poco más del 50%– son claramente mezclas de reacciones ante el incidente, tanto emocionales (enojo, angustia, sorpresa, miedo, disgusto) como racionales (evidencias, lógica, referencias precisas, evitando el sentimiento o la emoción personal). Otros 40 se presentan como enteramente racionales, huyendo del

todo por este país», «Estoy orgulloso de ser británico-asiático en Gran Bretaña», «¿Qué más quieres que hagamos?», «¿Qué vamos a hacer para ser aceptados en este país?».

- Usuario M: (veintitantos años, hombre caribeño-británico): «los británicos fueron los primeros en ir a África y robar», «si se les pidiera que pagaran por eso ahora, ni siquiera podrían permitírselo», «Creo que su hijo era su escudo... la gente no podía patearle el culo

porque tenía a su hijo en brazos», «la razón por la que estamos en Libia es por el petróleo, todo el mundo lo sabe».

- Usuario T: (mujer británica gay, blanca, de mediana edad): «Entiendo por qué está frustrada, pero... ella está completamente equivocada», «Solo las personas que viven en las viviendas públicas... se refieren a Inglaterra como 'mi Gran Bretaña'», «La gente blanca en Gran Bretaña no quería hacer los trabajos de mierda en aquel entonces...», «Este es un país cristiano... no vienes... y pides la [Sharia] ley».

- Usuario R: (veintitantos años, mujer árabe-británica): «En todos los países, en cada lugar, vas a encontrar gente realmente estúpida, ignorante y racista. Pero eso no debería sacudir tu fe en la bondad de... cada persona en el mundo».

Temáticamente, la mayoría de los videoblogs insisten en la idea de que la joven mujer de raza blanca protagonista de «Mi experiencia en el tranvía» está equivocada, ya sea por ser racista, por hacer discursos de odio en público, o por maldecir delante de los niños. Hay, sin embargo, excepciones a la desaprobación. Nueve vídeos expresan un apoyo de todo corazón, parcial o encubierto, a la xenofobia de Emma West; dos más expresan apoyo a sus opiniones y creencias, aunque no a su diatriba pública. Por ejemplo:

- Usuario L: (Adolescente/veintitantos años, mujer blanca de EEUU): «Ella tiene todo el derecho, como mujer blanca, de estar insatisfecha por la gran cantidad de inmigración no blanca a su antes blanca tierra natal de Gran Bretaña», «A los blancos no les gusta la inmigración no blanca por esta razón, por la delincuencia que acompaña a la inmigración no blanca», «No en-

La corrección política, desde arriba hacia abajo, podría estar llevando los sentimientos racistas más agresivos bajo tierra para que permanezcan allí resistentes y salgan a la superficie solo en ocasiones privadas entre amigos y familiares, o entren en erupción en situaciones en público, como la grabada en «Mi experiencia en un tranvía». Por lo tanto, el tipo de aprendizaje que se puede ver dentro de la muestra, y que tiene lugar repetidamente en las manifestaciones de shock, enfado, disgusto, supremacía étnica, anti-racismo, disculpa y humor, es muy específico: es un aprendizaje acerca de lo que la gente puede «realmente» pensar bajo la superficie de un discurso público democrático en el siglo XXI.

sentimiento o la emoción personal. 16 más satirizan el incidente desde ambos puntos de vista, racista y anti-racista, y otras 16 grabaciones usan material de archivo editado o montajes para llamar la atención sobre los aspectos surrealistas o socialmente repulsivos del incidente. Solo 14 vídeos, según los cuatro codificadores, exploraban con total seriedad «la respuesta emocional» y abiertamente desinteresada en una razonada intervención política. Ejemplos de comentarios de videoblog sugieren la variedad de intervención racional que puede hacerse. Todos se refieren a sentimientos de ira basados en opiniones acerca de las conexiones entre las acciones políticas globales y los discursos sobre la raza o el imperialismo con las respuestas locales al racismo entre personas:

- Usuario B: (veintitantos años, hombre británico-asiático) «He trabajado toda mi vida en este país. He

tiendo por qué los blancos no tienen ningún derecho a oponerse a que su tierra natal sea inundada por los no blancos... no se les permite estar enojados... porque si lo hacen, son racistas».

Atendiendo a estos comentarios, es posible hacer una idea de cómo los comentarios delimitan determinadas orientaciones políticas hacia la raza, la sociedad multicultural y la ciudadanía. Sin embargo, una idea de lo importante que es en la vida e identidad cívica de cada usuario el hacer y subir los videoblogs será más fácil de identificar en la siguiente sección, que se mueve hacia descripciones más globales de los materiales del videoblog.

3.2. Análisis textual: la semiótica del comentario cívico

El incidente original del tranvía³ se filmó de manera contingente por los viajeros y por lo tanto no puede ser sometido al mismo tipo de análisis temático meditado que las respuestas. Sin embargo, el examinar los aspectos denotativos y connotativos de una selección de respuestas, este incidente nos arroja temas interesantes para el debate.

El vídeo 1⁴, que tiene aproximadamente unos tres minutos de duración, nos muestra un joven usuario de YouTube de raza blanca. El posicionamiento de la cámara en una esquina de una habitación, con un vaso de cristal usado en una mesa y un póster en la pared, denota cómodas rutinas. Tiene experiencia con los videoblogs y no se molesta con el lenguaje formal, dirigiéndose a la mujer racista del tranvía como «posiblemente la persona más escoria que jamás he visto». Habla tanto a «nosotros», el público, como a ella, la autora del hecho, directamente, «tú eres...» «tú habrías...». 174.947 visitas indican que hay otros usuarios que efectivamente están dispuestos a ver y a responder, aunque comentarios tales como los siguientes también sugieren cautela acerca de las complicadas posiciones que los espectadores podrían tomar en respuesta a su postura simple de «el racismo es malo»: «Lo que ella dijo era racista, pero al menos tuvo la valentía de expresar sus preocupaciones acerca de su cultura, solo que lo hizo de la manera equivocada, maldiciendo delante de su hijo e insultando a la gente. Y de todos modos ella era la «minoría» de ese tranvía, en su propio país. La izquierda y la derecha deben permanecer juntos para salvar a nuestra cultura y hacerlo de una manera civilizada y pacífica, con respeto a otras culturas».

Por otra parte, el vídeo 2⁵ —que ahora se ha colocado en un lugar privado tras los comentarios desagradables sobre él— presenta una mujer joven negra, bri-

tánica, que muestra angustia y molestia por el racismo de la mujer blanca del tranvía, pero afirma que ella es «evidentemente una enferma mental...», estereotipando así a otro grupo de personas y mostrando un prejuicio acerca de las enfermedades mentales. Este prejuicio —la idea de que el racismo es una enfermedad mental y que nadie «cuerdo» o en su «sano juicio» puede ser racista— impregna al menos una quinta parte de los mensajes y videoblogs sobre este tema. Esta usuaria comenta las representaciones mediáticas de la raza como un problema al tergiversar la comunidad negra, proporcionando cierta evidencia de sus sentimientos; sin embargo, luego ella pasa a hacer comentarios asertivos sobre «lo que quieren ver los blancos...», enmarcando de nuevo el debate en términos de características raciales esenciales de la audiencia. Sus expresiones faciales, su ceño fruncido y sus movimientos son indicativos de su diálogo con el público que ella imagina, y sugieren sus intentos de conectar con ellos como ciudadanos.

En el vídeo 3, que ha sido retirado de YouTube por el usuario después de recibir insultos desde la extrema derecha británica, un adolescente de raza blanca en su dormitorio graba en videoblog: «Yo directamente me habría acercado y...», haciendo a la vez un gesto como de estrangulamiento con las manos. Y agrega: «pero habría ido a la cárcel probablemente por eso» y «Te voy a decir a mis ideas sobre el racismo...». Invoca una serie de argumentos contra el racismo y la discriminación, mantiene la calma, mira directamente a la cámara y parece tanto habituado a formular argumentos como cómodo con la tecnología.

Como ejemplo de algunas respuestas provocadoras al vídeo 3, el vídeo 4⁶ es una película de 20 segundos en la que vemos una bandera inglesa con subtítulos anunciando: «Emma West, Heroína de la Libertad de Expresión». Tiene un ethos británico de extrema derecha en términos de estética y de contenido, incluyendo subtítulos sobre el «poder blanco/genocidio blanco». El usuario comenta ampliamente debajo de su vídeo: «Tenemos que entender que esta pobre mujer no tenía ni idea de en lo que se estaba metiendo. Se quebró en un momento de rabia. Obviamente fue provocada. En lugar de criticarla, vosotros anti-blancos deberíais sentirlos profundamente apenados por ella. Está siendo privada de su libertad y su familia, justo antes de Navidad [...]. Ella será utilizada como ejemplo, con el fin de aterrorizar a otros Blancos para que cierren la boca y toleren la destrucción de su raza y su país. Lo que ella necesita son otros Blancos compañeros que acudan a ayudarla y apoyarla, por John Whitee».

Estos comentarios se basan en enérgicos discursos racistas que les resultarán familiares a los que leen los debates de Anders Breivik y sus puntos de vista. También son una reminiscencia de los mensajes de los grupos de extrema derecha Hindutva en la India (Banaji, 2008).

En el vídeo 5⁷, una chica con el pelo verde y acento americano, que parece estar en los últimos años de su adolescencia, responde adoptando un tono preciso, descriptivo y pedagógico. Inicialmente su charla parece dirigida a un grupo imaginario de jóvenes como ella misma, que viven en EEUU. Al principio su voz es más suave que fuerte y hace un llamamiento a los discursos humanistas e igualitarios sobre la igualdad racial y la «ceguera al color». Da las gracias a los viajeros que en el vídeo que se sitúan en contra del racismo. El último minuto, de los tres que dura, es el más descontrolado. Aquí expresa el enojo abiertamente hacia la mujer racista, deseando de que «alguien le hubiera dado una patada en la cara» o «sacado el tampón de su culo» porque «odio a los racistas». El paso de debate moderado a disgusto agresivo ante el racista se refleja en decenas de vídeos sobre el tema subidos por mujeres, lo que demuestra el hecho de que la expresión de ira ante una clara injusticia es una forma igual de satisfactoria, si no más, de participación que el debate.

Si todos los videoblogs y los clips anteriores se centran en los sentimientos de los videobloggers, el vídeo 6⁸ rompe este molde. Aquí un joven estudiante de raza blanca, universitario en el Reino Unido, analiza la posición de la «ranter» racista del tranvía, así como otros argumentos utilizados contra los videobloggers anti-racistas. Pide explícitamente argumentos científicos y racionales desde la evolución darwiniana a la historia postcolonial y la sociología de las zonas pobres de los centros de ciudad, afirmando que «no es porque son negros por lo que cometen delitos...». Sugiere en cambio que «todos procedemos de los africanos» y trata el tema de las acusaciones raza/crimen que ha escuchado en otros videoblogs, dando lugar a mayores envíos a YouTube sobre este tema como clave de debate. El ritmo es rápido, y aunque el interior es un dormitorio, hace una serie de modificaciones profesionales en el vídeo para hacer más concisos sus puntos. El estilo es abiertamente pedagógico, con correcciones matizadas a un posible sesgo aparente. Este usuario también dice explícitamente que él no se considera un videoblogger, pero se ha visto llevado a esto por el tema y la situación.

Volviendo una vez más a la emoción manifiesta de los críticos anteriores, el vídeo 7⁹ muestra a una mujer/adolescente de raza blanca diciendo «Yo acabo de

verlo y, francamente, me siento físicamente enferma». Este videoblog está también grabado en un dormitorio con un gran póster de Barbie en la pared de la imagen. La oradora se siente cómoda con la tecnología, evidentemente intentando transmitir su esperanza de que la gente «no crea que todos los británicos blancos seamos así». Su motivación es refutar el racismo y mostrar su vergüenza, pero observa que hacer el vídeo la ha hecho «sentir un poco mejor». También se dirige a aquellos que apoyan a la mujer racista a través de sus vídeos y concluye con una serie de declaraciones de «Fuck you» (Jódete) hacia la viajera racista. En respuesta, bajo este videoblog hay muchos «flames» (comentarios intencionadamente provocadores) y comentarios racistas.

El vídeo 8¹⁰ es una versión animada de la serie de dibujos animados para niños «Thomas, the Tank Engine» (Thomas, la Locomotora) con voz en off de la racista y los comentarios de los demás pasajeros hechos por dibujos animados del tren. No ocurre nada en el vídeo, aparte de los trenes hablando animadamente entre sí, y todo parece una parodia hasta que emerge el mensaje: que la diatriba racista real tuvo lugar en frente de niños pequeños. Fue en un tranvía. Era la vida real. Y el espectador que viera el clip entero podría sentir un pequeño escalofrío de reconocimiento al final.

El vídeo 9¹¹ representa una pantalla en negro, con un comentario anti-racista de una mujer que suena joven y dice ser inglesa y blanca, hablando del gobierno y los medios de comunicación, y afirma, «hacen que la gente sea racista». Esta usuaria es posible que no domine la tecnología, como atestiguan sonidos de alguna dificultad con la cámara y la pantalla en blanco. Ella invita a la gente a «pensar por sí misma» acerca de por qué alguien querría venir a un país a vivir con «123 libras por semana de beneficio que son apenas suficientes para mantener cuerpo y alma juntos».

El vídeo 10¹² representa a un hombre modesto, claramente anti-racista, australiano de Perth, hablando sobre cómo el «trasfondo» del racismo es más peligroso que el debate abierto: «el peligro subyacente de opiniones no expresadas». Se coloca en su jardín, un lugar tranquilo con canto de pájaros, con un perro que ladra en varias ocasiones. El contenido intelectual de este vídeo va más allá de acuerdos inmediatos con la política de anti-inmigración o con refutaciones sobre el racismo para hacer un argumento filosófico sobre la expresión de los sentimientos negativos y racistas en la sociedad, la corrección política y los peligros de la autocensura. Hace referencia a una serie de eventos y temas, incluyendo las informaciones en los principales

medios de comunicación sobre los disturbios de Londres en 2011, llamando al racismo tácito «una subcorriente de un sentimiento básico hacia otros seres humanos, más destructiva que el racismo abierto del Partido Nacional Británico». Su mensaje puede ser visto como un replanteamiento de la medida cautelar: «mejor fuera que dentro» en relación con la represión de las opiniones racistas: ¿quién sabe cómo cambian o crecen cuando no están en la esfera pública?

4. Teorizando la ciudadanía de YouTube: **¿debate, representación, deliberación, acción?**

El enfoque conceptual más popular para los estudios de las comunicaciones hacia la plataforma online de intercambio de vídeos YouTube y la ciudadanía ha sido a través de la cuestión de si las nuevas tecnologías digitales, e Internet en particular, están permitiendo una esfera pública transnacional ideal (Turnšek-Hančič, 2008), una nueva esfera pública (Papacharissi, 2004) o una «vlogosfera» (Griffith & Papacharissi, 2010). Discusiones inspiradas en Habermas sobre una esfera pública definida por la presencia de la «deliberación racional» y el detallado trabajo de Chantal Mouffe sobre «agonismo pluralista» han resultado un fructífero trampolín para una serie de debates de este tipo.

Van-Zoonen, Vis y Mihelj, por ejemplo, han abordado la importancia de YouTube para las teorías de la esfera pública en varios trabajos. Usando un instrumento cibernético de análisis de redes, hecho expresamente para medir las interacciones entre videobloggers, estudian la batalla de vídeo online que surge a raíz de la película cruelmente islamofóbica de Geert Wilders, «Fitna». Su primera pregunta es «si las reacciones e interacciones on-line contribuyen a la deliberación racional o al pluralismo agonístico, cómo lo hacen y por qué» (Van-Zoonen, Vis & Mihelj, 2011: 5). Llegan a la conclusión de que «solo el 13% o menos de los videobloggers interactuaban unos con otros a través de comentarios, suscripciones o «amistad»... YouTube permitió la multiplicación de puntos de vista, más que un intercambio o diálogo entre ellos» (2011: 1).

Examinando la «representación» de la ciudadanía mostrada en los estilos de los diferentes tipos de inter-

vención discursiva on-line (2010), los mismos autores concluyen que «el deseo de establecer una conexión con otras personas que están dispersas es... lo que une los actos ocasionales y las prácticas arraigadas de desempeño político y religioso en una reacción a Fitna en YouTube» (2010: 260).

Sostienen, además, que «estos intentos se moldean en el plano cognitivo, emocional, humorístico, denigrante, amable, absurdo y otros, pero que ninguno de ellos era violento o agresivo» (Ibíd.), algo inusual en el contexto de una herramienta y medio en el que la propia expresión está también asociado con «flamers» y «trolls» agresivos (Lange, 2007; Burgess & Green, 2008). En otros lugares, Vis, Van Zoonen y Mihelj

Tomadas en su conjunto, las vídeo-respuestas a «Mi experiencia en un tranvía» son un buen recurso, aunque todavía no considerado, para un aprendizaje cívico así como un recurso elaborado y potencialmente terapéutico para hacer frente a las estresantes interacciones sociales en torno a la raza. Al parecer, muchas personas graban los vídeos y los cuelgan en la Red simplemente para sentirse mejor.

(2011) acuden a la conceptualización de identidad cívica de Isin y Neilsen, desarrollada a través de «actos de ciudadanía». Esta conceptualización tiene la ventaja de liberar a los individuos en la sociedad de algunos de los supuestos normativos más tenuous ligados a la idea de ser un ciudadano. Aquí la ciudadanía no se concibe como una serie de competencias o «derechos y responsabilidades». En cambio, permite una evaluación y crítica de las intervenciones particulares de los individuos en la vida política o cívica, algo particularmente adaptado a la naturaleza interrumpida e intermitente de los grupos de intervención online. Así que, ¿cómo se puede teorizar más allá sobre tales «actos» de ciudadanía de vídeos en red?

Dervin utiliza el análisis lingüístico del discurso para examinar las actitudes hacia el multiculturalismo expresado por diatribas racistas online. Él está interesado en dos series de preguntas, una en torno a las formas en que el multiculturalismo se percibe y conceptualiza erróneamente y otra en torno a los tipos de personas e instituciones que intervienen en el debate de

«Mi experiencia en un tranvía» para defender o criticar el racismo (2012: 179-180). Basándose en los comentarios escritos debajo de los vídeos, él sugiere que deberíamos «retener cinco tipos de comentarios: racista, anti-racista (neo-)colonizador, comentarios sobre el lenguaje y meta-análisis de las diatribas» (2012: 187). Este tipo de categorizaciones ofrece códigos que pueden ser utilizados en cualquiera de los estudios cuantitativos o cualitativos.

Teorizando sobre los comentarios, Dervin sostiene que «los límites y las fronteras entre los 'ranterers' y sus víctimas se basan en aspectos tales como la nacionalidad de origen y la lengua» (2012: 190). Sin embargo, el análisis lingüístico es metodológicamente limitado, ya que no se ocupa de aspectos de los vídeos como el compromiso con una postura política en particular, el compromiso emocional encarnado en la modulación de la voz y la iconografía, o los aspectos cívicos y afectivos de revelar o manifestar el racismo o el anti-racismo delante de una cámara, como una persona con un particular acento y color de piel. Tratando precisamente esta insuficiencia del tradicional análisis lingüístico del discurso en YouTube, Elizabetha Adami (2009) sostiene que «a nivel teórico y metodológico... la vídeo-interacción funciona en el aprovechamiento interesado por parte de los participantes de los mensajes ofrecidos por el vídeo inicial» (pág. 395). Sostiene que «esto hace que... la noción heurística de una relación interesada de mensaje-respuesta [parezca] más adecuada para explicar los patrones de señalización en la vídeo-interacción» (2009: 395). Este es precisamente el método con el que los codificadores se han comprometido¹³ en este documento.

Después de haber descrito en la sección anterior tanto las tendencias generales como los detalles de una serie de vídeos sobre «Mi experiencia en un tranvía» (véase anexo) y de haber analizado otros estudios que examinan la ciudadanía en YouTube, se hace evidente que se está produciendo un aprendizaje de muchos tipos distintos en todo el ámbito de los vídeos. En primer lugar, hay formas en las que los usuarios de YouTube están reflexionando sobre modos aceptables e inaceptables de discurso y de expresión en los que a veces hay, y a veces claramente no hay, una esfera pública del tipo previsto por Habermas, Frazer y Mouffe. Esto incluye el conocimiento de la tecnología, el encuadre de las habitaciones y los espacios, las modulaciones de la voz y la retórica, la expresión controlada o incontrolada de emociones negativas, así como la inclinación de las cámaras para incluir otros símbolos tales como carteles, banderas, «piercings», pelo, movimientos de las manos y primeros planos. El hecho

de que al menos una quinta parte de los vídeos con exposiciones desinhibidas de la ira, la pasión, la aversión o el odio hayan sido ahora –cinco meses más tarde– bajados o colocados en sitios privados, sugiere que la experiencia de lo público y lo privado en el debate político es también un proceso negociado de aprendizaje.

En segundo lugar, la gente que sube vídeos sobre este tema parece «aprender mientras hace». Mientras emergen ejemplos de posiciones retóricamente exitosas anti-racistas y pro-inmigrantes, la mayoría construye argumentos sobre la marcha, reflexionando en lo que cuenta como evidencia a favor de las sociedades mestizas o en contra de la inmigración, pensando acerca de las causas y el contexto social y tratando de abordar interlocutores imaginarios mientras la cámara graba. Por lo tanto, si bien es tentador seguir adelante con la idea de que los vídeos aquí analizados muestran una multiplicación de puntos de vista más que un diálogo, este estudio sugiere que el debate cívico se está llevando a cabo, a pesar de que está ocurriendo entre una serie limitada de posiciones.

Sin embargo, lo que podemos llamar diálogo debe ser conceptualizado, no como encarnado necesariamente por las respuestas directas de un videoblogger a otro en YouTube –aunque estos sí existen–, sino según pasa entre los diferentes campos ideológicos o series de ideas sobre la raza, la ciudadanía, la migración, la mezcla racial, la delincuencia, el racismo, la etnicidad, la mezcla racial, la delincuencia, el racismo, la etnicidad, el nacionalismo, la paternidad, la salud mental, la clase social y el nivel de educación. En cerca de un tercio de los vídeos, los patrones de racismo derivados de los principales medios de comunicación, las políticas gubernamentales, las leyes y la escolarización están conectados a la diatriba presenciada, y la culpa se desplaza desde esta mujer en particular hacia el tipo de sociedad que la ha producido. Cuando esto sucede, los comentarios sobre los vídeos se vuelven aun más virulentos, lo que sugiere que este tipo de discusión pública clara desafía realmente las posiciones arraigadas como si estuvieran en un editorial de periódico o en un documental.

Por último, y lo más sustancial, este estudio abre la cuestión expresada por la usuaria de YouTube en el vídeo 10: la idea de que la corrección política, desde arriba hacia abajo, podría estar llevando los sentimientos racistas más agresivos bajo tierra para que permanezcan allí resistentes y salgan a la superficie solo en ocasiones privadas entre amigos y familiares, o entren en erupción en situaciones en público, como la grabada en «Mi experiencia en un tranvía». Por lo tanto, el tipo de aprendizaje que se puede ver dentro de la

muestra, y que tiene lugar repetidamente en las manifestaciones de shock, enfado, disgusto, supremacía étnica, anti-racismo, disculpa y humor, es muy específico: es un aprendizaje acerca de lo que la gente puede «realmente» pensar bajo la superficie de un discurso público democrático en el siglo XXI. También es un tipo de aprendizaje sobre cómo los ciudadanos se enfrentan a ser el «otro» en este tipo de discurso –doceenas de videobloggers no blancos cuentan experiencias traumáticas privadas de racismo no reveladas hasta ahora– y cómo uno se enfrenta a «convertirse en el otro» a través de la asociación con ideas que ya no es aceptable que se expresen.

La mayoría de los usuarios blancos de YouTube que publican sobre el tema quieren hacer hincapié en que no son como la ranter racista del tranvía, que no comparten esa clase de opiniones. Algunos lo hacen hablando de la repugnancia física que esta mujer les hace sentir, y de su deseo de golpearla, patearla o castigarla por vomitar su discurso de odio. Otros lo hacen denigrando su clase social o su nivel educativo, dudando de su sobriedad y con frecuencia de su cordura. Los videoblogs, que apoyan a esta diatriba racista y el contexto en el que ocurre, tratan explícitamente de educar a los espectadores sobre el peligro en el que la gente «blanca británica» se encuentra.

Derivados de estos tres tipos interrelacionados de aprendizaje –sobre uno mismo, sobre un tema/evento específico y sobre el mundo social– es posible afirmar que, tomadas en su conjunto, las vídeo-respuestas a «Mi experiencia en un tranvía» son un buen recurso, aunque todavía no considerado, para un aprendizaje cívico así como un recurso elaborado y potencialmente terapéutico para hacer frente a las estresantes interacciones sociales en torno a la raza.

Al parecer, muchas personas graban los vídeos y los cuelgan en la Red simplemente para sentirse mejor. De hecho, afirman que se sienten mejor –menos molestos, menos solos– por haber compartido sus puntos de vista. Cuando los comentarios publicados en sus videoblogs llegan a ser demasiado hirientes, se retractan y se sienten peor, tomando a menudo la decisión de cerrar las funciones de comentario o de hacer pri-

vados los vídeos. Es posible, pues, encontrar tensiones a través de la muestra. Estas residen tanto entre una variedad de emociones ligadas a una serie de posturas racionales sobre la política, el individuo y la sociedad como entre las intenciones potencialmente persuasivas y terapéuticas. Donde la persuasión cívica es el objetivo de un vídeo, se hacen esfuerzos para presentar argumentos coherentes en secuencias lógicas, para construir la evidencia evitando sentimientos y para llegar a una conclusión tranquila y racional. Sin embargo, el hecho de que todo esto está impulsado por un arre-

	Edad, raza, nacionalidad, sexo del usuario	Experiencia del usuario en YouTube	Tipo de Publicación
1	Hombre joven de raza blanca	Experimentado	El racismo es malo, videoblog
2	Mujer joven británica de raza negra	Novata	Angustia, ira, videoblog
3	Adolescente de raza blanca, varón	Experimentado	Ira, anti-racista, videoblog
4	Hombre mayor, británico de raza blanca	Experimentado	Videoclip racista de extrema derecha
5	Mujer joven de raza blanca, EE.UU.	Novata	Comentario, videoblog anti-racista
6	Hombre joven de raza blanca, estudiante universitario, Reino Unido	Novato	Debate político, videoblog
7	Chica adolescente de raza blanca, Reino Unido	Experimentada	Diatriba anti-racista, videoblog
8	Desconocido	Desconocido	Sátira, videoclip con voz en off
9	Mujer joven de raza blanca, Reino Unido	Novata	Comentario político, pantalla en blanco, solo voz
10	Hombre de raza blanca, treinta y pocos, Australia	Experimentado	Debate reflexionado sobre las causas y efectos de la creencia racista, videoblog

Anexo I: Tabla de información sobre los diez clips sometidos a análisis cualitativo.

bato racista incontrolado en el transporte público, y que los argumentos ostensiblemente en contra del racismo y de la xenofobia a menudo también revelan prejuicios sobre la clase social o la salud mental, o contienen un racismo inverso o sentimientos negativos hacia ciertos grupos religiosos, testimonia la significativa y motivadora resaca afectiva a la mayoría de la discusión cívica y política tanto online como offline.

Notas

¹ Otras experiencias de carácter abusivo o de rabia por parte de pasajeros en el transporte público han tenido un número aun mayor de espectadores y respuestas – por ejemplo, el incidente «bus uncle» de 2006 en Singapur, tratado por Donna Chu (2009).

² www.dailymail.co.uk/debate/article-2067692/Racist-train-rant-The-thugs-threatened-child.html; www.huffingtonpost.co.uk/nabeela-zahir/my-tram-experience-race_b_1119605.html.

³ www.youtube.com/watch?v=e48_ee-b18I&feature=related.

⁴ www.youtube.com/watch?v=6LV5h4F3H4Q&feature=related.

⁵ www.youtube.com/watch?v=r18NwDqjRFQ&feature=related.

⁶ www.youtube.com/watch?v=CyfDcRtF3ko.

⁷ www.youtube.com/watch?v=IITZSLPRZrs&feature=related.

⁸ www.youtube.com/watch?v=vEdBBFwYMTY&feature=related.

⁹ www.youtube.com/watch?v=Htc2ELQVUWo.

¹⁰ www.youtube.com/watch?v=wumjoTQI3YY.

¹¹ www.youtube.com/watch?v=NH4ho-3Nomo.

¹² www.youtube.com/watch?v=X3Blna_k3Nw.

¹³ Me gustaría agradecer la cuidadosa asistencia de Moses Lemuel y otros dos estudiantes de postgrado, en la codificación y la categorización de los datos utilizados en este artículo.

Referencias

- ADAMI, E. (2009). We/YouTube: Exploring Sign-making in Video-interaction. *Visual Communication*, 8, 4, 379-399. (DOI: 10.1177/1470357209343357).
- BANAJI, S. (2008). Fascist Imaginaries and Clandestine Critiques: Young Hindi Film Viewers Respond to Love, Violence and Xenophobia in Cross-border Romances. In M. BHARAT & N. KUMAR (Eds.), *War, Enemy and Hindi Films: Filming the Line of Control*. New Delhi: Routledge.
- BURGESS, J.E. & GREEN, J.B. (2008). Agency and Controversy in the YouTube Community. En *Proceedings IR 9.0: Rethinking Communities, Rethinking Place*. Association of Internet Researchers (AoIR). Conference, IT University of Copenhagen (Denmark) (<http://eprints.qut.edu.au/15383/1/15383.pdf>) (19-06-2012).
- CHU, D. (2009). Collective Behaviour in YouTube: A Case Study of «Bus Uncle» Online Videos. *Asian Journal of Communication*, 19, 3, 337-353. (DOI: 10.1080/01292980903039038).
- DERVIN, F. (2012). Rants Against Multiculturalism Caught on Camera in Britain: Racism Without Races? *Workshop Proceedings: Debating Multiculturalism*, 2. (www.dialoguesociety.org/publications/DebatingMultiCulturalism2.pdf#page=180) (19-06-2012).
- GRIFFITH, M. & PAPACHARISSI, Z. (2010). Looking for You: An Analysis of Video Blogs. *First Monday*, 15, 1. (<http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2769/2430>) (19-06-2012).
- LANGÉ, P.G. (2007). *Commenting on Comments: Investigating Responses to Antagonism on YouTube*. Presented at: *Society for Applied Anthropology Conference*. Tampa: Florida, March 31, 2007.
- PAPACHARISSI, Z. (2004). Democracy On-line: Civility, Politeness, and the Democratic Potential of On-line Political Discussion Groups. *New Media & Society*, 6, 2, 259-284. (DOI: 10.1177/1461444804014444).
- TURNŠEK-HANČIČ, M. (2008). *The Public and New Media in Processes of Globalisation*. University of Ljubljana (Slovenia): Tesis doctoral no publicada.
- VAN-ZOONEN, L., VIZ, F. & SABINA M. (2010). Performing Citizenship on YouTube: Activism, Satire and Online Debate around the Anti-Islam Video Fitna. *Critical Discourse Studies*, 7, 4, 249-262. (DOI: 10.1080/17405904.2010.511831).
- VAN ZOONEN, L., MIHELJ, S. & VIS, F. (2011). YouTube Interactions between Agonism, Antagonism and Dialogue: Video Responses to the Anti-Islam Film Fitna. *New Media and Society*, 13, 8, 1283-1300. (DOI: 10.1177/1461444811405020).
- VIS, F., VAN-ZOONEN, L. & MIHEL, S. (2011). Women Responding to The Anti-Islam Film Fitna: Voices and Acts of Citizenship on YouTube. *Feminist Review*, 97, 110-129. (DOI:10.1057/fr.2010.29).

● A. Stornaiuolo, J.K. DiZio y E.A. Hellmich
Filadelfia / Berkeley (Estados Unidos)

Desarrollando la comunidad: jóvenes, redes sociales y escuelas

Expanding Community: Youth, Social Networking, and Schools

RESUMEN

Inspiradas por las nociones de comunidad del filósofo Jean-Luc Nancy, nuestro estudio examina el concepto de comunidad y su desarrollo en entornos virtuales a través de un análisis cualitativo de la participación de alumnos de educación secundaria obligatoria (de 11 a 14 años de edad) en una red social privada. Nuestros datos indican que los alumnos, a pesar de no conocerse previamente, estaban dispuestos a conocerse y relacionarse, y a utilizar recursos de una red social privada para desarrollar la confianza necesaria para mantener sus amistades virtuales. Para lograrlo, los estudiantes usaron dos métodos de interrelación que llamamos «trabajo público» y «trabajo de proximidad». Al negociar sus posiciones relativas a los otros estudiantes (trabajo de proximidad) y a través de espacios públicos y privados (trabajo público), los jóvenes utilizaron diversos instrumentos semióticos para entablar amistad y para enfrentarse a los numerosos retos de la comunicación con desconocidos a través de medios digitales. Este estudio indica que las redes sociales educativas pueden ser diseñadas con fines comunicativos y para actividades que ponen de relieve los intercambios recíprocos que son éticamente y socialmente conscientes. Por último, los resultados sugieren que, aunque históricamente han demostrado una resistencia a la innovación tecnológica, las escuelas y otras instituciones educativas tienen un papel importante que desempeñar en este proceso.

ABSTRACT

This study examined the construct of community and its development in online spaces through a qualitative analysis of middle school students' participation in a private social network. Drawing on notions of community inspired by philosopher Jean-Luc Nancy, we found that students, despite not knowing one another previously, were willing both to encounter and come to know each other, using the resources of the network to build the trust that became foundational to their online social relationships. They did so primarily through two kinds of interactional effort that we call «public work» and «proximity work». Negotiating their positions relative to one another (proximity work) and across public/private spaces (public work), youth used a variety of semiotic tools to establish relationships and address the considerable challenges of digitally mediated communication with unknown others. This study suggests that educationally focused social networks can be designed for, or their uses primed toward, communicative purposes and activities foregrounding reciprocal exchange that is ethically alert and socially aware, and that schools and other educational institutions, though historically resistant to technological innovation, have an important role to play in this process.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Redes sociales, jóvenes, comunidad, medios digitales, nuevas alfabetizaciones, hospitalidad.
Social networking, youth, community, digital media, new literacies, hospitality.

- ◆ Dra. Amy Stornaiuolo es Profesora por la Facultad de Educación de la Universidad de Pensilvania (EEUU) (amystorn@gse.upenn.edu).
- ◆ Jennifer K. DiZio es Licenciada por la Facultad de Educación de la Universidad de California, en Berkeley (EEUU) (jendizio@berkeley.edu).
- ◆ Emily A. Hellmich es Licenciada por la Facultad de Educación de la Universidad de California, en Berkeley (EEUU) (eahellmich@berkeley.edu).

1. Introducción¹

- Hannah: ola
- Jay: kien demonios eres?
- Hannah: xD no hace falta k seas tn antipatico!!!! :{
- Jay: kien eres? a k colegio vas?

Durante esta conversación en el chat de una red social, dos jóvenes alumnos de sendos colegios de educación secundaria del Norte de California (Estados Unidos) se conocieron por primera vez cuando participaron en un programa extraescolar sobre medios digitales. Estas clases extraescolares se celebraban dos veces a la semana en los cinco centros educativos participantes con el objetivo de ayudar a los jóvenes a aprender a comunicarse de forma eficaz y responsable con otros jóvenes que todavía no conocían, a través de una red social privada. A pesar del intento inofensivo de Hannah, de 13 años, de establecer contacto con una persona nueva en la red social, Jay, de 12 años, reaccionó de forma desconfiada ante el contacto con alguien desconocido para él. Cuando los jóvenes participantes en nuestro estudio se comunicaban con compañeros no conocidos, algunos, como Jay, se mostraban comprensiblemente cautelosos a la hora de relacionarse con «desconocidos». Hannah, no obstante, ayudó a Jay a socializarse en las normas conversacionales para hablar con compañeros desconocidos en la Red; ante el reproche de ella por ser tan «antipático», Jay suavizó su tono agresivo e hizo preguntas que abrieron las puertas a una conversación (de hecho, su intercambio se volvió a encauzar y se mantuvo durante 44 turnos en el chat). Nuestro interés estaba centrado en seguir la evolución de lo que llegó a ser una comunidad dinámica de jóvenes en el espacio virtual, y especialmente en sus intentos de lograr la forma de ser respetuosamente cautelosos, a la vez que aprendían a comunicarse los unos con los otros, de modo lúdico, ético y crítico al mismo tiempo.

Nuestra investigación para esclarecer cómo los jóvenes formaron una comunidad virtual incipiente, pero dinámica, en un tiempo relativamente corto, nos ha llevado a replantear nuestras expectativas sobre el proceso de construcción de una comunidad en los espacios virtuales. En efecto, tal y como describimos a continuación, nos ha llevado a replantear la noción, muchas veces cuestionada, de «comunidad» con respecto a los espacios educativos. En su forma idealizada, la comunidad ha significado tradicionalmente un espacio de seguridad, conexión y comunión. No obstante, muchas comunidades contemporáneas reales representan lo contrario: peligro, distanciamiento y desconexión. Los padres de los jóvenes de nuestro estudio se preocupaban justificadamente por la seguridad de sus hijos en vecindarios reales y espacios virtuales. «Pueden

pasar cosas malas a las chicas jóvenes en la Red», nos advirtió una joven, poniendo de manifiesto la cautela que con frecuencia se expresa en referencia a los espacios digitales donde podrían estar al acecho personas desconocidas. ¿En semejante mundo digital y peligroso, cuáles son las nociones de comunidad, de uno mismo con respecto a los demás, que desarrollan los jóvenes? ¿Y qué responsabilidad pueden asumir las escuelas y otras instituciones educativas con el fin de influir en dicho proceso? Los hallazgos de estudios recientes sugieren que el potencial de las comunidades virtuales para que los jóvenes se relacionen de formas nuevas en los espacios escolares y extraescolares es prometedor (Banaji & Buckingham, 2010; Boyd, 2011; Poyntz, 2009). Aún así, sabemos muy poco sobre la forma en que las comunidades virtuales de jóvenes se constituyen, se desarrollan y funcionan, y hasta qué punto los educadores pueden facilitar y nutrirlos. ¿Cómo se relacionan los jóvenes entre ellos para formar comunidades a través de los espacios virtuales y físicos? ¿Y qué papel pueden desempeñar los centros educativos en este proceso?

Teniendo en cuenta que las comunidades virtuales cuestionan las definiciones tradicionales de «comunidad», basadas en la geografía y la proximidad física, nos interesa la manera en que las redes digitales y las culturas participativas nos pueden ayudar a replantear nuestra perspectiva de la «pertenencia» y la «proximidad», dos conceptos centrales en la literatura referente a la comunidad, la esfera pública y el cosmopolitismo (Delanty, 2003; Hansen, 2010; Papacharissi, 2002). Nos interesa especialmente conocer cómo los niños y jóvenes de hoy en día llegan a socializarse en el entendimiento del yo con relación al otro, y la importancia de las oportunidades para la interacción virtual en este proceso. Los retos sin parangón a los que se enfrentan los jóvenes en la formación de la identidad en espacios locales fracturados, sin olvidar el hecho de hacerse adulto en un mundo globalizado, hacen que estas preocupaciones sean especialmente graves. Con el fin de teorizar estos temas, recurrimos al trabajo del filósofo Jean-Luc Nancy (1991; 2000), y especialmente a su entendimiento de comunidad como constituida por un proceso fluido de comunicación basada en el reconocimiento mutuo y el intercambio. Según Nancy, la construcción de la comunidad implica dos procesos dialécticos: la identificación y la eliminación de distancias. Es decir, personas con sistemas de creencias, experiencias e identidades diferentes aparecen los unos ante los otros y participan en una interacción recíproca, al mismo tiempo que se esfuerzan para «ser en común». El reto, sobre todo para las escuelas, es: ¿cómo

crear oportunidades para la comunicación que faciliten las condiciones para que surja la comunidad? Nosotros proponemos que las redes sociales orientadas a la educación parecen bastante prometedoras en este sentido; es decir, pueden ser diseñadas para, o sus usos enfocados hacia, actividades comunicativas impulsadas por jóvenes y que ponen de relieve el intercambio recíproco éticamente y socialmente consciente.

2. Comunidad como comunicación

A medida que llegamos a estar más relacionados con cada vez más personas a través de distancias mayores, tanto geográficamente como metafóricamente, nos enfrentamos a los retos de encontrar formas para describir y teorizar las nuevas prácticas sociales (Willson, 2010). El concepto de «comunidad» tiene una larga historia como concepto teórico en el estudio de las formas de socialidad (Delanty, 2003), aunque ha sido criticado por demasiado utópico, excesivamente totalizador, o por ser un término demasiado amplio para ser útil (Postill, 2008). Además, las definiciones tradicionales de comunidad, en las que la localidad y la proximidad física son centrales, han sido cuestionadas por la proliferación de «comunidades virtuales» (Rheingold, 1993) que ofrecen nuevas formas de relacionarse. Los estudiosos que investigan las nuevas formas de relacionalidad con tecnologías mediáticas han descrito estas comunidades como «imaginadas» (Anderson, 1983) o «de red» (Castells, 1996), conjuntas principalmente por los sentimientos de fraternidad o de participación conjunta de las personas. Para los fines de nuestra investigación sobre una red social impulsada por jóvenes, nos hemos centrado en una dimensión de la comunidad común a la mayoría de las definiciones, es decir, en la cuestión de pertenencia que fundamentalmente pregunta: ¿De qué maneras estamos conectados los unos con los otros?

Esta pregunta es el eje de la filosofía de Nancy (1991: 29), quien sostiene que los miembros de una comunidad no se fusionan en un grupo unido —un «ser común»— sino más bien en un estado de «ser en común». «Ser» para Nancy es algo esencialmente social: la existencia siempre es la coexistencia; el yo no es previo al nosotros. Como empeño fundamentalmente

humano, estar en una comunidad consiste en siempre «ser en común», un estado fluido que reconoce la pluralidad y la diferencia, y que permite las «interpelaciones mutuas». Así la participación en una comunidad no requiere comprometerse con un conjunto de creencias comunes pero sí presupone una voluntad de asociarse con otras personas, especialmente por encima de las diferencias.

En efecto, es este entendimiento de la comunidad constituida fundamentalmente por la diferencia y la voluntad de comunicarse por encima de las diferencias, en el que encontramos especialmente generativo. Nancy (2000: 5) describe nuestra relación con los demás

En su forma idealizada, la comunidad ha significado tradicionalmente un espacio de seguridad, conexión y comunión. No obstante, muchas comunidades contemporáneas reales representan lo contrario: peligro, distanciamiento y desconexión. Los padres de los jóvenes de nuestro estudio se preocupaban justificadamente por la seguridad de sus hijos en vecindarios reales y espacios virtuales.

como una forma de entrelazamiento en el que las hebras se mantienen separadas incluso dentro del nudo. Estamos próximos los unos a los otros pero solo en la medida en que la proximidad entre nosotros ponga de manifiesto la distancia. Dicho de otra forma, es imposible unirnos como ser común (es decir, eliminando totalmente la distancia entre nosotros) porque es en la misma acción de compartir el espacio entre nosotros que se genera el significado. La distancia entre nosotros, por lo tanto, no es un vacío a rellenar, ni un espacio a cerrar, sino un reconocimiento de nosotros mismos en el otro y del otro en nosotros. Esta distancia es la comunicación: comunicarse supone exponer el «con», lo compartido, el entre. Por tanto, la comunidad es comunicación: el proceso de interacción recíproca. Se crea activamente y se produce de forma continua en la medida en que las personas se exponen (es decir, aparecen mutuamente) las unas a las otras.

Si tal y como propone Nancy, la comunidad es el proceso activo y fluido de comunicación, en ese caso, las nuevas formas mundiales de comunicación que

permiten las tecnologías móviles y digitales ofrecen posibilidades para «nuevas formas de pertenencia» (Delanty, 2003: 151). En el presente artículo examinamos una de estas formas en la que la pertenencia puede ser negociada en contextos digitales y vemos cómo los jóvenes crearon, construyeron conjuntamente y negociaron contextos mediante un trabajo comunicativo conjunto. Teniendo en cuenta el colapso de los contextos en los espacios virtuales, las personas que no comparten un contexto necesitan crearlo conjuntamente a través de su trabajo semiótico (Boyd, 2011; Haas, Carr & Takayoshi, 2011). Al estar disponibles menos recursos materiales, los interlocutores en contextos digitales, como las redes sociales, tienen que

Interpretamos que sus esfuerzos para construir una presencia en el espacio en Red correspondían a la adopción de una postura de apertura hacia los demás, una voluntad de desvelar algo sobre sí mismos y de dejar una marca visible en la comunidad en ciernes. Los jóvenes explicaron que su disposición a revelarse estaba relacionada con el hecho de sentirse «más seguros», al participar en un espacio en el que un número limitado de participantes podría ver sus intentos on-line.

incorporar la referencialidad en sus interacciones mediante la creación de redes compartidas de significado que orientan y posicionan a los participantes respecto de los otros. Así, examinamos la manera en que una red social, como espacio orientado a la comunicación, aportó nuevas oportunidades a los participantes para crear una comunidad; dicho de otro modo, el espacio proporcionó muchas vías para construir puntos de vista compartidos a través del uso de diversos instrumentos semióticos. Asimismo, prestamos una atención especial a los retos a que se enfrentan los jóvenes a la hora de descubrir y cerrar las distancias entre ellos, teniendo en cuenta que la comunicación virtual tiene muchas posibilidades para malentendidos, sobre todo en el caso de jóvenes que acaban de empezar a probar cómo posicionarse en la Red con respecto a distintos públicos interactivos.

3. Recopilación y análisis de datos

En 2011, trabajamos con profesores, administradores y personal de cinco centros educativos de barrios urbanos contiguos del Norte de California para diseñar un curso de ocho semanas de duración, sobre medios sociales y digitales, dirigido a alumnos de educación secundaria obligatoria (de 11 a 14 años de edad). En las clases extraescolares, los jóvenes crearon películas que compartían y comentaban en una red social privada llamada S282. De forma parecida a otras redes sociales, la S28 permitía a sus usuarios designar a sus amigos, publicar texto y medios en sus perfiles, y comunicarse mediante una serie de funcionalidades (mensajes, chats, blogs). El plan de estudios

para la clase se diseñó basado en la noción de hospitalidad, sobre la que el profesorado ayudó a los alumnos a pensar de forma crítica a través de conceptos como la amistad y la representación mediática. En parte, debido a que las clases se celebraban en colegios privados y religiosos, muchos de los cuales se caracterizaban por un ethos acogedor e integrador, los alumnos parecían aceptar estos conceptos rápidamente, incluso cuando los profesores les presionaban para hacerlo de forma crítica y reflexiva.

Los cinco colegios estaban situados dentro del Área de la Bahía de San Francisco; tenían

varias características en común, entre ellas, la de operar de forma independiente del sistema educativo público como colegio católico o en uno de los casos, como colegio concertado. Además, cada uno de los colegios acogía a alumnos de familias de renta baja, procedentes de barrios con pocos recursos. Estos alumnos representaban la diversidad típica de muchas áreas urbanas en los EEUU, donde inmigrantes más recientes de América Latina y de algunas regiones asiáticas conviven con poblaciones afroamericanas más antiguas. A pesar de coincidir en su afiliación religiosa o por su participación en el consorcio que fue creado gracias a la financiación de la iniciativa 21st Century, o ambos casos, los colegios se diferenciaban en cuanto a su cultura escolar y en los orígenes étnicos del alumnado. Los jóvenes que participaron en el estudio se enfrentaban a retos adicionales, más allá de los típicos

retos de la adolescencia, es decir, el hecho de tener que encontrar su lugar en una nación que históricamente ha marginado a muchas minorías y que ha fracasado en la eliminación de la brecha de rendimiento académico entre los alumnos blancos y alumnos procedentes de algunos países asiáticos, y el resto del alumnado. Eliminar estas brechas fue lo que impulsó la creación del programa 21st Century y una forma de lograrlo fue proporcionar a los jóvenes acceso a herramientas, competencias y prácticas tecnológicas.

Trabajamos durante tres meses con 59 participantes de los cinco centros educativos, recopilando una diversidad de datos cualitativos y cuantitativos. En el presente estudio, partimos de un análisis de todo el material publicado en la red social que obtuvimos mediante un sistema detallado, hecho a medida, que archivaba todo el contenido virtual. Basado en los resultados del análisis, creamos una serie de matrices (Miles & Huberman, 1994) para explicar los patrones de participación con respecto a jóvenes y tiempo. Utilizamos el método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967) para examinar las distintas funciones del sitio y estudiar cómo los jóvenes participaban en distintas actividades en línea. Además de los datos virtuales, analizamos datos recopilados en las clases extraescolares, entre los que se incluían las encuestas previas y posteriores, notas de campo, observaciones del profesorado, grabaciones en audio y vídeo de las sesiones, materiales creativos (por ejemplo, storyboards, dibujos), y entrevistas previas y posteriores con los participantes. En este artículo nos centramos en una subserie de los datos: las publicaciones y mensajes públicos y privados en la red social. Presentamos extractos y citas del trabajo de los alumnos en su formato original, incluyendo las convenciones textuales, lenguaje de mensajería instantánea, referencias de cultura popular y jerga. No se pidió a los jóvenes que evitaran estas formas de comunicación y tampoco que utilizaran las formas normalizadas del inglés. De hecho, tenían libertad para comunicarse en la manera que eligieran; las formas de comunicación elegidas y sus entresijos lingüísticos en ocasiones sirvieron en las clases extraescolares como contextos generativos para debates sobre el uso del lenguaje.

4. «Ser en común»: Los intentos de los jóvenes para conocerse los unos a los otros

A pesar de su cautela inicial a la hora de hablar con compañeros desconocidos, los jóvenes adoptaron la red social S28 y rápidamente empezaron a participar de forma entusiasta en el espacio virtual. Todos los 59 participantes crearon una imagen pública en

línea, diseñando sus propias páginas de perfil y publicando diversas combinaciones de imágenes, texto y música, en una página personal que era visible para los demás miembros de la Red. Nosotros interpretamos que sus esfuerzos para construir una presencia en el espacio en Red correspondían a la adopción de una postura de apertura hacia los demás (Hull, Stornaiuolo & Sterponi, en imprenta), una voluntad de desvelar algo sobre sí mismos y dejar una marca visible en la comunidad en ciernes. Los jóvenes explicaron que su disposición a revelarse estaba relacionada con el hecho de sentirse «más seguros», al participar en un espacio en el que un número limitado de participantes podría ver sus intentos on-line. Aunque podían participar de forma pública en la red S28 mediante la publicación de información personal para que la vieran otros miembros, el carácter «privadamente público» (Lange, 2008) de la red S28 les brindaba la oportunidad de hacerlo rodeados de compañeros que participaban en el mismo programa y en el mismo tipo de actividades. Además, la Red estaba supervisada por adultos, lo que fomentaba la sensación de «seguridad» y, al mismo tiempo, afectaba la manera en que los jóvenes participaban en línea. A medida que, con el paso del tiempo, los jóvenes se comunicaban entre ellos con más facilidad y regularidad, reforzando las imágenes públicas que construían, llegaron a sentir confianza, un componente importante para establecer y profundizar las relaciones entre ellos que posteriormente constituirían la base de su comunidad emergente.

4.1. Apertura a encuentros con otras personas: Una dimensión del «trabajo público» de los estudiantes

Al publicar mensajes, fotografías, vídeos y música en la Red, todos los 59 jóvenes dejaban huellas visibles en las áreas públicas de la Red, creando, en efecto, una imagen pública. Hicieron referencias a sus comidas preferidas, iconos de la cultura popular y personajes ficticios, junto con fotografías, vídeos y música personales y populares, todo ello con el fin de crear una identidad virtual visible para los demás participantes de la Red. El hecho de participar en las áreas públicas de la red social sirvió para anclar a los alumnos en el espacio e identificarlos como miembros activos de la comunidad, y permitir que otros leyeran sus publicaciones libremente. Descubrimos que «la exposición mutua» (Nancy, 1991) de los jóvenes en línea, es decir, sus intentos para ser visibles los unos para los otros en la arena pública de la S28, los anclaban en el espacio en Red en formas que resultaron importantes para forjar nuevas relaciones sociales.

Los jóvenes participaron públicamente en el sitio a

través de debates en el foro, comentarios, publicación de medios, blogs y grupos de interés creados por jóvenes; no obstante, dedicaron la mayor parte de sus esfuerzos (y publicaciones más frecuentes) a sus páginas de perfil personal. Por ejemplo, en la página de perfil de Sebastián (figura 1), utilizando el nombre de usuario elegido por él, «monstruo en la oscuridad», el joven se representaba a través de una imagen de avatar del personaje popular de dibujos animados: el Pájaro Loco, con un fondo decorativo de la conocida banda Linkin Park.

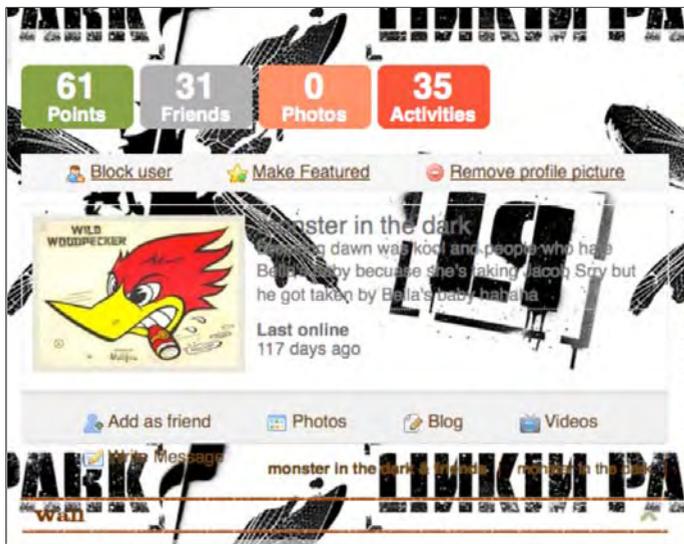


Figura 1. Página de perfil de Sebastián.

Mediante la expresión pública de sus afiliaciones culturales populares en su página, en lo que Liu (2008) ha llamado «una representación de gustos», Sebastián estableció su presencia como miembro activo de una comunidad virtual mediante la publicación de información personal. Desveló información adicional sobre su vida familiar y sus gustos mediante la publicación de una breve biografía y la actualización periódica de los mensajes sobre su estado.

De esta forma, Sebastián se hizo más «conocible» por los demás miembros de la Red. Al crear la imagen pública de un joven al que le gustaba la música popular y el fútbol, que amaba a su familia y veía dibujos animados y películas contemporáneas –todos posibles puntos para que su público entablara una conversación con él–, brindaba a los demás la oportunidad de participar con él en el espacio virtual. Al prestar una atención tan esmerada a estas representaciones públicas, los jóvenes parecían señalar una apertura hacia los demás, ayudando a los otros a conocer más sobre ellos a través de la autorrevelación. Los jóvenes recu-

rrían a estas exposiciones públicas para aprender los unos sobre los otros durante todo el programa; las miraban antes de establecer contacto por primera vez, hacían referencia a ellas en sus conversaciones, y las utilizaban para establecer un terreno común con interlocutores desconocidos.

4.2. Negociar los espacios privados: Una dimensión del «trabajo público» de los estudiantes

Por un lado, las áreas públicas se demostraron importantes para mostrar identidades y posturas concretas que, por supuesto, podían ser vistas por muchos públicos, incluidos compañeros y adultos conocidos y desconocidos; por otro lado, las áreas privadas facilitaron distintas formas de llegar a conocerse. En estos dominios públicos, los jóvenes hacían referencia a las imágenes públicas que eran importantes para demostrar la presencia juvenil, pero iban más allá de estas manifestaciones de identidad para negociar las relaciones interpersonales que formaban la piedra angular de la nueva comunidad. Los chats y los mensajes privados, como espacios diádicos, no visibles por los compañeros y profesores, brindaron oportunidades sincrónicas y asincrónicas a los jóvenes para negociar sus relaciones y aprender los unos sobre los otros en privado. Ya que los alumnos no tenían que preocuparse de que los

demás pudieran ver estas conversaciones públicamente, observamos que se arriesgaron más que en el dominio público. Por ejemplo, un joven, Julio, se sentía cómodo al expresar sus emociones a su amiga en línea, Isabel, escribiendo «te quiero como a una amiga». Mientras los espacios públicos brindaban a los jóvenes la oportunidad de jugar de forma multimodal con representaciones de su yo, los espacios privados aportaron las oportunidades necesarias para negociar estas relaciones, aunque en ocasiones el proceso pudo resultar difícil, y arriesgarse a compartir emociones e información con sus compañeros sin que los demás lo vieran.

Una de las formas más importantes en que los jóvenes ganaron la confianza de los demás y profundizaron sus relaciones consistía en decir la «verdad» sobre sí mismos, una proposición arriesgada, desde luego, estando en línea con personas desconocidas. Los jóvenes evaluaban constantemente si los demás merecían su confianza, buscando en sus perfiles, hablando en el espacio virtual con ellos, e intentando

descubrir si la información que proporcionaban fuera «auténtica». Con frecuencia, se intercambiaban fotografías personales como forma de establecer confianza entre los miembros de la comunidad o reforzar un contacto ya establecido. Estas exposiciones adquirieron una importancia mayor y funcionaban como una forma de «revelación» en la que los usuarios paulatinamente desvelaban facetas de información personal como manera de forjar relaciones más profundas con otros miembros de la comunidad. Una vez iniciado un contacto basado en contextos culturales compartidos, los usuarios querían ver a la persona «real» que había detrás del avatar. A modo de ejemplo, después de haber chateado 23 líneas en el espacio privado, Sofia le preguntó a Chris, «¿k aspect tiens? ¿kien ers n la foto?» (refiriéndose a las fotos de clase publicadas en el sitio), a lo que este respondió, «tngo 11 años i sy l k sta al lado dl tipo k señala cn l dedo». Las fotografías personales sirvieron como método principal para hacer visible la participación como persona «real» en la comunidad, y para abrir la puerta a amistades y profundizar las amistades entabladas.

Otra forma de reforzar todavía más estas conexiones consistía en pedir al interlocutor que revelara su nombre «real». Con frecuencia, los usuarios lo preguntaban directamente, como en el caso de Miguel quien, después de 33 líneas de chat con Asha, le preguntó: «k way. i cmo t yamas?». En otras ocasiones, los jóvenes revelaban sus nombres cuando sentían que se entendían bien con la otra persona, tal y como lo hicieron Julio y Arturo después de dos meses de interacción y cuando se enfrentaban a la posibilidad de encontrarse personalmente:

– Julio: vas a berkeley l vierns pra vr a tds ls k stan n l space2create? xk yo vy i mi nmbr real s [Julio Chávez].

– Arturo: Si i mi nmbr s [Arturo Flores] o me pue ds yamar [Arty].

Frecuentemente, la petición para que se revelara el nombre real de la persona formaba parte de un proceso más amplio de iniciación utilizado por el joven para verificar que el usuario no era un amigo «falso». Aunque el nombre en pantalla del usuario, su avatar y página de perfil les permitían presentar una cara pública cuidadosamente construida en la Red, la divulgación de datos personales, como una fotografía o el nombre real, significaba que los participantes estaban dispuestos a quitarse estas máscaras, revelar su yo «más verdadero», y de esta manera, ejercer y desarrollar confianza.

Lo de «decir la verdad» no fue del todo sencillo o sin complicaciones, especialmente para los jóvenes

que estaban desarrollando su sentido de identidad en una comunidad en red. En un intercambio que pone de manifiesto la complejidad de este empeño, Jay y Serena intentaron «situar» el uno a la otra en términos de categorías familiares de identidad, en este caso, de género:

– Jay: ers l chica verdd.

– Serena: síii.

– Jay: l sbia.

– Serena: sí y tu tb ers l chica.

– Jay: k va.

– Jay: sy l tio l tio.

– Serena: ok.

Después de chatear durante varias líneas, Jay parecía haber entendido que Serena era chica, una forma de determinar su identidad «real» que le ayudaba a posicionarse con relación a ella. Cuando ella le respondió que pensaba que él también era chica, Jay le aseveró rotundamente que él era «un tío». Estas negociaciones sobre lo que constituía el «yo verdadero» sirvieron como garantías para la interacción subsiguiente y se convirtieron en fundamentales para construir la comunidad.

4.3. «Trabajo de proximidad»: Los jóvenes se posicionan

El hecho de que, en términos generales, los jóvenes adoptaran una postura abierta hacia los demás en línea no soslayaba los retos de la participación en un espacio virtual donde no podían contar con el lenguaje no verbal corporeizado para orientarles en la comunicación. Una de las formas en que los jóvenes resolvieron estos retos fue a través del «trabajo de proximidad», mediante intentos de poner nombre a y gestionar las relaciones entre ellos en el espacio virtual.

Los alumnos utilizaron una amplia diversidad de estrategias para posicionarse con respecto a otras personas, otros textos y contextos: informando a la comunidad en red «ahora estoy en casa», o publicando una foto de ellos mismos en el colegio con sus compañeros o subiendo un vídeo sobre su vida familiar. Al situarse de forma relacionada (con otras personas, con textos y contextos), los jóvenes revelaron la distancia entre ellos y los otros, desvelando su posición metafórica en la comunidad virtual. También utilizaron el trabajo de proximidad para negociar y cerrar estas distancias, determinando de forma colaborativa cuál era su posición con relación a los demás e intentando disminuir dicha distancia al trabajar hacia un entendimiento mutuo. A través de un esfuerzo conjunto, los jóvenes construyeron juntos un significado compartido; y así sucesivamente construyeron sus relaciones y estable-

cieron una base sólida para el sentido emergente de comunidad.

Teniendo en cuenta que los jóvenes trabajaron juntos para construir significados compartidos, gran parte del trabajo de proximidad en la Red se hizo en forma de negociación. Al negociar el significado conjuntamente, los participantes crearon un conjunto compartido de textos y experiencias comunes en la Red, un repertorio que sirvió para vincular a los miembros de la Red entre sí. Una de las maneras de utilizar este repertorio para construir relaciones fue mediante las bromas privadas que solo los miembros de la comunidad entendían. Una de estas bromas privadas se refería a la afinidad por comer pollo frito. Todo empezó con la publicación por Isabel de una imagen de fondo con pollo frito que fue adoptada en toda la Red y cada vez más usuarios utilizaron el tropo de «pollo frito» para construir un sentido de vinculación y pertenencia a la comunidad. Este sentido de pertenencia fue fomentado por un lenguaje incluyente y referencias a experiencias compartidas. Por ejemplo, los participantes utilizaban habitualmente pronombres de tercera persona plural (nosotros, nos) para enmarcar experiencias como compartidas, y muchas veces escribían mensajes directos o «shout-outs» dirigidos a la comunidad en general, como el cumplido de Virginia que se publicó como un mensaje de estado: «¡Disfruté de los vídeos de todos ayer por la noche, eran estupendos!». Se refería a una experiencia compartida, una noche de cine que reunió a todos los participantes en persona para mostrar sus películas; su mensaje reunía a todos en el espacio virtual para recordarlo y transmitir el mensaje «estamos en esto juntos».

No obstante, no toda la negociación estuvo libre de problemas y con frecuencia, los jóvenes tenían que aplicarse para posicionarse en relación con los demás, utilizando formas que serían «oídas» y reconocidas. Un modo de abordar este problema fue mediante la publicación de, y referencia a, fotos y vídeos personales que anclaban a los alumnos en la comunidad virtual, haciendo visible su presencia y proporcionando una piedra de toque común. En el ejemplo siguiente, Hannah y James negociaron un posible malentendido utilizando fotografías para eliminar la distancia entre ellos:

- Hannah: ola.
- James: ola.
- James: a k colegio vas?
- Hannah: [Nombre 1].
- Hannah: y t?
- James: [Nombre 2] dnd van tds ls tios buenos.
- Hannah: t crees tio bueno?

- James: esa n s l foto mia s d mis amigs.
- Hannah: stas seguro?
- James: si, s la verdd.
- James: toy muy bueno i tengo nvia.
- Hannah: da = puedo vr l fto tuya?
- James: y t k? tienes nvio o no? seguro k ers fea.
- James: spera k subo l foto mia.
- Hannah: way i no, n soy fea i n tengo nvio:}
- James: ntoncs cuentam css sobr ti.
- Hannah: tengo k ir a jugar al futbol.

Aunque la conversación empezara de forma bastante cordial, el comentario de James diciendo que estaba «donde van todos los tíos buenos» cambió el tono de la conversación y condujo a un discurso de coqueteo/flirteo. James seguía bravuconeando, alejándose de forma marcada del discurso de cordialidad en la Red, aseverando que él estaba «muy bueno y tenía novia» antes de insultar a Hannah diciendo que ella era «fea seguro». Hannah, en lugar de ofenderse por el insulto o abandonar la conversación totalmente, hizo referencia a unas fotografías para cuestionar lo que James afirmaba, mostrándose escéptica ante sus afirmaciones. Los usuarios, como Hannah, que modelaban la forma de posicionarse en el espacio de maneras fundamentadas, establecieron posibles formas de eliminar distancias (y dejaron abierta la posibilidad de preguntas como la de, «entonces cuéntame cosas sobre tí»). El hecho de recurrir a las fotografías durante este intercambio ayudó a Hannah y James a evitar posibles malentendidos y metidas de pata comunicativas, ya que se basaron en los textos o contextos que habían construido juntos.

5. El trabajo de comunicación de la comunidad S28

A pesar de que los jóvenes participantes en nuestro estudio efectivamente se enfrentaron a dificultades para comunicarse con personas desconocidas, nos siguen sorprendiendo la perseverancia, imaginación y creatividad que demostraron en sus intentos recíprocos de aprender los unos sobre, de, y con, los otros. Nuestros jóvenes participaron en los procesos clave para el desarrollo de la comunidad propuestos por Nancy: seguían abiertos a conocerse y colaboraron para eliminar las distancias entre ellos. Observamos que los jóvenes lograron esto principalmente a través de su participación en dos tipos de «trabajo de comunicación» a la hora de construir sus relaciones por encima de las diferencias, lo que llamamos «trabajo público» y «trabajo de proximidad».

En su «trabajo público», los jóvenes negociaron los diversos públicos del espacio virtual, cambiando y adaptando sus estrategias retóricas a cada uno de los

espacios comunes y privados. En los espacios comunes de la Red, los alumnos construyeron imágenes públicas que sirvieron como puentes de comunicación hacia los demás; allí participaron en un discurso cívico que fomentó la buena voluntad y modeló el comportamiento apropiado entre ellos en el sitio. En los espacios privados, los jóvenes adoptaron distintos estilos de comunicación, asumiendo mayores riesgos interpersonales a la hora de compartir datos personales y retándose entre ellos a revelarse tal y como eran «de verdad». En su «trabajo de proximidad», los participantes se situaron en el espacio virtual con relación a los demás, creando sucesivamente contextos culturales compartidos y forjando vínculos comunes. A través del trabajo público y asimismo del trabajo de proximidad, los jóvenes participaron en la tarea fundamental de cualquier comunidad, es decir, identificar y eliminar las distancias entre las personas a través de la comunicación. Al incluirse en la comunidad, los jóvenes señalaban que estaban abiertos y dispuestos a relacionarse entre ellos; al negociar sus posiciones en la comunidad con respecto a los demás, habitaron los espacios entre ellos, aprendiendo los unos sobre los otros y sobre sí mismos durante el proceso. Esto, según Nancy, es el «ser en común», reconocer a nosotros mismos en el otro y al otro en nosotros mismos.

Tampoco queremos sugerir que sus intentos no tuvieran complicaciones; de hecho, solo hay que fijarse en los discursos cada vez más divisivos que nos separan los unos de los otros para comprender que la construcción de comunidad y la comunicación por encima de las diferencias son tareas abrumadoras. Introna y Brigham (2007) sostienen que la carga ética clave de la comunidad es la hospitalidad (Silverstone, 2007), que se tiene que inventar y negociar en cada momento. Este estudio muestra que las redes sociales orientadas a la educación, como la S28, aportan muchas vías para que los jóvenes participen en prácticas hospitalarias, cometan y resuelvan errores, y desarrollen capacidades para ser comunicadores «capaces de responder» en un mundo global, teniendo el apoyo de un marco educativo en cada momento. La necesidad de un marco educativo éticamente sintonizado es especialmente urgente ante el número creciente de comunidades que se enfrentan a retos preocupantes y divisiones culturales y sociales profundas, que se agravan todavía más por las nuevas responsabilidades y retos que surgen de la comunicación a través de los medios digitales. Lamentablemente, aunque la mayoría de los centros educativos en los EEUU actualmente tiene acceso a tecnologías digitales con el potencial de conectar a las personas de formas nuevas, sigue

existiendo una gran brecha entre las oportunidades abundantes que ofrecen estas tecnologías para el aprendizaje y las prácticas tecnológicas limitadas que prevalecen en muchos colegios (Cuban, 2001). Esta brecha es todavía más marcada si nos referimos a la incorporación en los centros educativos de tecnologías «Web 2.0», como las redes sociales, que con frecuencia están prohibidas o consideradas tangenciales a la enseñanza y el aprendizaje (Hutchison & Reinking, 2011).

No obstante, tal y como indica este estudio, las instituciones educativas tienen un papel importante que desempeñar para fomentar las clases de prácticas hospitalarias que facilitan el éxito de una comunidad. Las redes sociales orientadas a la educación, especialmente, pueden ser un método generativo para fomentar las competencias comunicativas importantes para el siglo XXI, ya que se centran en la producción colaborativa de significado construido conjuntamente utilizando diversos instrumentos semióticos. Como hemos mostrado, posiblemente algunas de las capacidades más destacadas que los educadores puedan ayudar a fomentar actualmente son la predisposición de los jóvenes a ser interlocutores considerados, críticos y hospitalarios, dispuestos a «ser en común» con otros que pudiesen parecer bastante diferentes de, y ajenos a ellos, a pesar de vivir en comunidades contiguas y compartir una identidad nacional y un abanico de afinidades y vinculaciones. Al utilizar un repertorio de instrumentos semióticos, los participantes en las redes sociales pueden negociar los muchos espacios y distancias virtuales a través de su trabajo público y de proximidad, y así construir relaciones en un mundo en el que nuestras capacidades para la interacción y para construir relaciones pueden parecer en ocasiones increíblemente endeble, aunque ahora sean más importantes que nunca.

Agradecimientos

La cuarta autora de este artículo es Glynda A. Hull, Profesora de la Universidad de California, Berkeley.

Notas

¹ Este proyecto, dirigido por Glynda A. Hull, ha sido financiado en parte por una beca de UC Links, un programa colaborativo de Comunidad-Universidad, a través de la Universidad de California. Queremos agradecer a UC Links y asimismo a los miembros de la iniciativa, 21st Century Afterschool Collaborative, que contribuyeron a hacer posible este proyecto, en especial el personal y los jóvenes de los centros participantes, y especialmente, Jeeva Roche, Gary Jones, Jonah Cohen, Victoria Cooper, Regena Ross, José Lizárraga, Rian Whittle y Adrienne Herd. Todos los nombres utilizados para referirse a los jóvenes y a los centros educativos son ficticios.

² Los alumnos utilizaron una partición privada de la red social Spa-

ce2Cre8 (www.space2cre8.com), una plataforma creada por nosotros como parte de un proyecto de investigación de diseño, de tres años de duración, en el que participaron jóvenes de todo el mundo y que fue financiado principalmente por la Fundación Spencer.

Referencias

- ANDERSON, B. (1983). *Imagined Communities*. London: Verso.
- BANAJI, S. & BUCKINGHAM, D. (2010). Young People, the Internet, and Civic Participation: An Overview of Key Findings from the CivicWeb Project. *IJLM*, 2(1), 15-24. (DOI:10.1162/ijlm_a_00038).
- BOYD, D. (2011). Social Network Sites as Networked Publics: Affordances, Dynamics, and Implications. In Z. PAPACHARISSI (Ed.), *Networked Self* (pp. 38-57). New York: Routledge.
- CASTELLS, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- CUBAN, L. (2001). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- DELANTY, G. (2003). *Community*. London: Routledge.
- GLASER, B.G. & STRAUSS, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing.
- HAAS, C., CARR, B.J. & TAKAYOSHI, P. (2011). Building and Maintaining Contexts in Interactive Networked Writing: An Examination of Deixis and Intertextuality in Instant Messaging. *Journal of Business and Technical Communication*, 25(3), 276-298. (DOI: 10.1177/1050651911401248).
- HANSEN, D.T. (2010). Cosmopolitanism and Education: A View from the Ground. *Teachers College Record*, 112(1), 1-30.
- HULL, G.A., STORNAIUOLO, A. & STERPONI, L. (in press). Imagined Readers and Hospitable Texts: Global Youth Connect Online. In D. ALVERMANN, N. UNRAU & R. RUDELL (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, 6th edition. IRA.
- HUTCHISON, A. & REINKING, D. (2011). Teachers' Perceptions of Integrating Information and Communication Technologies into Literacy Instruction: A National Survey in the United States. *Reading Research Quarterly*, 46(4), 312-333.
- INTRONA, L.D. & BRIGHAM, M. (2007). Reconsidering Community and the Stranger in the Age of Virtuality. *Society and Business Review*, 2(2), 166-178. (DOI:10.1108/17465680710757385).
- LANGE, P.G. (2008). Publicly Private and Privately Public: Social Networking on YouTube. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 361-380. (DOI:10.1111/j.1083-6101.2007.00400.x).
- LIU, H. (2008). Social Network Profiles as Taste Performances. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 252-275. (DOI:10.1111/j.1083-6101.2007.00395.x).
- MILES, M.B. & HUBERMAN, M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- NANCY, J.L. (1991). *The Inoperative Community*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- NANCY, J.L. (2000). *Being Singular Plural*. Stanford, CA: Stanford UP.
- PAPACHARISSI, Z. (2002). The Virtual Sphere: The Internet as a Public Sphere. *New Media & Society*, 4(1), 9-27. (DOI:10.1177/14614440222226244).
- POSTILL, J. (2008). Localizing the Internet Beyond Communities and Networks. *New Media & Society*, 10(3), 413-431. (DOI:10.1177/1461444808089416).
- POYNITZ, S.R. (2009). «On Behalf of a Shared World»: Arendian Politics in a Culture of Youth Media Participation. Review of Education, *Pedagogy, and Cultural Studies*, 31(4), 365-386.
- RHEINGOLD, H. (1993). *The Virtual Community*. Addison Wesley.
- SILVERSTONE, R. (2007). *Media and Morality: On the Rise of the Mediapolis*. Cambridge, UK: Polity.
- WILLSON, M. (2010). Technology, Networks and Communities. *Information, Communication & Society*, 13(5), 747-764. (DOI: 10.1080/13691180903271572).



● O. Erstad, Ø. Gilje y H.C. Arnseth
Oslo (Noruega)

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-09>

Vidas de aprendizaje conectadas: Jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios

Learning Lives Connected: Digital Youth across School and Community Spaces

RESUMEN

Aunque la mayoría de los estudios sobre el aprendizaje hablan de las experiencias intra-institucionales, nuestro interés se centra en el seguimiento de las trayectorias de aprendizaje individuales a través de distintos dominios. Las investigaciones sobre el uso de los diferentes medios por los jóvenes en el entorno extraescolar muestran cómo las prácticas aplicadas en el uso de medios digitales difieren de las prácticas en el entorno escolar, tanto en forma como en contenido. El reto principal actualmente consiste en encontrar formas de entender las interconexiones y la creación de redes entre estos dos mundos de la vida, tal y como las experimentan los jóvenes. Aquí los elementos importantes son los conceptos adaptados como contexto, trayectorias e identidad, relacionados con las redes de actividades. Presentamos datos del «proyecto sobre vidas de aprendizaje» actualmente en curso en una comunidad multicultural de Oslo. Nos centraremos especialmente en los alumnos de educación secundaria post obligatoria que cursan estudios de Medios y Comunicación. Con un enfoque etnográfico, nos centraremos en la forma en que se construyen y se negocian las identidades del alumno en distintos tipos de relaciones de aprendizaje. Los datos incluyen datos generados por los investigadores (entrevistas, observaciones a través de vídeos, anotaciones de campo) y datos generados por los participantes (fotografías, diarios, mapas).

ABSTRACT

Whereas most studies of learning explore intra-institutional experiences, our interest is to track individual learning trajectories across domains. Research on young people's use of different media outside schools shows how practices of using digital media are different from practices in schools in both form and content. The major challenge today, however, is to find ways of understanding the interconnections and networking between these two lifeworlds as experienced by young people. Important elements here are adapted concepts like context, trajectories and identity related to activity networks. We will present data from the ongoing «learning lives project» in a multicultural community in Oslo. We will especially focus on students of Media and Communication studies at upper secondary school level. Using an ethnographic approach we will focus on how learners' identities are constructed and negotiated across different kinds of learning relationships. The data will consist of both researcher-generated data (interviews, video-observations, field notes) and informant-generated data (photos, diaries, maps).

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Vidas de aprendizaje, trayectorias de aprendizaje, escuela, comunidad, conexiones, identidad, etnografía, redes. Learning lives, learning trajectories, school, community, connections, identity, ethnography, social networks.

- ◆ Dr. Ola Erstad es Profesor Titular del Departamento de Investigación Educativa en la Facultad de Educación de la Universidad de Oslo (Noruega) (ola.erstad@ped.uio.no).
- ◆ Dr. Øystein Gilje es Post-Doc del Departamento de Investigación Educativa en la Facultad de Educación de la Universidad de Oslo (Noruega) (oystein.gilje@ped.uio.no).
- ◆ Dr. Hans Christian Arnseth es Profesor Adjunto del Departamento de Investigación Educativa en la Facultad de Educación de la Universidad de Oslo (Noruega) (h.c.arnseth@ped.uio.no).

1. Introducción

El papel cambiante de los medios de comunicación en nuestras sociedades y sobre todo, el impacto de las tecnologías digitales a partir de mediados de los 1990, sobre todo, tienen implicaciones para el cuándo y el cómo del aprendizaje, tanto virtual, real o distribuido. Por una parte, ser estudiante siempre ha supuesto operar dentro y a través de distintos espacios y lugares. Tradicionalmente, las conexiones entre los sitios han estado enmarcadas en el concepto tan debatido de la transferencia (Perkins & Salomon, 1992; Beach, 1999) que predomina igualmente en la mentalidad popular como en la académica. De todos modos, dadas las oportunidades actuales para moverse por distintos «sitios de aprendizaje», entender cómo un contexto de aprendizaje se relaciona con otro se ha convertido en una cuestión clave para la conceptualización e investigación del aprendizaje y el conocimiento en el siglo XXI (Edwards, Biesta & Thorpe, 2009, Leander & al., 2010).

La investigación educativa se ha centrado principalmente en las actividades de aprendizaje dentro de las aulas (Sawyer, 2006). Durante la última década, la influencia de las tecnologías digitales en las actividades escolares se ha convertido en un campo clave para la investigación educativa. Este estudio muestra la forma en que el profesorado y el alumnado luchan para aplicar y definir prácticas de aprendizaje provechosas mediante la utilización de medios digitales para diversas asignaturas y a distintos niveles escolares (Law, Pelgrum & Plomp, 2008). Además, las prácticas institucionales se describen frecuentemente como barreras para el desarrollo escolar relacionado con el uso integrado de dichos medios. También se han oído algunas voces críticas sobre las estrategias que impulsan la aplicación y uso de medios digitales en las escuelas (Selwyn, 2011). Por otra parte, la investigación sobre el uso por los jóvenes de distintos medios fuera de las escuelas muestra que las prácticas con medios digitales difieren de las prácticas en las escuelas, tanto en las formas como en el contenido. Las actividades recreativas que utilizan medios digitales han sido descritas como ruta alternativa para la participación y el aprendizaje mejor adaptado a las necesidades del siglo XXI y al empleo futuro dentro del sector creativo, que el aprendizaje escolar tradicional (Gee, 2007; Ito & al., 2010). Estos acontecimientos implican la necesidad de entender mejor las conexiones entre las distintas prácticas a través del estudio de los medios como parte integrada de las actividades cotidianas. Nuestro debate se basa en las siguientes dos preguntas de investigación:

- ¿De qué forma están conectadas las prácticas de aprendizaje y de alfabetización de los jóvenes entre los distintos contextos y en el tiempo?

- ¿De qué manera podemos estudiar las prácticas conectadas como parte del desarrollo de identidades de aprendizaje por los jóvenes?

Uno de los principales retos actuales consiste en encontrar formas de comprender las interconexiones y la formación de redes entre los distintos mundos de la vida, tal y como las viven los jóvenes. Durante la última década, ha existido un interés creciente entre la comunidad investigadora de muchas disciplinas para entender mejor la forma en el que el conocimiento se traslada de un entorno a otro, y sobre cómo lo experimentan los alumnos en sus prácticas y vidas cotidianas, tanto en el espacio virtual como en el espacio físico; esto se puede ver en las formas de replantear conceptos clave como «contexto» (Edwards & al., 2009), «trayectorias» (Dreier, 2003) e «identidad» (Lemke, 2007; Wortham, 2006). En este artículo presentamos datos de un proyecto actualmente en curso en Oslo, Noruega. Con el fin de ilustrar formas de estudiar las vidas de aprendizaje y la manera en que se conectan las prácticas, nuestro estudio se centra en un joven de 18 años de edad y el proyecto escolar en el que este participó.

2. Vidas conectadas: aprendizaje, alfabetización e identidad

Para realizar un estudio sobre vidas conectadas, necesitamos ir más allá de las cuestiones relacionadas con el acceso y los usos limitados por el contexto, y estudiar más detenidamente las prácticas cotidianas de los jóvenes y la forma en que los medios digitales generan distintas trayectorias de aprendizaje para distintas personas. Mimi Ito y sus colaboradores en los EEUU (Ito & al., 2010) describen esto como «ecologías de los medios». Dentro del proyecto a gran escala «Digital Youth», logran documentar los contornos sociales y culturales más amplios, así como la diversidad global, respecto de la participación de los jóvenes en los medios digitales. El concepto de ecología se emplea de forma estratégica para destacar que: «Las prácticas cotidianas de los jóvenes, las condiciones estructurales existentes, infraestructuras de lugar y tecnologías están todas interrelacionadas dinámicamente; los significados, usos, flujos e interconexiones en las vidas cotidianas de los jóvenes localizados en entornos concretos también están situados dentro de las ecologías mediáticas más amplias de los jóvenes... De modo similar, vemos los mundos culturales de los adultos y de los niños como co-constituídos dinámicamente, igual que

los distintos lugares por los que navegan los jóvenes, como la escuela, el entorno extraescolar, la casa y sitios en Internet» (Ito & al., 2010: 31).

De acuerdo con sus resultados, estos autores definen ciertos géneros de participación que describen como categorías «basadas en la amistad» y «basadas en las aficiones». Asimismo, han identificado diversos niveles de compromiso e intensidad en las prácticas con los nuevos medios. Estos géneros de participación se interpretan como «entrelazados con las prácticas, aprendizaje y formación de la identidad de los jóvenes dentro de estas ecologías mediáticas variadas y dinámicas» (ibid.). No obstante, debemos ser cautelosos a la hora de subrayar las diferencias entre las actividades en línea y las fuera de línea. Como muestra explícitamente Mark Nunes (2006), vivimos en la intersección entre lo virtual y lo presencial como parte de nuestras prácticas diarias. Cuando se estudia a los jóvenes digitales, es importante no enredarse con concepciones demasiado generalizadas (Buckingham & Willett, 2006). Existe una gran variación en el grado de competencia digital y de interés tecnológico entre los jóvenes.

Últimamente, se ha observado un interés creciente para vincular el aprendizaje y la formación de la identidad como prácticas interrelacionadas conectadas a la capacidad para adaptarse a papeles cambiantes dentro de contextos diferentes (Holland, Lachicotte Jr, Skinner & Cain, 1998; Moje & Luke, 2009). Muchos de los estudios al respecto han criticado las prácticas educativas institucionales, aseverando que los recursos, identidades y experiencias que los alumnos desarrollan en otros entornos no son reconocidos ni utilizados correctamente como apoyo para desarrollar sus competencias y conocimientos en las escuelas (Heath, 1983; Wortham, 2009). En esta misma línea, los académicos han empezado a cuestionar la importancia de las prácticas educativas para el entorno laboral futuro y para la sociedad cívica; dicho de otra forma, los alumnos no son suficientemente capaces de recontextualizar el plan de estudios y hacerlo relevante a la gestión de problemas y retos en sus prác-

ticas fuera de las instituciones educativas (Guile, 2010). Por norma, es imprescindible alinear las competencias y conocimientos necesarios con las relaciones cambiantes y dinámicas en la economía y la sociedad. Un doble enfoque sobre el aprendizaje y la identidad permite analizar cómo los estudiantes atraviesan y entrelazan distintos contextos, y esto se manifiesta a través de sus prácticas de posicionamiento a lo largo del tiempo (véase también McLeod & Yates, 2006; Thomson, 2009). Además, nos inspiramos en Wor-

Uno de los principales retos actuales consiste en encontrar formas de comprender las interconexiones y la formación de redes entre los distintos mundos de la vida, tal y como las viven los jóvenes. Durante la última década, ha existido un interés creciente entre la comunidad investigadora de muchas disciplinas para entender mejor la forma en el que el conocimiento se traslada de un entorno a otro, y sobre cómo lo experimentan los alumnos en sus prácticas y vidas cotidianas, tanto en el espacio virtual como en el espacio físico; esto se puede ver en las formas de replantear conceptos clave como «contexto», «trayectorias» e «identidad».

tham (2006; 2009), quien demostró empíricamente cómo las comunidades e instituciones clasifican a los jóvenes como tipos específicos de estudiantes.

La noción de «trayectoria» aporta un instrumento analítico para entender las actividades del aprendizaje en el tiempo y el espacio. Las trayectorias de participación están vinculadas estrechamente con la identidad como «capacidad para formas de acción concretas y por tanto, capacidad para interpretar y utilizar potencialidades del entorno para apoyar la acción» (Edwards & Mackenzie, 2008: 165). Utilizamos la noción de trayectoria como forma de identificar las rutas por las que pasa una persona, o incluso un objeto, dentro de, y a través de, situaciones a lo largo del tiempo. Edwards y Mackenzie (2005) abogaron por un estudio detallado sobre la formación, interrupción, reestructuración y apoyo de las trayectorias de participación en

las oportunidades proporcionadas para la acción (p. 287). Así, deberíamos estudiar el hecho de que los participantes no solamente están situados en el tiempo y en el espacio, sino que también están formando activamente redes de recursos de aprendizaje a través del espacio-tiempo (Leander, Phillips & Taylor, 2010: 8). Si nos limitamos a indicar que el aprendizaje se sitúa en el contexto, nos estaríamos olvidando de lo esencial, porque estaríamos obviando la forma en que las personas mismas establecen activamente contextos de acción significativa (Van Oers, 1998). Es especialmente importante analizar la forma en que las personas logran esto en economías basadas en el conocimiento,

a medida que se convierten en miembros más destacados de la práctica (Gee, 2000). Las personas representan muchas identidades y participan en una diversidad de prácticas. Pueden existir a veces conexiones, a veces tensiones, e incluso ninguna relación entre ellas (Silseth & Arnseth, 2011). La forma en que se establecen estas conexiones o tensiones tiene consecuencias para las trayectorias de participación de la persona.

3. Vidas de aprendizaje

«Vidas de aprendizaje» hace referencia a la coherencia entre el aprendizaje, la identidad y la actuación de una persona, enmarcados por un enfoque biográfico

que estudia las trayectorias de aprendizaje de las personas durante el transcurso de su vida. Las historias personales y las orientaciones futuras se utilizan para crear «narrativas del yo»; estos yoes son fundamentales para el aprendizaje productivo. Con respecto al enfoque basado en «vidas de aprendizaje», la conexión entre el aprendizaje y la identidad es importante porque define la forma en que los distintos estudiantes participan en actividades de aprendizaje en todos

Si se estudian asignaturas más prácticas en el instituto, como la producción mediática, en ese caso, las habilidades, competencias e identidades adquiridas fuera de los entornos formales, por ejemplo, haber grabado vídeos digitales practicando monopatín con los amigos en horario extraescolar, pueden ser importantes para tener éxito.

en las que se tienen que enfrentar habitualmente a nuevos retos que requieren un uso innovador del conocimiento y la experiencia. Además, las tecnologías nuevas permiten mayor rapidez de acceso a, y diseminación de textos, imágenes u otros recursos de conocimientos. Cuando estudiamos estas cuestiones, tenemos que entender la forma en que estos nuevos fenómenos pueden ser adaptados a los nuevos contextos, por ejemplo, una redacción escolar o un vídeo de recopilación mash-up en YouTube (Burgess, Green, Jenkins & Hartley, 2009; Warschauer & Matuchniak, 2010).

Con los enfoques socioculturales, las cuestiones de identidad se consideran estrechamente entrelazados con el aprendizaje para participar en diversas clases de prácticas (Linell, 2009). Llegar a ser un miembro muy competente de una práctica también conlleva asumir una identidad específica, por ejemplo, jugador de videojuegos, monopatínador o ajedrecista. Estas identidades se consiguen a través de la práctica —en forma de acción observable, uso de lenguaje, textos u otro tipo de recursos culturales— y los recién incorporados pueden asumir o apropiarse de estas identidades

sus entornos. El aprendizaje no acaba cuando el alumno sale por la puerta del colegio al final del día.

Es importante cuestionar nuestras concepciones de «contexto» porque nos informan en sentido analítico de la manera en que interpretamos y entendemos la interrelación entre las personas, sus identidades de aprendizaje y las circunstancias que les afectan en momentos distintos y en lugares diferentes. Edwards, Biesta y Thorpe (2009) relacionan el debate sobre contexto con el discurso más amplio del aprendizaje de por vida, donde el contexto es el resultado de la actividad o es un conjunto de prácticas en sí. Al destacar el proceso de formación de redes entre las personas y los entornos, utilizan el término contextualización más que contexto. Las prácticas no están limitadas por el contexto, ya que son multicontextuales y surgen más bien de manera relacional, es decir, tienen el potencial de realizarse a diversos niveles y en situaciones distintas, basándose en la participación en muchos entornos. Las limitaciones de la pedagogía convencional solo se ven claramente cuando se mira más allá del contexto de las situaciones convencionales para la educación y la formación, y se permite que los

contextos de aprendizaje se extiendan hacia la dimensión de las relaciones entre las personas, artefactos y otros, mediadas por un abanico de factores sociales, organizativos y tecnológicos (Edwards & al., 2009: 3). Esto plantea una cuestión importante referente a la forma en que la contextualización y la participación en redes implican formas de aprendizaje distintas y contenidos diferentes; asimismo, implican fines diferentes que pueden ser variables de los valores definidos al respecto.

Para ahondar más en esta cuestión, se puede abordar desde tres puntos de enfoque diferentes: se podría 1) centrarse en las personas durante sus movimientos dentro y entre las prácticas e indagar cómo llegan a poder mantener su participación; 2) estudiar directamente los instrumentos y signos para examinar cómo se interpretan, se comunican y llegan a estar disponibles en una práctica; o se podría 3) examinar la forma en que se estructura la práctica como tal, es decir, cómo se organiza, y cómo se hace aprendible para los recién incorporados.

En este artículo, vamos a centrarnos principalmente en las personas y recurriremos a distintos tipos de datos obtenidos de una gran diversidad de prácticas y situaciones para confeccionar retratos condensados de los participantes seleccionados.

4. Métodos y contexto

Los datos que presentamos fueron obtenidos de un estudio comprensivo basado en un trabajo de campo etnográfico relacionado con tres cohortes de edades diferentes: de 5 a 6 años; de 15 a 16 años; y de 18 a 19 años. Hicimos un seguimiento de los niños y adolescentes de estas cohortes en su paso por transiciones importantes en su educación formal, e investigamos los cambios y transiciones en y entre sus vidas institucionales y cotidianas. Un objetivo importante es analizar cómo se conforman y se desarrollan las identidades en entornos diferentes a lo largo del tiempo.

En nuestro proyecto nos hemos centrado en una comunidad específica de Oslo que tiene una población numerosa y multiétnica. Tanto en términos históricos como discursivos, este barrio es un ejemplo de los cambios más extensivos que han ocurrido en la sociedad noruega durante las últimas tres décadas. En los años 50 y 60 del siglo pasado, familias de clase trabajadora y de clase media-baja fueron a vivir allí y compraron sus propias viviendas en este barrio gracias a los bajos intereses de préstamos parcialmente subvencionados por el gobierno. Durante las últimas dos décadas, han llegado a Noruega diversos grupos de inmigrantes de distintas procedencias que se han tras-

ladado directamente a viviendas en este barrio o incluso desde otros distritos de Oslo para vivir en las viviendas más espaciosas y más económicas que se encuentran allí. Por esta razón, el discurso público presenta a este barrio de Oslo como un reto, y a la vez, como la imagen de la nueva Noruega multiétnica. En este sentido, la población es culturalmente y lingüísticamente diversa; esta diversidad cultural dentro de las zonas urbanas es un fenómeno relativamente nuevo en Noruega. El Municipio de Oslo, apoyado por grandes inversiones del Estado, se ha comprometido a transformar la comunidad a lo largo de la próxima década. Nosotros vimos la oportunidad de aprovechar este programa de intervención como una oportunidad singular para desarrollar el conocimiento participativo de las vidas de aprendizaje de los jóvenes en entornos escolares y extraescolares, y para enmarcar las perspectivas analíticas dentro de un contexto social y geográfico concreto.

Adoptamos en enfoque etnográfico, basado en entrevistas grabadas y otros instrumentos de recopilación de datos, con el fin de crear descripciones detalladas de las vidas de aprendizaje y los contextos de aprendizaje de tres cohortes de jóvenes. En el estudio se han utilizado entrevistas, observaciones y anotaciones de campo, grabaciones en vídeo de episodios y actividades seleccionados, materiales creados por los participantes en forma de diarios y fotografías, y mapas confeccionados conjuntamente con los participantes. Se están empezando a clasificar los datos y creando categorías analíticas para facilitar la comparación sistemática de todas las series de datos. Se analizarán las series de datos para realizar estudios significativos de los momentos, procesos y contextos de aprendizaje, y de las interconexiones entre ellos.

Nuestro reto fue desarrollar y utilizar métodos que nos permitiesen comprender cómo los estudiantes pueden aprender en distintos sitios y lugares, incluyendo: el aprendizaje en distintos marcos institucionales, entre sitios informales, semiformales y formales; aprendizaje en el espacio virtual y en el espacio físico; aprendizaje basado en actividades lúdicas; y el aprendizaje en una diversidad de espacios culturales y espacios orientados a intereses específicos.

A pesar del gran interés por parte de académicos, responsables políticos e innovadores en el aprendizaje a través de los contextos como forma de canalizar las energías de los mismos estudiantes (Thomas & Brown, 2011), entender y describir cómo esto transcurre sigue siendo un reto para los investigadores. Tal y como describen Leander y otros (2010), «seguir» a los alumnos por y entre los sitios es complejo. Los sitios

son diversos e incluyen sitios físicos, como la casa, la escuela o sitios con compañeros, espacios virtuales, como los entornos virtuales, jugando a videojuegos o en redes sociales, así como tecnologías móviles y sitios conceptuales (localizando, interpretando y reconfigurando el conocimiento a través de los contextos).

Aunque posiblemente comprendamos bastante sobre cómo las personas forman conexiones entre espacios y experiencias, seguimos enfrentándonos al reto de conocer la forma en que estos recursos realmente se transfieren entre contextos, y asimismo, la forma en que las personas se apropien de ellos en determinadas circunstancias y sean capaces de utilizarlos en contextos nuevos. Los retos metodológicos son de carácter práctico (cómo localizar y seguir físicamente a los alumnos), ético-jurídico (cómo garantizar el acceso y la confianza en todos los dominios sociales) y conceptual (la determinación de lo que pudiese constituir una prueba de aprendizaje) (Bloome, 2005; Edwards & Mackenzie, 2005; Erstad, Gilje, Sefton-Green & Vasbø, 2009; Sinha, 1999; Wortham, 2006).

5. Datos generados por los investigadores y datos generados por los participantes

Se le asignaron a cada alumno unas tareas específicas consistentes en la toma de distintos tipos de fotografías, por ejemplo, del camino al colegio, de lugares que recordaban de su infancia y fotografías de sus casas. Recogimos un total de más de 200 fotografías digitales durante la primavera de 2011. A través de estas tareas relativamente indefinidas, los participantes nos aportaron una selección amplia de fotografías muy diversas. Uno de los aspectos más interesantes en este caso fue, por ejemplo, las formas en que los jóvenes inmigrantes incluyeran imágenes de sus familiares, además de fotografías de sus viajes y visitas a sus países de origen. En el diseño del estudio, utilizamos estos artefactos como punto de partida para las entrevistas de seguimiento. Teniendo en cuenta que más de la mitad de los participantes en el estudio iban a dejar su comunidad local durante el verano del 2011, teníamos previsto hacer una comparación entre los que se marcharon de la comunidad local y los que optaron por quedarse. Basándonos en el análisis inicial de las entrevistas, surgieron varias cuestiones. Un hallazgo importante (aunque posiblemente no sorprendente) es que la mayoría de los alumnos de educación secundaria se movían en una comunidad local muy delimitada, cerca de sus casas. Cuando hablaban de lugares y movimientos, muchos de los participantes dijeron claramente que para ellos existía una frontera invisible en su barrio que nunca cruzaban. Los datos obtenidos de

las entrevistas nos permitieron comprender la forma en que se posicionan con respecto a otros grupos socioeconómicos.

Con el fin de cumplir nuestro objetivo de seguir el movimiento y el flujo, necesitábamos un método flexible de recopilación y análisis de datos. Un método posible es mediante la combinación del análisis detallado de interacción, el análisis de textos, modelos o artefactos de cualquier tipo, conjuntamente con la observación de las acciones en y entre las distintas situaciones (Baker, Green & Skukauskaite, 2008). Esta solución aporta la alternancia entre distintos niveles de análisis. Por una parte, el análisis de interacciones puede demostrar instancias detalladas de emergencia, y por otra, la observación y análisis de fotografías, mapas y artefactos pueden aportar un conocimiento mejor de los cambios y flujos más amplios. Los estudios detallados nos permiten problematizar algunas de las afirmaciones más generales o aportar descripciones más completas y detalladas de patrones genéricos. Las observaciones a lo largo del tiempo nos pueden aportar datos que nos obliguen a replantear las pretensiones analíticas resultantes de estudios realizados en un plazo de tiempo mucho más corto. Mediante el análisis de estos distintos tipos de datos, nuestro objetivo es conocer las trayectorias de los jóvenes durante sus transiciones educativas cruciales. Teniendo en cuenta que acabamos de iniciar el análisis de nuestros datos, vamos a limitar el presente análisis al ejemplo ilustrativo de uno de los participantes. No podemos aportar un análisis detallado de cómo se negocian realmente las trayectorias de participación sino una primera aproximación a la forma en que algunos de los jóvenes objeto de nuestro estudio gestionan su aprendizaje y sus identidades a través de las prácticas y a lo largo del tiempo.

Nuestro propósito no es ofrecer una lista completa de las prácticas y actividades en las que los jóvenes participan, ya que sería demasiado complejo y laborioso. Más bien lo que pretendemos es aportar algo de contexto al ejemplo analítico que se presenta a continuación, por lo que nos pueda ayudar a sugerir y apuntar conexiones y límites entre prácticas que tengan consecuencias para la participación de los jóvenes a lo largo del tiempo. En nuestra perspectiva analítica, hay muchas trayectorias de desarrollo y participación. La forma en que las personas llegan a ser lo que son es el resultado de negociaciones complejas y no puede reducirse a variables sociales e individuales.

6. Retrato de un estudiante joven

Mathias vivía con su madre en un bloque de apartamentos. Sus padres estaban divorciados. Desde que

era pequeño, había pasado todas sus vacaciones en la montaña. Describía estas experiencias como momentos que cambiaban su vida. En su casa, había cuatro ordenadores y él tenía un portátil (Mac), además de un ordenador de sobremesa en su habitación. Había practicado mucho deporte y en aquel momento se entrenaba para el boxeo tailandés varias veces a la semana. Utilizaba Facebook de forma activa todos los días y leía la prensa en Internet. Mathias no estaba muy motivado para el colegio y en parte esa fue la razón por la que optara por estudiar «Medios y Comunicación». Opinaba que era una asignatura fácil con mucha libertad, algo que le convenía. En clase, era muy sociable pero dedicaba mucho tiempo a distintos proyectos con un amigo. Quería pasar a la enseñanza secundaria post obligatoria para llegar a ser agente inmobiliario, porque su carrera como músico en la comunidad no era algo que se podía tomar en serio como trabajo del futuro, por lo que lo dejó cuando empezó la enseñanza secundaria post obligatoria. Después del instituto, empezó el servicio militar y actualmente está contemplando la posibilidad de una carrera militar. Ahora parece que puede conjugar su afición por la naturaleza con el entrenamiento en serio.

7. Mathias y el proyecto «Arte Callejero»

En un grupo de «Medios y Comunicación» que estudiamos entre noviembre 2010 y mayo 2011, cinco jóvenes trabajaron en un proyecto sobre grafitis en los espacios urbanos de Oslo. Se trataba de un proyecto escolar, teniendo en cuenta que toda la clase tenía que trabajar en un proyecto durante un período determinado de tiempo, pero podían elegir libremente el tema y las personas con las que querían trabajar. La idea del proyecto tenía que ser aprobada por el profesor antes de iniciarlo y los resultados finales serían evaluados por el profesor.

En el grupo de los cinco chicos, dos de ellos conocían a un par de grafiteros locales; ellos invitaron a los otros chicos a participar y estos aceptaron. La idea básica consistía en hacer un retrato de los dos grafiteros. Presentaron su propuesta, que fue aceptada por el profesor, quien les aportó algunas ideas sobre la forma de hacer el proyecto en líneas similares a un documental televisivo sobre grafitis en los espacios urbanos de Oslo. En aquellos momentos había un discurso más amplio en la ciudad, entre los políticos y el público en general, sobre los aspectos positivos y negativos del grafiti. Los jóvenes estaban de acuerdo en que esto podría aportar cierto interés a su producción y continua-

ron con la planificación del esquema del documental. Buscaban información pública y artículos de prensa sobre los grafitis en Oslo. Confeccionaron una lista de las personas a las que podían entrevistar y leyeron libros sobre artistas grafiteros, como Banksy, que estaban disponibles en la biblioteca local o en el colegio.

Los alumnos dedicaron unas dos semanas a leer y escribir con el fin de preparar las distintas secuencias del documental. Necesitaban planear la forma de hacerlo y designar a los responsables de las distintas tareas. También tenían que concertar citas con las personas que querían entrevistar. Nosotros nos centramos en dos de los jóvenes componentes del grupo, que también eran objeto de estudio por nosotros en otros proyectos. Se decidió que uno de ellos sería el reportero del documental y el otro el cámara, basándonos en sus aficiones principales: uno había sido músico rapero en la comunidad y estaba acostumbrado a estar «delante del público»; y el otro se aficionaba a la grabación y edición de películas, a la que dedicaba bastante de su tiempo libre.

El documental tiene una duración de aproximada-



Imagen 1: Uno de los jóvenes graba a los dos grafiteros en la comunidad.

mente 10 minutos. Nuestro interés no se centraba tanto en el documental en sí, sino en el ejemplo que nos aportaba respecto de la forma en que las prácticas y el conocimiento están conectados en el proceso cuando este se realiza como tarea escolar. El tema principal de la película es el contraste entre la perspectiva ascendente de los artistas callejeros autores de los grafitis y la perspectiva descendente de los políticos preocupados por el coste de la limpieza de los grafitis en los edificios públicos, etc. El documental empieza con imágenes de los mismos estudiantes en la comunidad local; a continuación, Mathias sale en la pantalla como reportero para explicar que van a examinar la cuestión de los grafitis desde las perspectivas ascen-



Imagen 2: Mathias me enseña el estudio de grabación donde grababa su música rapera.

dente y descendente. La mayor parte de la película corresponde a trozos de entrevistas con los dos artistas grafiteros y con un político. Hay unas secuencias en las que los grafiteros fueron grabados mientras pintaban grafitis en una pared pública donde los grafitis están permitidos. A continuación, hay entrevistas con alumnos de su instituto para obtener sus opiniones sobre los grafitis. La película no tuvo una buena evaluación por parte del profesor, principalmente por la falta de calidad del sonido y de la imagen, debido a los problemas técnicos que los alumnos tuvieron con la cámara. No obstante, este proyecto, igual que varios otros que seguimos durante este período, es un ejemplo de las formas en que los alumnos aprovechan la comunidad como espacio de aprendizaje y de la manera en que recurren a distintos «fondos de conocimiento» basados en sus propias experiencias, al haber crecido en la comunidad donde está ubicada la escuela. La comunidad se convierte en recurso que pueden aprovechar como parte de sus proyectos escolares. En el caso de Mathias, se expresó de diversas maneras esta conexión entre las actividades escolares —en este caso la grabación de la película— y sus propias experiencias y prácticas en la comunidad.

Mathias tiene un papel primordial en este proyecto porque el tema es algo con el que se siente especialmente comprometido. Por una parte, considera que la cuestión de los grafitis es importante en relación al hecho de haber crecido en esta comunidad. Los grafitis son algo de que se habla en la comunidad y en la ciudad misma, como tema controvertido que forma parte de la tensión entre la cultura de los jóvenes y el discurso de los adultos que consideran que los estos son un problema. Mathias puede ver los argumentos de las dos partes a favor y en contra, pero él conoce personalmente a los dos artistas grafiteros que salen en la película y por tanto, se siente especialmente comprometido con el tema. El espacio urbano es algo que tie-

ne un papel importante para Mathias por varias razones, y algo en que la película se centra específicamente. Mathias ha crecido en esta comunidad y en las entrevistas y en la propia documentación de su vida de aprendizaje, los diferentes espacios y lugares son importantes para él. Esto se debe en parte a su afición por los deportes y a sus experiencias como rapero.

El centro juvenil que se representa en la película y donde operan los dos grafiteros es el mismo centro en el que Mathias grababa y tocaba su música rapera.

Cuando estuve allí, era obvio que Mathias conocía a mucha de la gente del centro, tanto adultos como jóvenes. Parecía gozar de un prestigio especial como joven que había sido activo en el centro, a pesar de que él ya no se relacionaba con este centro. Durante nuestra visita, Mathias nos enseñó el estudio de música y el resto del centro, y nos contó sobre cuando dio conciertos ante varios cientos de jóvenes, algo que claramente significaba mucho para él. Hablaba de esto como de una forma en la que él se representaba como persona, pasando de ser una persona bastante tímida a una persona subida «en el escenario» que actuaba delante de otras personas. Con respecto a esta etapa de su vida que aparece en la película «Arte Callejero», y también a través de los diferentes espacios representados en la película, Mathias nos explicó en el siguiente diálogo la importancia que tuvo en su vida y el impacto que tiene actualmente sobre su vida de aprendizaje:

– P: ¿Cuándo empezaste a interesarte por la música rapera?

– R: Supongo que empecé en 7°. No era muy mayor en aquel momento. Después, fue algo que iba creciendo cada vez más. De todos modos, durante este último año ha sido menos importante para mí; he perdido el interés porque quiero dedicarme a otras cosas, al colegio y todo eso. Es un futuro arriesgado ser rapero en Noruega no es algo muy acertado.

– P: ¿Qué pensabas sobre el colegio en aquella época, estando en 7°?

– R: En 8° fue peor y en 10° tuve que conseguir buenas notas para llegar a donde estoy ahora, pero cuando estaba en educación secundaria post-obligatoria pensaba más en el futuro y por esa razón perdí un poco el interés por la música. Me hice más sensato. Probablemente no fuera el más listo del colegio pero lo que hacía con la música era algo que sabía hacer y no había nadie que lo hiciera mejor que yo en ese momento. Yo me sentía como si hubiera nacido para eso. Creo que afronto bien lo del colegio y además he entrenado mucho. Creo que sigo haciendo bien lo de la música, pero conozco a muchos músicos que son bue-

nos... pero no es suficiente ser bueno. Todo tiene que estar conectado.

Para Mathias, ser rapero representa momentos que le transforman la vida. No obstante, también habla de los momentos en que estar entre la naturaleza, en las montañas con su abuela, como especiales para él como persona. Su identidad de aprendizaje tiene dos facetas: una está relacionada con sentirse aburrido en la escuela y con su afición por la música rapera; la otra está relacionada con el deporte y la disciplina corporal, y queda manifiesta en su afición por el boxeo tailandés y su futura orientación hacia una carrera militar. Una vez empezado el servicio militar, después de la educación secundaria post-obligatoria, escribe en su diario sobre una vida muy disciplinada y también escribe mucho sobre las trayectorias de aprendizaje en las que participa y en las que puede recurrir a sus experiencias con el boxeo tailandés.

Mathias y los estudiantes de este grupo utilizaron la comunidad como recurso para hacer esta película para un proyecto escolar específico. El tema es algo con que



Imagen 3: Mathias en el entrenamiento para el boxeo tailandés.

se identifican y sobre el que tienen sus opiniones, así definiendo este proceso de aprendizaje como más auténtico. A un nivel más personal, está claro que para Mathias —el personaje principal del proyecto cinematográfico— esto conecta con muchos aspectos de su vida de aprendizaje en la comunidad, tanto anteriormente como

actualmente. Negocia trayectorias de aprendizaje que él define como importantes para el proyecto y al mismo tiempo, establece conexiones relacionadas con su vida extraescolar y la importancia que ha tenido para su posicionamiento respecto del aprendizaje y la escuela.

8. Comentarios finales

A través de los ejemplos presentados, especialmente el de Mathias y uno de los proyectos en el que participó como parte de una tarea escolar, hemos intentado aportar ejemplos de las conexiones y límites

entre prácticas. Desde los jardines de infancia hasta la escuela primaria, los niños aprenden a escolarizarse. Aprenden a relacionarse de manera determinada con objetos, a comportarse como alumnos y a negociar sus identidades con respecto a compañeros. En la escuela, aprenden disciplina y a centrar la atención; aprenden que para tener éxito, hace falta trabajar. En ocasiones, se encuentran con que las competencias e identidades que han desarrollado, o los recursos disponibles en la comunidad, son útiles y pueden adaptarse y movilizarse en la escuela para resolver las tareas y problemas que allí encuentran. Con los compañeros, pueden aprender que es importante tener habilidades para el fútbol o que es más importante correr más rápido que los demás que destacar en matemáticas. En la educación secundaria post-obligatoria, se requieren el mismo enfoque y atención para tener éxito y obtener buenas notas. Si no se logra el éxito académico, hay ciertas trayectorias que se cierran, impidiendo la continuidad de una educación más teórica. Algunas actividades, como la participación en trabajos de voluntariado, actividades deportivas u organizaciones políticas pueden servir de apoyo, ya que fomentan la organización del tiempo, el trabajo duro y el debate. Posiblemente el éxito en este terreno pueda permitir al estudiante seguir estudios de educación secundaria post-obligatoria, donde hay mayor libertad a la hora de elegir las asignaturas que más le interesan. No obstante, una elección de este tipo también implica que ciertas trayectorias ya no son posibles. Si se estudian asignaturas más prácticas en el instituto, como la producción mediática, en ese caso, las habilidades, competencias e identidades adquiridas fuera de los entornos formales, por ejemplo, haber grabado vídeos digitales practicando monopatín con los amigos en horario extraescolar, pueden ser importantes para tener éxito.

Hemos intentado mostrar que las actividades y prácticas proporcionan diversas formas de estructurar las actividades, haciéndolo más fácil o más difícil adaptar las habilidades e identidades desarrolladas en otras prácticas a un nuevo contexto. Es el trabajo complejo de negociación en estas prácticas y entre ellas lo que determina si las personas son capaces de participar con éxito en sus vidas de aprendizaje.

Referencias

- BAKER, W.D., GREEN, J.L. & SKUKAUSKAITE, A. (2008). *Video-enabled Ethnographic Research: A Micro Ethnographic Perspective*. In WALFORD, G. (Ed.). *How do You do Educational Ethnography* (pp. 76-114). London: Tufnell Press.
- BEACH, K. (1999). *Consequential Transitions: A Sociocultural Expedition Beyond Transfer in Education*. *Review of Research in Education*, 24, 101-139.

- BLOOME, D. (2005). *Discourse Analysis & the Study of Classroom Language & Literacy Events: A Microethnographic Perspective*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- BUCKINGHAM, D. & WILLETT, R. (Eds.) (2006). *Digital Generations. Children, Young People, and New Media*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BURGESS, J., GREEN, J., JENKINS, H. & HARTLEY, J. (2009). *YouTube: Online Video and Participatory Culture*. Cambridge: Polity.
- DREIER, O. (2003). Learning in Personal Trajectories of Participation. In N. STEPHENSON, H.L. RADTKE, R.J. JORNA & H.J. STAM (Eds.), *Theoretical Psychology. Critical Contributions* (pp. 20-29). Concord, Canada: Captus University Publications.
- EDWARDS, R., BIESTA, G. & THORPE, M. (Eds.) (2009). *Rethinking Contexts for Learning and Teaching. Communities, Activities and Networks*. London: Routledge.
- EDWARDS, A. & MACKENZIE, L. (2005). Steps towards Participation: The Social Support of Learning Trajectories. *International Journal of Lifelong Education*, 24(4), 287-302.
- Edwards, A. & Mackenzie, L. (2008). Identity Shifts in Informal Learning Trajectories. In B. VAN OERS, W. WARDEKKE, E. ELBERS, & R. VAN DER VEER (Eds.), *The Transformation of Learning: Advances in Cultural-historical Activity Theory*. (pp. 163-181). Cambridge: Cambridge University Press.
- ERSTAD, O., GILJE, Ø., SEFTON-GREEN, J. & VASBØ, K. (2009). Exploring 'learning Lives': Community, Identity, Literacy and Meaning. *Literacy*, 43(2), 100-106.
- GEE, J.P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- GEE, J.P. (2007). *What Video Games Have to Teach us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- GUILE, D.J. (2010). Learning to Work in the Creative and Cultural Sector: New Spaces, Pedagogies and Expertise. *Journal of Education Policy*, 25(4), 465-484.
- HEATH, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOLLAND, D., LACHICOTTE JR, W., SKINNER, D. & CAIN, C. (1998). *Agency and Identity in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ITO, M., BAUMER, S. BITTANTI, M., BOYD, D. & AL. (2010). *Hanging out, Messing around, and Geeking out*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- LAW, N., PELGRUM, W.J. & PLOMP, T. (2008). *Pedagogy and ICTs Use in Schools around the World. Findings from the IEA SITES 2006 Study*. Hong Kong: Springer Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.
- LEANDER, K., PHILLIPS, N. & TAYLOR, K.H. (2010). The Changing Social Spaces of Learning: Mapping New Mobilities. *Review of Research in Education*, 34, 329-394.
- LEMKE, J. (2007). Identity, Development, and Desire: Critical Discourses and Contested Identities. In C.R. CALDAS-COULTHARD & R. IEDEMA (Eds.), *Identity Trouble: Critical Discourse and Contested Identities* (pp. 17-42). New York: Palgrave Macmillan.
- LINELL, P. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sense-making*. Charlotte, N.C.: Information Age Publ.
- MCLEOD, J. & YATES, L. (2006). *Making Modern Lives: Subjectivity, Schooling, and Social Change*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- MOJE, E. & LUKE, A. (2009). Review of Research: Literacy and Identity: Examining the Metaphors in History and Contemporary Research. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 415-437.
- NUNES, M. (2006). *Cyberspaces of Everyday Life*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- PERKINS, D. & SALOMON, G. (1992). Transfer of Learning. In *International Encyclopaedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- SAWYER, R.K. (Ed.). (2006). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- SELWYN, N. (2011). *Schools and Schooling in the Digital Age. A Critical Analysis*. London: Routledge.
- SILSETH, K. & ARNSETH, H.C. (2011). Learning and Identity Construction across Sites: A Dialogical Approach to Analysing the Construction of Learning Selves. *Culture & Psychology*, 17(1), 65-80.
- SINHA, C. (1999). *Situated Selves: Learning to be a Learner*. In J. BLISS, R. SÄLJÖ & P. LIGHT (Eds.), *Technological resources for learning*. (pp. 32-46). Oxford: Pergamon.
- THOMAS, D. & BROWN, J.S. (2011). *A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change: CreateSpace*. Lexington, KY: Douglas Thomas and John Seely Brown.
- THOMSON, R. (2009). *Unfolding Lives: Youth, Gender and Change*. Bristol: England: The Policy Press.
- VAN OERS, B. (1998). From Context to Contextualizing. *Learning and Instruction*, 8(6), 473-488.
- WARSCHAUER, M. & MATUCHNIAK, T. (2010). New Technology and Digital Worlds: Analyzing Evidence of Equity in Access, Use, and Outcomes. *Review of Research in Education*, 34(1), 179-225.
- WORTHAM, S. (2006). *Learning Identity: The Joint Emergence of Social Identification and Academic Learning*. Cambridge University Press New York.
- WORTHAM, S. (2009). The Objectification of Identity across Events. *Linguistics and Education*, 19(3), 294-311.

● Ellen Middaugh y Joseph Kahne
Oakland (Estados Unidos)

Nuevos medios como herramienta para el aprendizaje cívico

New Media as a Tool for Civic Learning

RESUMEN

El aprendizaje-servicio es un método que se utiliza con frecuencia en la educación para la ciudadanía en los EEUU. Proporciona oportunidades a los jóvenes para definir y abordar las necesidades de la población, y al mismo tiempo, reflexionar sobre los conocimientos, habilidades y relaciones que requiere dicha tarea. De acuerdo con este enfoque, la educación para la ciudadanía democrática debe ayudar a los jóvenes a comprender que forman parte de una comunidad más amplia, fomentar su sentido de función y eficacia como agentes cívicos, y mejorar su capacidad para analizar cuestiones sociales y políticas, entendiéndose que estos resultados se consiguen de mejor forma si el aprendizaje es a través de la experiencia. Crear estas condiciones puede suponer un reto en el contexto escolar donde el alumnado suele estar apartado de la comunidad, muy controlado en sus actividades, y con un tiempo limitado para comprender las complejidades de ciertos temas. El presente artículo responde al papel creciente de los nuevos medios en la actividad cívica y política. Analiza específicamente cómo la integración de los nuevos medios en el servicio-aprendizaje puede facilitar o cuestionar los objetivos pedagógicos básicos de este enfoque de la educación cívica y las implicaciones para la práctica de fomentar la participación cívica de los jóvenes en los entornos escolares. Basándose en una revisión de los programas existentes y los resultados de estudios realizados, los autores muestran la forma en que nuevos medios pueden ser utilizados para apoyar los cuatro objetivos principales del aprendizaje-servicio: el diseño de entornos de aprendizaje auténtico, la creación de enlaces con la comunidad, apoyar la voz de los jóvenes y alentar la participación en cuestiones de justicia social.

ABSTRACT

Service-Learning, a popular approach to citizenship education in the US, provides youth with opportunities to define and address public needs while reflecting on the knowledge, skills, and relationships needed to do such work. This approach assumes education for democratic citizenship must help youth understand themselves as part of a larger community, increase their sense of agency and efficacy as civic actors, and increase their ability to analyze social and political issues. It also assumes that these outcomes are best learned through experience. Creating these conditions can be quite challenging in the context of schools, where students are typically separated from the community, highly controlled in their activities, and have limited time to grasp the complexities of a given topic. This piece responds to the growing role of new media in civic and political activity. Specifically, it examines how the integration of new media into service learning may facilitate or challenge the core pedagogical goals of this approach to civic education and the implications for the practice of supporting youth civic engagement in school settings. Based on a review of existing programs and research, the authors illustrate how new media can be used to support four primary goals of service learning – designing authentic learning environments, connecting to community, supporting youth voice, and encouraging engagement with issues of social justice.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Internet, jóvenes, educación cívica, medios, pedagogía, aprendizaje-servicio, implicación cívica.
Internet, youth, civic education, media, pedagogy, service learning, civic engagement.

◆ Dra. Ellen Middaugh es Directora de Investigación del Grupo de Investigación sobre Participación Ciudadana en la Universidad Mills de Oakland (EEUU) (emiddaug@mills.edu).

◆ Dr. Joseph Kahne es Profesor de Educación en la Universidad Mills de Oakland (EEUU) (jkahne@mills.edu).

1. Introducción

El retrato histórico de la participación ciudadana de los jóvenes estadounidenses sugiere que son capaces de una participación intensa y de liderazgo si las circunstancias son apropiadas, pero debido a las barreras que encuentran, tienen índices más bajos de participación global. Aunque los jóvenes han desempeñado papeles decisivos en distintos movimientos sociales, su participación en las vías normalmente disponibles para la participación ciudadana y política es relativamente baja. Las elecciones del 2008 demostraron la posibilidad de dinamizar a los jóvenes sobre la política, pero los estudios sugieren que esto sería más bien la excepción a la norma. Los resultados de estudios recientes muestran que los jóvenes menores de 25 años tienen una participación electoral inferior a la de los adultos (CIRCLE, 2010), e incluso si se tienen en consideración diversos actos políticos, la mayoría de los jóvenes no son activos políticamente (Cohen & Kahne, 2012).

Han surgido iniciativas vivenciales en la Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD) en los Estados Unidos, en el marco de la Educación Ciudadana, como método eficaz para fomentar la participación ciudadana de los jóvenes (Gould, 2011). Este enfoque refuerza las teorías de democracia participativa (Dewey, 1916; Barber, 1984) y presupone que el objetivo final de la ECD es preparar a los jóvenes para trabajar con otras personas con el fin de identificar y abordar cuestiones de interés público a través de los canales gubernamentales formales y las asociaciones voluntarias informales. Se ha observado que «al facilitar oportunidades valiosas para que los alumnos apliquen lo que han aprendido en cuestiones que sean importantes para ellos, el aprendizaje-servicio, una metodología educativa que establece relaciones intencionales entre el plan de estudios académicos y el trabajo del alumnado en beneficio de la comunidad» (Gould, 2011: 29) conduce a diversos efectos cívicos y políticos (Kahne, Crow, & Lee, 2012).

Con el auge de los nuevos medios como conjunto de instrumentos y contextos cada vez más importante para la participación ciudadana, hay una necesidad igualmente creciente de comprender el impacto que van a tener los cambios en las redes sociales, el acceso a la información y la creación de medios, asociados a la mayor influencia de los nuevos medios, sobre lo que se consideran «buenas prácticas» en la educación para la ciudadanía. En el presente artículo, consideramos la forma en que la integración de los nuevos medios en el aprendizaje-servicio puede apoyar, ampliar, o transformar sus objetivos pedagógicos.

2. Aprendizaje-servicio: la educación cívica desde un enfoque vivencial

El aprendizaje-servicio surgió en la década de los 1990 como parte de un cambio hacia un enfoque vivencial, basado en proyectos, en la educación cívica, es decir, métodos que no implican la mera enseñanza de hechos referentes a la estructura y función del gobierno, y los derechos y normas de la ciudadanía, sino métodos dirigidos al diseño de experiencias de aprendizaje «auténtico». Las prioridades están basadas en tres supuestos: a) la democracia es una práctica social en la que las personas negocian, compiten y colaboran en la toma de decisiones sobre la manera en que se ha de priorizar y abordar asuntos de interés público (Dewey, 1916; Barber, 1984); b) el desarrollo de la identidad cívica es un proceso en el que se define el papel que cada uno desempeña en esta práctica social, y el papel primordial que tiene la práctica democrática para la autodefinición (Youniss & Yates, 1997); y c) la enseñanza debe incluir oportunidades para relacionar el aprendizaje de conocimientos y habilidades con las prácticas sociales en las que se van a aplicar (Dewey, 1916; Rogoff, 2003).

El término «experiencias de aprendizaje auténtico» se centra en el último supuesto. Por ejemplo, Rogoff (2003) hace una comparación entre el aprendizaje basado en la «participación intensa», en el que los jóvenes aprenden y cumplen tareas de creciente responsabilidad como parte de su inclusión en actividades adultas o en una comunidad de práctica madura, y la «enseñanza tipo cadena de montaje» en la que los jóvenes adquieren conocimientos y habilidades en bloques individuales muy delimitados, asignados por expertos, con el fin de prepararles para la práctica en la que se han de aplicar, sin estar en el contexto de la misma.

En el marco de la educación cívica, pedir a unos jóvenes que aprendan el procedimiento por el cual un proyecto de ley se convierte en ley, como uno de los muchos datos que tienen que memorizar para un examen, y porque en algún momento llegarán a votar y deben comprender el proceso, se podría caracterizar como «enseñanza tipo cadena de montaje». Por el contrario, si los jóvenes aprenden cómo un proyecto de ley se convierte en ley porque trabajan para impedir la aprobación de alguna ley, podría ser un ejemplo de aprendizaje a través de la «participación intensa». La virtud de este segundo enfoque es que proporciona una respuesta inmediata y convincente a la pregunta, «¿Por qué necesitamos saber esto?». Los jóvenes no solo tienen una motivación urgente e inmediata para aprender, porque tienen que cumplir una serie de tareas de responsabilización social, con consecuencias

reales, también ven cómo su aprendizaje encaja en un conjunto de prácticas más amplio. Este enfoque supone ciertas ventajas que son de especial relevancia para el desarrollo cívico de los jóvenes. Además de proporcionarles oportunidades para: 1) participar en el aprendizaje auténtico para la participación ciudadana, existe una mayor probabilidad de que los proyectos de aprendizaje-servicio proporcionen más oportunidades a los jóvenes para 2) establecer contacto con movimientos comunitarios y sociales; 3) tener voz y voto en la toma de decisiones, y 4) abordar cuestiones de justicia y equidad. Estas prioridades surgieron de estudios que proponen que cada uno de estos focos es clave en el desarrollo de la identidad cívica.

De hecho, los estudios demuestran que sentirse como parte de la «historia» o «de algo más importante» es un factor de motivación importante para comprometerse con el activismo, y asimismo, con las formas sistémicas de participación (McAdam, 1988; Cohen, 2010). Existen estudios en los que se ha documentado una relación estrecha entre la confianza social (Kwak, Shah & Holbert, 2004) o el sentido de comunidad (Albanesi, Cicognani & Zani, 2007) y la participación cívica y política. Por tanto, los programas de aprendizaje-servicio funcionan de forma explícita para facilitar oportunidades a los jóvenes para crear una comunidad entre ellos, y formar parte de redes más amplias de personas que trabajan a favor del cambio, lo que, según los resultados de estudios, fomenta de forma positiva su identidad cívica en el futuro (Youniss & Yates, 1997).

Además, mientras la mayoría de los enfoques sobre la educación para la ciudadanía se basan en el supuesto de que se está preparando a los jóvenes para su papel futuro de adulto, los estudios sobre la identidad cívica sugieren que la adolescencia es un período crítico para su desarrollo, y por lo tanto, un período importante para involucrar a los jóvenes en actividades cívicas y políticas (Youniss & Yates, 1997). Lamentablemente, muchos jóvenes que se interesan por la política se quejan de que sus encuentros con adultos políticamente activos resultan decepcionantes: se les reciben con pocas expectativas sobre su compromiso y capacidad de contribuir (Gordon & Taft, 2011), cuestio-

nando las posibilidades de que sigan con su interés hasta la edad adulta. Por el contrario, se considera una buena práctica dar prioridad a la «voz de los jóvenes», definida como «la inclusión de los jóvenes como parte significativa de la creación e implantación de oportunidades de servicio» (Fredericks, Kaplan & Zeisler, 2001). En el mejor de los casos, los programas de aprendizaje-servicio intentan proporcionar oportunidades a los jóvenes para aportar ideas, dar sus opiniones, y tomar decisiones durante todo el proceso de selección, dise-

Con el auge de los nuevos medios como conjunto de instrumentos y contextos cada vez más importante para la participación ciudadana, hay una necesidad igualmente creciente de comprender el impacto que van a tener los cambios en las redes sociales, el acceso a la información y la creación de medios, asociados a la mayor influencia de los nuevos medios, sobre lo que se consideran «buenas prácticas» en la educación para la ciudadanía.

ño y evaluación de proyectos de servicios (Billig, Brown & Turnbull, 2008).

Por último, una de las razones para fomentar la participación ciudadana de los jóvenes es la creencia que las políticas e instituciones construidas por un público amplio y diverso tengan mayor probabilidad de ser justas y equitativas que aquellas que se construyan por una minoría selecta. Las cuestiones sobre cómo participar de manera que se fomente una democracia más justa y representativa no se resuelven fácilmente, y las personas tienen ideas muy diferentes sobre lo que son unos resultados justos y sobre la mejor forma de conseguirlos. Si los jóvenes van a participar de forma activa en la vida cívica y política, estas son las cuestiones que ellos mismos necesariamente tendrán que resolver. Durante la última etapa de la adolescencia y la primera etapa de la adultez, los jóvenes no solo tienen la capacidad, sino también la motivación, para reflexionar detenidamente sobre estas cuestiones (Erikson, 1968), y lo que posiblemente sea más importante, la preocupación por la justicia y la equidad puede ser un factor potente de motivación para la participación política. En el caso de muchos jóvenes, la rela-

ción entre los temas que son apremiantes para ellos y los detalles de la vida cívica y política no es obvia. Los estudiosos y practicantes del aprendizaje-servicio sugieren que resulta beneficioso para los jóvenes analizar y reflexionar sobre las condiciones estructurales y las fuerzas sociales que permiten la persistencia de los problemas que ellos intentan abordar (Westheimer & Kahne, 2004).

3. Retos de la educación cívica vivencial en el entorno escolar

Aunque el corpus de los estudios sobre el aprendizaje-servicio y otros enfoques vivenciales en la educación para la ciudadanía sugieren que diversos resulta-

En el caso de muchos jóvenes, la relación entre los temas que son apremiantes para ellos y los detalles de la vida cívica y política no es obvia. Los estudiosos y practicantes del aprendizaje-servicio sugieren que resulta beneficioso para los jóvenes analizar y reflexionar sobre las condiciones estructurales y las fuerzas sociales que permiten la persistencia de los problemas que ellos intentan abordar.

dos son positivos, la integración de estos métodos en un entorno escolar típico puede suponer un reto. El poder del aprendizaje-servicio para fomentar la participación cívica de los jóvenes se debe al objetivo de involucrar a los jóvenes en la práctica auténtica de realizar trabajos cívicos, pero las normas y las estructuras de los centros educativos no favorecen necesariamente este tipo de práctica. La identificación y resolución de las necesidades públicas típicamente requieren plazos prolongados para su logro, implican una diversidad de conocimientos y habilidades, y se realizan en colaboración con diversos actores y socios. En comparación, la estructura de la enseñanza es de tal manera que los alumnos pasan un tiempo limitado con cada profesor y en cada asignatura. Además, las áreas de contenido están divididas y los centros educativos son estructuralmente y funcionalmente independientes de otros ámbitos de la vida comunitaria.

Entre los retos que surgen con frecuencia en los programas de aprendizaje-servicio está la tendencia de optar por actividades de servicio funcionales o simplis-

tas, por ejemplo, demostraciones cortas para fomentar la concienciación sobre alguna cuestión, y no requieren la colaboración con socios comunitarios ni la dedicación de mucho tiempo para analizar los problemas sociales complejos (Jones, Segar, & Gasiorski, 2008). Aunque se puede comprender que esta situación se debe a la necesidad de adaptarse a la presión que típicamente existe en los centros educativos en cuanto a tiempo y recursos, hay un riesgo de que los alumnos adopten modelos de ciudadanía excesivamente simplistas (Westheimer & Kahne, 2004). La cuestión de cómo lograr un equilibrio entre la necesidad de involucrar a los alumnos en una serie de acciones individuales con tiempo limitado sin sacrificar su comprensión de la

complejidad de la cuestión más amplia, y la naturaleza colectiva del trabajo público, es un tema que la mayoría de los programas de aprendizaje-servicio tienen que resolver.

Otro reto para el aprendizaje-servicio en las escuelas es que el deseo de dejar a los alumnos ejercer sus derechos de participación como ciudadanos con necesidades y prioridades válidas tiende a estar en conflicto con un entorno escolar que en la mayoría de los casos enfatiza la relación jerárquica entre los adultos y los estu-

diantes (Kohfeldt & al, 2011). Tanto los jóvenes como los adultos tienen estas expectativas de jerarquía y en consecuencia cuando se les invitan a adoptar un papel más activo en la fijación de metas y a decidir sobre las actividades, puede resultar difícil para ambas partes (O'Donoghue, 2006). Los jóvenes pueden carecer de la experiencia o confianza necesaria para definir y expresar sus perspectivas (Kirschner, 2006).

4. ¿Pueden servir de ayuda los medios nuevos?

La evolución de los medios nuevos más allá de los últimos veinte años ha traído nuevas posibilidades y nuevos retos para la participación en la vida cívica y política. Dependemos cada vez más de las tecnologías en red, tanto en nuestra vida privada como en la vida pública. Tanto si buscamos y compartimos información, creamos y mantenemos redes sociales, compartimos opiniones, o intentamos recaudar fondos, los nuevos medios se convierten cada vez más en el instrumento que facilita y organiza nuestras actividades ciudadanas y políticas; especialmente entre los jóvenes,

los cuales tienen mayores probabilidades, por ejemplo, de tener interacciones diarias con amigos a través de mensajes de texto (54%) que presenciales (33%), y de leer las noticias en línea (82%) que en cualquier otro formato (14-66%). Los nuevos medios se han convertido en el eje de la forma en que participamos en una diversidad de actividades políticas (Zikhar, 2010).

En la medida en que la tecnología se hace ubicua, surgen preguntas sobre si esto conlleva cambios en quiénes participan y en qué consiste la participación eficaz. Por ejemplo, los estudios empiezan a centrarse en la posible existencia de una relación entre distintos aspectos de la participación en Internet y una actividad política más intensa (Neuman, Bimber & Hindman, 2011) y en preguntar si el auge de las redes digitales incrementa la probabilidad de que los jóvenes sean captados para la actividad política (Schlozman, Verba & Brady, 2010) o si proporciona vías alternativas hacia la participación política (Rice, Moffett, & Madupalli, 2012). Asimismo, los estudios empiezan a centrarse sistemáticamente en la forma en que los jóvenes y los adultos utilizan los medios y las redes sociales para mantenerse informados sobre cuestiones sociales y políticas y relacionarse con instituciones cívicas y políticas (Smith, 2010) además de practicar el activismo (Earl & Kimport, 2010). No obstante, se ha prestado escasa atención al estudio sistemático de las implicaciones pedagógicas para los educadores cívicos. Sobre todo, existe la necesidad de una mejor articulación de la manera en que los educadores y los jóvenes puedan aprovechar mejor los nuevos medios o sobre cómo lo están haciendo actualmente. En la sección siguiente, examinamos cómo los medios digitales pueden ayudar a conseguir los objetivos de la educación cívica vivencial y potencialmente contribuir a ayudar a los educadores a abordar algunos de los retos principales a los que se enfrentan los educadores vivenciales.

5. Aprendizaje-servicio en la era digital

Hasta ahora hemos hablado del poder y de los retos del aprendizaje-servicio como estrategia de apoyo para la participación ciudadana de los jóvenes. A continuación hablamos de cómo los nuevos medios pueden apoyar, cuestionar o plantear dudas sobre algunos de los elementos más críticos de la práctica del aprendizaje-servicio.

5.1. Diseñar y conectarse con entornos de aprendizaje auténtico

Tal y como hemos apuntado, un reto fundamental del aprendizaje-servicio consiste en involucrar a los jóvenes en actuaciones a corto plazo con un objetivo

claro, de manera que fomente su conocimiento sobre la forma de participar en cuestiones sociales complejas, en lugar de simplificar su visión de la participación. El papel de los docentes en el aprendizaje-servicio es el de facilitar el acceso a los jóvenes para que participen realmente en la identificación y abordaje de temas cívicos, y apliquen su aprendizaje curricular con este fin, lo que puede requerir mucho andamiaje y mucho tiempo por parte del profesorado.

5.1.1. Práctica de apoyo: participación encuestiones sociales a través de los nuevos medios y del andamiaje

Asociaciones no lucrativas y diseñadores de juegos han empezado a desarrollar una serie de estrategias para apoyar esta forma de participación:

- Recursos en la Red: Conjunto de herramientas en tiempo real. Los recursos de Internet, como www.dosomething.org y www.generationon.org, proporcionan el equivalente de un conjunto de herramientas electrónicas mediante la creación de una serie de pasos a seguir por los alumnos que deseen participar en alguna acción. Los alumnos pueden entrar en su cuenta e informarse sobre diversos temas para descubrir los que más les puedan preocupar. Hay ejemplos de proyectos, y enlaces a distintos recursos. Se indican los pasos a seguir para abordar las cuestiones de su interés. El modelo no es especialmente diferente a lo que ocurriría en un proyecto sobre el aprendizaje-servicio que se realizase sin medios digitales, pero en este caso, se proporciona un conjunto de recursos organizados y gestionados para ser utilizado por docentes y alumnos, con la ventaja de que dichos recursos son en tiempo real y se actualizan de forma constante.

- Juegos para la práctica o como modelos para la conceptualización de los problemas cívicos y la para acción cívica. Los temas sociales pueden ser increíblemente complejos; en la mayoría de los casos, un gran número de instituciones y personas han estado contribuyendo durante muchos años a los problemas a los que nos enfrentamos actualmente. Los educadores que trabajan con los nuevos medios han estado pensando cada vez más en cómo utilizar los juegos y los mundos virtuales para ayudar a los jóvenes a pensar de forma sistemática sobre temas complejos, y a experimentar con distintas formas de acción. Sostienen que así se puede aportar el andamiaje y la experimentación de bajo riesgo como herramienta para pensar en cómo participar en cuestiones sociales complejas. Por ejemplo, Squire (2008) ha experimentado con la integración de juegos populares, como *Civilization*, en el plan de estudios para fomentar que los jóvenes piensen sobre la estructura de la sociedad, y la relación entre

los distintos sectores de la misma. Actualmente, existen varios juegos serios que ayudan a los jóvenes a pensar en cuestiones sociales. Por ejemplo, en el juego *Fate of the World* (<http://fateoftheworld.net>), los jugadores tienen que abordar la cuestión del cambio climático mundial a través de una serie de simulaciones de decisiones políticas para comprobar el impacto favorable o desfavorable que pudiesen tener sus decisiones sobre el cambio climático.

- El uso de los juegos y los mundos virtuales para proporcionar un andamiaje para la participación en cuestiones complejas. Además de usar los juegos para aprender sobre temas complejos y experimentar con distintos resultados, los diseñadores también han empezado a experimentar con las formas en que los juegos y los mundos virtuales puedan ser utilizados para ayudar a los jóvenes a pasarse de la simulación y experimentación, a relacionarse con acciones en el mundo real. Por ejemplo, *Quest Atlantis*, que fue creado por Barab y compañeros de la Universidad de Indiana, es un mundo virtual inmersivo y persistente con una narrativa en la que los jóvenes tienen que participar en misiones para salvar el mundo agonizante de Atlántida (que se extingue en términos medioambientales, económicos y culturalmente). La historia narrativa de Atlántida y el mundo virtual presentan soluciones virtuales a los alumnos para resolver problemas abstractos, pero posteriormente, en asociación con las aulas, los alumnos participan en actividades para detectar y abordar problemas similares en sus propias comunidades. Esta estrategia aprovecha la historia narrativa y las potencialidades experimentales de los juegos como base para fomentar que los jóvenes piensen en la acción social.

5.1.2. Nuevas consideraciones: ¿Qué se puede denominar problema auténtico y acción auténtica?

A medida que los jóvenes pasan más tiempo conectados, lo que ocurre en línea adquiere mayor importancia para su calidad de vida y condiciones materiales. Esto plantea ciertas preguntas sobre lo que significa responder a las necesidades «auténticas» de la comunidad y lo que se considera acción «auténtica». Por ejemplo, si, tal y como sabemos, el 97% de los jóvenes estadounidenses utilizan videojuegos, y de acuerdo con algunas propuestas, el lenguaje del odio está presente de forma persistente en los juegos en red, ¿las apuestas para fomentar la concienciación sobre el lenguaje del odio en los videojuegos y el abordaje del mismo –por ejemplo, como en el caso del proyecto GAMBIT (<http://gambit.mit.edu/projects/hatespeech.php>) sobre el lenguaje del odio–, se consideran una respuesta a una necesidad auténtica de la comu-

nidad? Ocurre lo mismo si una clase identifica un problema en su comunidad y abordan el problema exclusivamente a través de los medios virtuales: publicando los hechos para fomentar la concienciación sobre el problema en páginas de las redes sociales; poniendo enlaces en sus redes para generar fondos para una causa; enviando cartas a representantes electos y a los medios de difusión, etc. Posiblemente esto no se parezca mucho al servicio comunitario, pero realmente puede ser tan eficaz en la resolución de cuestiones sociales como muchos proyectos de servicio presenciales.

5.2. Construir una comunidad y relacionarse con movimientos

Otro elemento crucial del aprendizaje-servicio que fue identificado anteriormente es la posibilidad de ayudar a los alumnos a construir un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a trabajos que ya están en marcha para abordar cuestiones sociales. No obstante, esto puede ser difícil si se realiza el aprendizaje-servicio en un entorno concreto (el escolar) y en un período delimitado (semestre o año).

5.2.1. Práctica de apoyo: conectar los puntos sociales con redes sociales y mapas

Una de las potencialidades más accesibles y más sorprendentes de la tecnología de redes es su capacidad de formar puentes de conexión entre el tiempo y el espacio. Consideremos lo siguiente:

- Mapas para la construcción de comunidades. Los activistas, ecologistas y educadores aprovechan cada vez más la tecnología móvil, los mapas interactivos en línea, y los programas de visualización de datos, para conectar las actividades individuales con un todo mayor. Por ejemplo, los programas de Citizen Science (<http://blogs.kqed.org/mindshift/category/learning-methods>) alientan a las personas a aportar datos de observación de sus comunidades (fotografías de especies silvestres, plantas específicas, etc.) a iniciativas más grandes dedicadas al seguimiento del cambio climático. Los jóvenes que participen en este tipo de actividades tienen la posibilidad de ver cómo sus acciones personales de recopilación de datos pueden aportar información al debate más amplio sobre el cambio climático. También se han utilizado mapas para crear y mantener coaliciones. Por ejemplo, jóvenes de Chicago, con el apoyo de Open Youth Networks, crearon OurMap of Environmental Justice (<http://maps.google.com/maps/ms?hl=en&ie=UTF8&t=h&source=embed&msa=0&msid=103647195530581788559.00044b66339217a3e2538&ll=41.83913,-87.718105&spn=0.022381,0.036478>) para llamar la atención sobre

cómo se ven afectados por el racismo medioambiental en su comunidad, para identificar los activos presentes en su comunidad, y para «construir un movimiento de justicia medioambiental más sólido y más activo».

- Conectar con las comunidades de liderazgo juvenil en línea. Ha surgido una serie de sitios para conectar a los jóvenes nacionalmente, mundialmente, y temáticamente. Taking it Global (www.tigweb.org/) actúa como recurso en línea y como comunidad en línea para los jóvenes y como espacio para «jóvenes interesados en temas mundiales y en la creación de cambios sociales positivos». El sitio sirve como espacio donde los jóvenes, educadores y organizaciones en todo el mundo puedan acceder a recursos, compartir experiencias e información, participar en debates, y colaborar. Los sitios de este tipo proporcionan una estructura para las aulas y organizaciones comprometidas con el aprendizaje-servicio o que se preparan para conectar su trabajo a un diálogo mundial más amplio sobre la forma de abordar las cuestiones sociales.

- Uso de las redes sociales para mantener la comunidad. Los programas utilizan cada vez más la tecnología digital para crear espacios en la Red donde los jóvenes pueden organizar su trabajo de forma conjunta. Existen herramientas gratuitas, como Google Sites, que se pueden utilizar para publicar noticias y recursos, planificar actividades, mantenerse en contacto, y dejar constancia de debates y decisiones. La persistencia de esta forma de comunicación y la posibilidad de que todo el grupo pueda tener acceso a –e interacción con– el trabajo de cada uno, siempre que se haga de forma acertada, pueden fomentar la emergencia de una comunidad en formas que no son posibles si el contacto es intermitente. Además, teniendo en cuenta que los alumnos cambian de aula, los sitios de este tipo les permiten ver el trabajo que se ha realizado antes de que ellos se conecten y el que haya comenzado después desconectarse.

5.2.2. Nuevas consideraciones: prestar atención a la calidad de las comunidades en línea

Otra potencialidad de los nuevos medios es la posibilidad de conectar con comunidades que no estén disponibles en el espacio físico. En el caso de jóvenes marginados que pudiesen sentirse enajenados de su comunidad local o escolar, las redes digitales pueden ayudarles a relacionarse con personas de ideas afines (Byrne, 2006), lo que nos conduce al debate sobre la comunidad más allá del lugar geográfico. No obstante, no hace falta dedicar mucho tiempo a leer la sección de comentarios de algún vídeo en YouTube, foros de debate, o en juegos en red, para darse cuenta de que

no todas las redes en línea conducen a comunidades dinámicas o apropiadas. Las conversaciones pueden ser breves u hostiles; las respuestas no siempre son relevantes o útiles. El simple hecho de disponer de tecnología no significa que hagamos un buen uso de ella. Hemos destacado estas prácticas porque son herramientas que pueden mejorar el trabajo que realizan los jóvenes, y ayudarles a mantenerse en contacto entre ellos, crear una comunidad, etc. De todos modos, la intencionalidad es importante y las prácticas que utilizamos para apoyar las comunidades escolares y de clase pueden diferirse de aquellas que fomenten las comunidades sólidas en línea. Las iniciativas como la Digital Citizenship Curriculum (www.common sense media.org/educators) de CommonSense Media (www.common sense media.org) proporciona una estructura para que los docentes trabajen con los alumnos en la creación de comunidades sólidas en línea en sus propias vidas.

5.3. Fomentar que los jóvenes expresen sus opiniones y tomen decisiones

El tercer elemento crítico que queremos destacar es la importancia de apoyar a los jóvenes en la identificación y expresión de sus perspectivas sobre temas sociales y en su aportación sustantiva a las decisiones sobre cómo abordar estos problemas.

5.3.1. Práctica de apoyo: creación de medios para fomentar que se oiga la voz de los jóvenes

Aunque los jóvenes han tenido oportunidades para crear medios desde hace tiempo ya, los avances en los medios digitales han supuesto una capacidad nueva para producir y manipular los medios, y para llegar al público, dos hechos que pueden ayudar a los jóvenes a descubrir y expresar su punto de vista. La recreación y retroalimentación de los medios existentes puede ser un mecanismo para que los jóvenes indaguen sus propias opiniones. Compartir los medios con otros y recibir comentarios proporciona a los jóvenes una oportunidad de sentir que alguien les escucha y que su opinión es importante.

Actualmente, hay varios recursos de Youth Media pensados para ofrecer a los jóvenes el apoyo y las herramientas para articular, llamar la atención y amplificar sus experiencias y las cuestiones que sean más relevantes para su bienestar. Estos programas no se centran solo en la forma de emplear las nuevas herramientas mediáticas como el vídeo, machinima, música, fotografía, diseño gráfico, sino también en la forma eficaz de utilizarlos para llegar al público. Un ejemplo de una iniciativa de esta naturaleza es la de Adobe Youth Voices (<http://youthvoices.adobe.com>), una asocia-

ción constituida entre la Fundación Adobe y el Centro para el Desarrollo Educativo, que proporciona diversas herramientas curriculares (<http://youthvoices.adobe.com/essentials>) dirigidas a educadores con el fin de apoyar la producción de medios, liderada por jóvenes y centrada en una serie de cuestiones cívicas y políticas (<http://youthvoices.adobe.com/youth-media-gallery>). Además de proporcionar las herramientas y apoyo para la producción, este sitio también intenta establecer conexiones con el público destinatario de productos para jóvenes.

5.3.2. Nuevas consideraciones: la construcción de «contrapúblicos» en los mundos virtuales y espacios on-line

Teniendo en cuenta los retos para modificar esta tendencia de los jóvenes y los adultos a recurrir por defecto a las normas de interacción que legitima la autoridad adulta, algunos estudiosos y practicantes han llamado la atención sobre la creación de «contrapúblicos», donde las normas de interacción se centran explícitamente en los jóvenes, como estrategia para fomentar el desarrollo de competencias y la confianza de los jóvenes (O'Donoghue, 2006). Los líderes de iniciativas para jóvenes de la organización Youth on Board proponen diversas estrategias para forjar relaciones favorables entre los adultos y los jóvenes; una de estas estrategias consiste en que los adultos salgan de su terreno conocido a pasar tiempo con los jóvenes en su «espacio y territorio».

Para algunos jóvenes, su «territorio» puede abarcar comunidades en red a las que ya pertenecen, o comunidades en red que se han creado entre el grupo y en las que pueden demostrarse más expertos en determinadas habilidades técnicas que los adultos. Algunas organizaciones de liderazgo juvenil han probado el uso de mundos virtuales para crear espacios de este tipo. Por ejemplo, Barry Joseph ha documentado la forma en que los jóvenes en Teen Second Life pudieron reivindicar la propiedad y autonomía en su comunidad en red, diseñando espacios donde podían reunirse (a través de sus avatares) y añadiendo contenido a las exposiciones sobre temas sociales que estaban diseñando¹. Al tratarse de un espacio abierto, específico para adolescentes, que funcionaba en tiempo real las 24 horas del día, los siete días de la semana, los jóvenes no se encontraban en un espacio físico con adultos; como el control adulto era secundario a la expresión, los mentores adultos en un espacio de estas características se ven obligados a pensar en la forma de trabajar con los adolescentes en los términos establecidos por estos.

5.4. Abordar cuestiones de justicia y equidad

Un último elemento crítico del aprendizaje-servicio es que involucra a los jóvenes en el pensamiento crítico sobre cuestiones de justicia y equidad. Para esto, los jóvenes no solo identifican los problemas sociales sino además plantean cómo surgió el problema y por qué persiste.

5.4.1. Práctica de apoyo: utilizar los nuevos medios para descubrir y replantear narrativas

Para los educadores que trabajan con jóvenes en entornos urbanos, los nuevos medios han contribuido de forma significativa a fomentar la participación de los jóvenes en el pensamiento crítico sobre cuestiones sociales. Los jóvenes de estos entornos son totalmente conscientes de los problemas a abordar en sus comunidades pero, aún así, pensar detenidamente en los factores estructurales que permiten que estos problemas sigan existiendo es un esfuerzo complicado, tanto para jóvenes como adultos. Los medios representan una herramienta para descubrir y participar en la definición de los problemas sociales; cuando esta actividad se hace en red, puede convertirse en un ejercicio de abordaje de los problemas sociales desde distintas perspectivas.

Por ejemplo, Antero García, profesor, investigador y bloguero, convirtió una clase relativamente rutinaria, en la que pidió a los jóvenes recrear una escena de Shakespeare, en una clase de análisis crítico, al conectar la tarea con producciones realizadas por otros jóvenes. Tal y como describe en su blog, (www.theamericancrawl.com/?p=660), cuando sus alumnos descubrieron los vídeos de «Ghetto Shakespeare» colgados en YouTube por alumnos de zonas periféricas, se plantearon una serie de preguntas sobre la forma en que se estaba representando su comunidad a un público amplio. La publicación de una versión alternativa en un espacio de las redes sociales se convirtió entonces en un acto de participación en un diálogo sobre cómo se representaba su comunidad en el ámbito público.

Desde hace mucho tiempo, los jóvenes organizadores y los programas de medios para jóvenes han utilizado los medios como herramienta para que los jóvenes deliberen sobre, y contribuyan a, definir la forma en que se plantean y representan los problemas ante el público, como parte de la consideración sobre los factores estructurales que permiten que dichos problemas sociales persistan (Hosang, 2006). Las redes digitales fomentan la capacidad de los jóvenes para descubrir estas narrativas y entablar conversaciones con otras personas.

5.4.2. Nuevas consideraciones: cuestiones de regulación de Internet como cuestiones de justicia y equidad

A medida que los jóvenes pasan más tiempo conectados a la Red, las normas, reglas y experiencias asociadas con estar en línea empiezan a ser temas de preocupación pública. Uno de los cambios que posiblemente se tenga que tener en cuenta en la enseñanza de los jóvenes es que las cuestiones relacionadas con la regulación de Internet empiezan a considerarse cuestiones de justicia y equidad. Por ejemplo, en la medida en que Internet y las herramientas de los nuevos medios se convierten en instrumentos esenciales para la vida social y económica, la cuestión de la neutralidad de la Red pasa de ser dominio de los innovadores de Internet a ser una cuestión preocupante para el público en general. El control y la propiedad de la infraestructura tiene implicaciones significativas para aquellos que tengan acceso a estas herramientas cada vez más importantes para la participación pública. Para las organizaciones que trabajan para hacer oír las voces de los grupos marginados o infrarrepresentados, por ejemplo, colorofchange.org, trabajar para conservar la neutralidad de la Red es un ámbito importante de acción cívica y política.

Asimismo, el control sobre el contenido y los derechos de autor empiezan a ser temas de preocupación pública, tal y como demuestran las iniciativas recientes del gobierno estadounidense para regular de forma más estricta la diseminación de material con derechos de autor a través de una ley para impedir la piratería en la Red, y las subsiguientes protestas generalizadas al respecto. Por tanto, considerar el acceso a las herramientas y materiales de la vida en línea como un aspecto de cuestiones relacionadas con la justicia social puede llegar a ser una nueva consideración a tener en cuenta en el aprendizaje-servicio.

6. Conclusiones e implicaciones

Hemos explicado a grandes rasgos las diversas maneras en que los nuevos medios pueden utilizarse para lograr los objetivos del aprendizaje-servicio y la enseñanza vivencial, y cómo los nuevos medios posiblemente planteen nuevas consideraciones para su práctica. Sugerimos que la integración de los nuevos medios en el aprendizaje-servicio puede ayudar a educadores a abordar algunos de los retos a los que se enfrentan a la hora de crear experiencias de aprendizaje-servicio que tengan más posibilidades de fomentar el desarrollo cívico de los jóvenes.

No obstante, sugerimos estos enfoques como áreas para la experimentación y estudio. La integra-

ción de los nuevos medios en los centros educativos conlleva una serie de riesgos y retos, y todavía no disponemos de estudios sistemáticos sobre la eficacia de estas prácticas.

Lo que proponemos es que se preste más atención a la forma en que los nuevos medios actualmente se están integrando en la educación para la ciudadanía, y esperamos que se centre la atención en aquellas áreas en las que opinamos que el papel de la tecnología posiblemente conlleve un cambio notable.

De la misma manera en que los nuevos medios pueden mejorar la capacidad de los profesionales del aprendizaje-servicio a conectar a los jóvenes con los aspectos críticos de la práctica auténtica de participación ciudadana, también existen riesgos. Por ejemplo, no tenemos estudios suficientes que nos indiquen si los juegos realmente fomentan una comprensión mejor de temas sociales complejos, o si conducen a ideas significativamente falsas o simplificadas. Si vamos a alentar a los jóvenes a participar en redes sociales en línea, también tenemos que ser cautelosos al respecto y pensar en los sitios donde van a compartir su trabajo o participar en el trabajo de otros jóvenes (espacios moderados en los que se regulan las pautas de la comunidad, comparado con espacios abiertos), en cómo son sus interacciones con otros jóvenes, en lo que están compartiendo, y si se van a sentir cómodos con lo que Soep (2012) define como la «huella digital» de su trabajo.

Teniendo en cuenta que el mundo en el que muchos de los jóvenes ejercen o ejercerán su ciudadanía está cada vez más saturado de los nuevos medios, se hace imprescindible fomentar la capacidad de los jóvenes para actuar de forma eficaz y responsable en un contexto así. Considerando, asimismo, que muchos docentes y mentores de jóvenes empiezan a integrar los nuevos medios en sus prácticas, es un momento decisivo para iniciar un estudio más sistemático sobre sus posibles impactos sobre los jóvenes, y sobre la forma en que podemos apoyar de manera eficaz su desarrollo ciudadano.

Agradecimientos

El presente artículo ha sido adaptado del libro blanco inédito titulado «Servicio y activismo en la era digital: Fomentando la participación de los jóvenes en la vida pública», preparado en colaboración con el Grupo de Trabajo sobre Servicio y Activismo en la Era Digital http://dmlcentral.net/sites/dmlcentral/files/resource_files/sa.pdf. El presente trabajo tiene el apoyo de la red Humanities, Arts, Science and Technology Advanced Collaboratory (UC Irvine). Aunque gran parte del contenido del presente refleja las aportaciones del Grupo de Trabajo, nosotros somos plenamente responsables del contenido de este artículo.

Notas

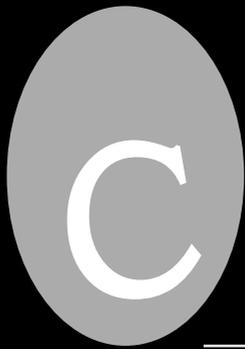
¹ Véase Eulogy for Teen Second Life, Barry Joseph: <http://business.treet.tv/shows/bpeducation/episodes/bpe2011-049>.

Referencias

- ALBANESI, C., CICOGNANI, & ZANI, B. (2007). Sense of Community, Civic Engagement and Social Well-being in Italian Adolescents. *Journal Community Appl. Soc. Psychol.*, 17, 387-406. (<http://dx.doi.org/10.1002/casp.903>).
- BARBER, B. (1984). *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*. Berkeley CA: University of California Press.
- BILLIG, S., BROWN, S. & TURNBULL, J. (2008). *Youth Voice*. RMC Research Corporation. (www.servicelearning.org/filemanager/download/8312_youth_voice.pdf) (15-05-2011).
- BYRNE, D. (2006). Public Discourse, Community Concerns, and Civic Engagement: Exploring Black Social networking traditions on BlackPlanet.com. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 319-340. (<http://dx.doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00398.x>).
- CIRCLE (2010). *The Youth Vote in 2010, Voter Turnout by Age, 1974-2010*. (www.civicyouth.org).
- COHEN, C. (2010). *Democracy Remixed: Black Youth and the Future of American Politics*. New York: Oxford University Press.
- COHEN, C. & KAHNE, J. (2012). *Participatory Politics: New Media and Youth Political Action*. (http://civicsurvey.org/YPP_Survey_Report_FULL.pdf) (28-09-2012).
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- EARL, J., & KIMPTON, K. (2010). Changing the World One Web page at a time: Conceptualizing and Explaining Internet Activism. *Mobilization: An International Journal*, 15(4), 425-446.
- ERIKSON, E. (1968). *Identity: Youth in Crisis*. New York: Norton.
- FREDERICKS, L., KAPLAN, E. & ZEISLER, J. (2001). *Integrating Youth Voice in Service-learning*. Denver, CO, Education Commissions of the States, pl. (www.ecs.org/clearinghouse/23/67/2367.htm) (12-06-2012).
- GORDON, H. & TAFT, J. (2011). Rethinking Youth Political Socialization: Teenage Activists Talk Back. *Youth & Society*, 43(4), 1499-1527. (<http://dx.doi.org/10.1177/0044118X10386087>).
- GOULD, J. (Ed.) (2011). *Guardians of Democracy: The Civic Mission of Schools*. (<http://civicmissionofschools.org/site/documents/ViewGuardianofDemocracy/view>) (30-09-2012).
- HOSANG, D. (2006). Beyond Policy: Ideology, Race and the Reimagining of Youth. In S. GINWRIGHT, P. NOGUERA, & J. CAMMAROTA (Eds.), *Beyond Resistance! Youth Activism and Community Change*. New York: Taylor Francis.
- JONES, S., SEGAR, T. & GASIORSKI, A. (2008). A double-edged Sword: College Student Perceptions of Required High School Service-learning. *Michigan Journal of Community Service-learning*, 15(1).
- KAHNE, J., CROW, D. & LEE, N.J. (2012). *Different Pedagogy, Different Politics: High School Learning Opportunities and Youth Civic Engagement*. *Forthcoming in Political Psychology*. (<http://civicsurvey.org/Different%20Pedagogy.pdf>) (30-09-2012).
- KIRSHNER, B. (2006). Apprenticeship Learning in Youth Activism. In S. GINWRIGHT, P. NOGUERA, & J. CAMMAROTA (Eds.), *Beyond Resistance! Youth Activism and Community Change*. New York: Taylor Francis.
- KOHNFELDT, D., CHHUN, L., GRACE, S. & LANGHOUT, R. (2011). Youth Empowerment in Context: Exploring Tensions in School-based yPAR. *Am. J. Community Psychology*, 47, 28-45 (<http://dx.doi.org/10.1007/s10464-010-9376-z>).
- KWAK, N., SHAH, D. & HOLBERT, R. (2004). Connecting, Trusting, and Participating: The Direct and Interactive Effects of Social Association. *Political Research Quarterly*, 57, 64. (<http://dx.doi.org/10.1177/106591290405700412>).
- MCADAM, D. (1988). *Freedom Summer*. New York: Oxford University Press.
- NEUMAN, W.R., BIMBER, B. & HINDMAN, M. (2011). The Internet and Four Dimensions of Citizenship. In L. JACOBS & R. SHAPIRO (Eds.), *The Oxford Handbook of American Public Opinion and the Media*. Oxford Handbooks Online. (DOI:10.1093/oxfordhb/9780-199545636.003.0002).
- O'DONOGHUE, J. (2006). «Taking Their Own Power»: Urban Youth, Community-based Youth Organizations, and Public Efficacy. In S. GINWRIGHT, P. NOGUERA & J. CAMMAROTA (Eds.), *Beyond Resistance! Youth Activism and Community Change*. New York: Taylor Francis Group.
- RICE, L., MOFFETT, K. & MADUPALLI, R. (2012). Campaign Related Social Networking and the Political Participation of College Students. *Social Science Computer Review*. (<http://dx.doi.org/10.1177/0894439312455474>).
- ROGOFF, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: University Press.
- SCHLOZMAN, K., VERBA, S. & BRADY, H. (2010). Weapon of the Strong? Participatory Inequality and the Internet. *PS: Perspectives on Politics*, 8, 487-509. (<http://dx.doi.org/10.1017/S15375927100-01210>).
- SMITH, A. (2010). *The Internet and Campaign 2010. A Report of the Pew Internet and American Life Project*. (<http://pewinternet.org/Reports/2011/The-Internet-and-Campaign-2010.aspx>) (12-06-2012).
- SOEP, E. (2012). The Digital Afterlife of Youth-made Media: Implications for Media Literacy Education. *Comunicar*, 39. (DOI:10.3916/C38-2011-02-10).
- SQUIRE, K. (2008). Open-Ended Video Games: A Model for Developing Learning for the Interactive Age. In K. SALEN (Ed). *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. Cambridge, MA: The MIT Press, 167-198 (<http://dx.doi.org/10.1162/dmal.9780262693646.167>).
- WESTHEIMER, J. & KAHNE, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- YOUNISS, J. & YATES, M. (1997). *Community Service and Social Responsibility*. Chicago: University of Chicago Press.
- ZIKHUR, K. (2010). *Generations 2010. A Report of the Pew Internet and American Life Project*. (www.pewinternet.org/Reports/2010/Generations-2010/Trends/Online-news.aspx) (12-06-2012).



Comunicar 40



aleidoscopio

Kaleidoscope

Investigaciones

Research

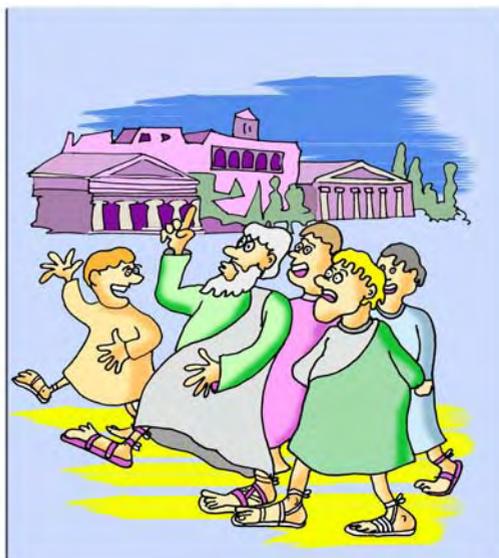
Estudios

Studies

Experiencias

Analysis

DE LOS PERIPATÉTICOS A LOS SIMPLEMENTE PATÉTICOS



Enrique Martínez-Salanova, 2013 para Comunicar

● C. Arcila, J.L. Piñuel y M. Calderín
Colombia, España y Venezuela

Recibido: 28-04-2012 / Revisado: 10-06-2012
Aceptado: 24-09-2012 / Publicado: 01-03-2013

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-01>

La e-investigación de la Comunicación: actitudes, herramientas y prácticas en investigadores iberoamericanos

The e-Research on Media & Communications: Attitudes, Tools
and Practices in Latin America Researchers

RESUMEN

La e-investigación está cambiando las prácticas y dinámicas de la investigación social, gracias a la incorporación de herramientas digitales avanzadas para el procesamiento de datos y el incremento de la colaboración científica. Estudios anteriores muestran una actitud positiva de los científicos hacia la e-investigación y la rápida incorporación de herramientas digitales para el trabajo académico, a pesar de las resistencias culturales al cambio. Este artículo examina el estado actual (actitudes, herramientas y prácticas) de la e-investigación en el campo de los estudios en comunicación en Iberoamérica. Un total de 316 investigadores de la región respondieron una encuesta en línea durante los últimos dos meses de 2011. Los resultados confirman una actitud positiva hacia la e-investigación y un uso frecuente de las e-herramientas. Sin embargo, la mayor parte de ellos aseguran usar e-herramientas básicas (como correo-e, videoconferencia comercial, software de oficina o redes sociales), en vez de usar tecnologías avanzadas para procesar gran cantidad de datos (como Grids, programas de simulación o Internet2) o de incorporarse a comunidades virtuales de investigación. Algunos investigadores afirmaron tener un uso «intensivo» (31%) o «frecuente» (53%) de las e-herramientas, pero solo el 22% aseguraron que la capacidad de su computador personal era insuficiente para manejar y procesar los datos. El artículo concluye evidenciando una brecha importante entre la e-investigación en comunicación y en otras disciplinas, y establece recomendaciones para su implementación en la región.

ABSTRACT

e-Research is changing practices and dynamics in social research by the incorporation of advanced e-tools to process data and increase scientific collaboration. Previous research shows a positive attitude of investigators through e-Research and shows a fast incorporation of e-Tools, in despite of many cultural resistances to the change. This paper examines the current state (attitudes, tools and practices) of e-Research in the field of Media and Communication Studies in Latin America, Spain and Portugal. A total of 316 researchers of the region answered an online survey during the last 2 months of 2011. Findings confirm an optimistic attitude through e-Research and an often use of e-Tools to do research. Even though, most of them informed to use basic e-Tools (e.g. e-mail, commercial videoconference, office software and social networks) instead of advanced technologies to process huge amount of data (e.g. Grid, simulation software and Internet2) or the incorporation to Virtual Research Communities. Some of the researchers said that they had an «intensive» (31%) and «often» (53%) use of e-Tools, but only 22% stated that their computer capacity was not enough to manage and process data. The paper evidences the gap between e-Research in Communications and e-Research in other disciplines; and makes recommendations for its implementation.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

e-investigación, e-Ciencia, ciencia 2.0, comunicación, investigación, colaboración científica, TIC.
e-Research, e-Science, Science 2.0, communication, research, scientific collaboration, ICTs.

- ◆ Dr. Carlos Arcila-Calderón es Profesor/Investigador y Director del Grupo de Investigación PBX en Comunicación y Cultura de la Universidad del Norte (Colombia) (carcila@uninorte.edu.co).
- ◆ Dr. José Luis Piñuel-Raigada es Catedrático y Director del Grupo de Investigación «Mediación Dialéctica de la Comunicación Social» de la Universidad Complutense de Madrid (España) (pinuel@ccinf.ucm.es).
- ◆ Mg. Mabel Calderín-Cruz es Investigadora del Centro de Investigación de la Comunicación (CIC) de la Universidad Católica Andrés Bello en Caracas (Venezuela) (mcalderi@ucab.edu.ve).

1. Introducción

El paradigma de la «e-Ciencia» está actualmente transformando las dinámicas y las herramientas de la investigación científica (Hey & al., 2009), incrementando las posibilidades de los investigadores y permitiéndoles alcanzar y descubrir nuevos objetos de estudio. Otros términos como «ciber-ciencia» (Nentwich, 2003) o «ciberinfraestructura» (Atkins Report, 2003) (e-Infraestructura en el ámbito europeo) se han utilizado para referirse a estos cambios en los modos de hacer científicos. Asimismo, más recientemente encontramos los conceptos de Ciencia 2.0 (Waldrop, 2008) o Ciencia Abierta (Neylon & Wu, 2009), para describir la utilización de herramientas de la llamada web 2.0 (participación activa y descentralizada de los usuarios) y la apertura del proceso científico a partir de prácticas de libre distribución de conocimientos, respectivamente. Encontramos conceptos como e-investigación que parecen apuntar más concretamente a las nuevas prácticas y dinámicas de producción científica (Dutton & Jeffreys, 2010). Específicamente, la e-investigación se refiere al uso avanzado e intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para producir, manejar y compartir datos científicos en un contexto de colaboración geográficamente distribuido a través, por ejemplo, de «colaboratorios» (espacios virtuales para la ejecución de la investigación) o de plataformas como Grid (computación distribuida para aumentar la capacidad de almacenamiento y cómputo).

Este artículo examina los resultados de una investigación cuyo objetivo fue diagnosticar el estado de la e-investigación en el campo de las ciencias de la comunicación en Iberoamérica. Aunque sabemos que la aceptación e incorporación de una innovación no es un acto instantáneo (Rogers, 2003), estudios anteriores muestran una actitud positiva de los investigadores sociales hacia la e-investigación (Dutton & Meyer, 2008), especialmente hacia servicios y plataformas genéricas de la Web 2.0 (Procter & al., 2010; Ponte & Simon, 2011), y revelan la rápida incorporación de muchas e-herramientas (software, hardware y dispositivos digitales para levantamiento, procesamiento y difusión de datos) a pesar de la presencia de algunas resistencias al cambio, tanto de tipo cultural (Arcila, 2011) como en términos de la industria de producción y publicación científica (Cuel & al., 2009). En este caso, aun cuando las ciencias sociales y humanas son conscientes de la existencia de este nuevo paradigma llamado e-Ciencia (Dutton & Jeffreys, 2010), las ciencias exactas y naturales –como la física de altas energías mencionada por Gentil-Beccott y otros (2009)– tie-

nen una mayor experiencia en el uso e implantación de las TIC en la investigación.

De acuerdo con De Filippo y otros (2008) los grupos que mantienen una mayor colaboración tienen un potencial investigador significativo. De hecho, son principalmente estos grupos y sus expertos locales los que posibilitan la incorporación de las innovaciones tecnológicas en las formas de creación y producción científica (Stewart, 2007). Es posible asegurar que el uso de las TIC tiene serias implicaciones en la calidad y valor de la investigación (Borgman, 2007) y que son parte de los factores de éxito para participar en programas de I+D (Cuadros & al., 2009). Al respecto, Bernius (2010) ha señalado que el acceso abierto posibilitado por las TIC es un instrumento efectivo para la mejora del manejo del conocimiento científico. Por su lado, Liao (2010) ha confirmado que existe correspondencia entre una colaboración científica intensa y una mayor calidad en la investigación representada en el número de citas, factor de impacto, montos de la financiación, etc. Un ejemplo de colaboración científica para tomar en cuenta es el Modelo Codila y su adaptación Codila 2.0 (Collaborative Distributed Learning Activity) que se comenzó a usar desde 2008 como una iniciativa para la integración en investigación y cooperación en ingeniería del software y se denominó «Latin American Collaboratory of eXperimental Software Engineering Research» (LCXSER).

En el campo de la comunicación, la explosión de nuevos medios digitales parece haber despertado un entusiasmo aun mayor dentro de los investigadores por el análisis tanto de los mensajes como de los sujetos productores y receptores de los mismos. En este sentido, parecería que un volumen mucho mayor de información producida por académicos alrededor del globo requiere un esfuerzo superior para la preservación de los datos y para el trabajo colaborativo. La globalización del trabajo científico hace imperativo el uso de las tecnologías digitales avanzadas, sin embargo, una mirada general a la e-investigación de la comunicación en la región iberoamericana indica que esta es un terreno muy joven donde se requiere mucha inversión y esfuerzo para alcanzar los niveles de otras disciplinas que tradicionalmente han hecho un uso intensivo de las TIC, como es el caso de la física de altas energías, que en América Latina muestra un mayor desarrollo (Briceño, Arcila & Said, 2012).

En cuanto a contenidos, fuentes de información y compilaciones de datos, aunque existe tanto una preocupación (Jankowski & Caldas, 2004), como importantes recursos en línea para académicos (Codina, 2009), se conocen pocas experiencias específicas de

e-investigación en el campo de la comunicación, entre las cuales podemos encontrar algunos progresos en Estados Unidos y Reino Unido, ambos países con sendas organizaciones especializadas en promover la e-Ciencia Social: la National Science Foundation Office of Cyberinfrastructure y el National Centre for e-Social Science, respectivamente. Uno de estos esfuerzos es el Proyecto MiMeG (MixedMediaGrid), finalizado en 2008 y basado en la Universidad de Bristol y en el King's College London. Este programa apuntaba a generar herramientas y técnicas para científicos sociales con el fin de analizar datos cualitativos en formato audiovisual y materiales relacionados, de forma colaborativa. Otro programa, enfocado a integrar el manejo de medios con plataformas Grid, es la propuesta de Perrott, Harmer y Levis (2008) para crear una infraestructura de redes para la British Broadcasting Corporation (BBC).

Este panorama plantea preguntas cruciales relacionadas con el futuro de la investigación científica en este campo del saber en Iberoamérica: ¿se están adaptando los estudios en comunicación a las nuevas dinámicas de la e-investigación?, ¿cuál es la actitud de los investigadores de la comunicación ante la e-investigación?, ¿cómo están cambiando las e-herramientas, las prácticas y las dinámicas de esta comunidad científica? La respuesta a estas interrogantes puede orientar la configuración de políticas que estimulen la producción científica en comunicación y establecer un precedente importante para una línea de trabajo e investigación.

2. Método

Con el fin de conocer el estado actual de la e-investigación de la comunicación en Iberoamérica, se realizó un estudio exploratorio de tipo descriptivo¹; para la recogida de datos se diseñó una encuesta en línea dirigida a investigadores de la región, con el objeto de describir: 1) las actitudes de los investigadores hacia la e-investigación; 2) el uso de e-herramientas; 3) las prácticas y dinámicas relacionadas con la e-investigación. Entre las cuestiones expuestas a los académicos están sus percepciones sobre los beneficios de las TIC para la tarea científica, el tipo de e-herramientas y plataformas utilizadas, el acceso a recursos digitales avanzados, los hábitos de trabajo colaborativo y las vías para compartir el conocimiento generado. Este artículo da a conocer los resultados generales de la encuesta y examina las principales tendencias y variables que

influyen en las respuestas de los encuestados.

En septiembre de 2011, se realizó tanto una validación por medio de panel de expertos, como una prueba piloto de la encuesta, y se puso en línea un blog del proyecto para compartir los avances de la investigación. Una vez revisado y ajustado el instrumento, en versiones en español y portugués, se procedió a distribuir la encuesta entre varias redes especializadas durante los meses de noviembre y diciembre de este mismo año. Cada red contenía un número de suscriptores a los que se les fue enviado un correo electrónico con la invitación: Lista de ALAIC (n=253), lista de la AE-IC (n=557), lista de la Sociedad Latina de Comunicación Social (n=128), lista de Amigos de la Revista Latina de Comunicación (n=583) y lista de la Red Académica Iberoamericana de Comunicación (n=104). En total fueron enviadas 1.625 invitaciones a investigadores para que participaran en el estudio (un número que desconocemos si es representativo al universo de investigadores de la comunicación en Iberoamérica y en el que es posible que estén incluidos miembros duplicados), de las cuales se obtuvieron

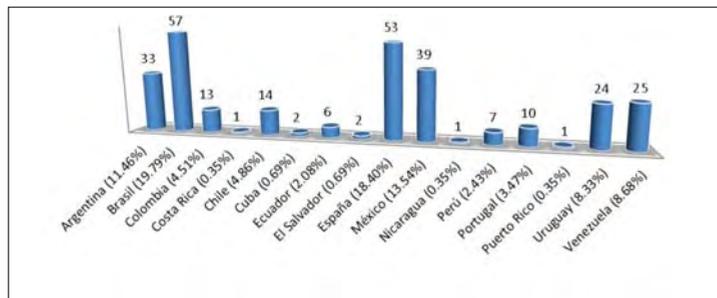


Figura 1. Distribución geográfica de los casos estudiados.

316 respuestas (tasa de respuesta efectiva del 19,44%), que constituyen una población de casos clínicos.

En estos casos encontramos investigadores de casi todos los países de la región Iberoamericana, a excepción de Bolivia, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguay y República Dominicana. Tal como se observa en la figura 1 (distribución geográfica de los casos estudiados), países como Brasil (19,79%), España (18,4%), México (13,54%) y Argentina (11,46%), conforman una importante fracción de nuestra muestra. Los investigadores (54,3% mujeres y 45,7% hombres) mostraron una edad promedio de 43 años y diferentes grados académicos: licenciatura (18,21%), especialización (5,84%), maestría (27,49%) y doctorado (48,45%), predominando esta última titulación. Un bajo número respondió estar afiliado a asociaciones internacionales como IAMCR, ICA, ECREA, pero la mayor parte señaló

estar en algunas regionales como ALAIC, y en menor medida: FELAFACS, IBERCOM, ULEPICC, RAIC, Sociedad Latina de Comunicación Social; o en redes nacionales de investigación (AE-IC, INVECOM, AMIC, SOPCOM, REDCOM, IINTERCOM, SBPJOR, FNPJ, SEICOM, etc.). Adicionalmente al análisis descriptivo de los datos, se realizaron pruebas de significación estadística (específicamente el test exacto de Fisher) para determinar las asociaciones entre las variables principales del estudio (concretamente, entre el uso intensivo de datos y la edad y el nivel académico).

Aunque los encuestados forman parte prácticamente de todas las líneas de investigación propuestas por ALAIC², un grueso importante de los investigadores aseguró que su trabajo académico está relacionado con el campo de Internet y Sociedad de la Información (39,24%), lo que crea seguramente proximidad y afinidad con el tema de la e-investigación. Esta realidad, aunada al hecho de que la encuesta se realizó vía Internet (con un proceso de autoselección), pone de manifiesto el sesgo existente y la dificultad de generalizar los resultados a todos los investigadores, pero también da cuenta del creciente interés de los estudiosos de la comunicación por las nuevas tecnologías.

3. Análisis y resultados

La incorporación de tecnologías digitales, esto es, el uso de ordenadores personales y software de oficina, resulta un hecho en todos los campos científicos, tanto que no es posible imaginar la actividad académica o de investigación sin herramientas como el correo electrónico o el procesador de texto. Estas herramientas pertenecen, sin embargo, a una primera etapa de la influencia de las TIC en la investigación que, a todas luces, termina por emular la investigación tradicional. Lo que se observa en los resultados es que esta primera etapa de influencia de las TIC es notoria y habitual en la investigación de la comunicación, pero que la etapa siguiente, la del uso intensivo y avanzado de esas mismas tecnologías, está apenas incorporándose. Los resultados de esta encuesta muestran tendencias claras sobre las actitudes de los científicos

del campo hacia la e-investigación, las e-herramientas que están utilizando y sus prácticas y dinámicas en torno a la e-investigación.

Una primera mirada nos dice que los encuestados mostraron una actitud altamente positiva hacia la e-investigación, cuando el 69,14% de ellos la calificaron de «muy beneficioso» el uso de tecnologías digitales en la investigación. En este sentido, alrededor de la mitad de ellos coincidieron con afirmaciones como «La e-investigación aumenta mi productividad individual» (47,78%), «La e-investigación aumenta la productividad de mi grupo de investigación» (53,48%) o «Muchas de las nuevas preguntas científicas en mi campo de estudio requerirán del uso de herramientas de la e-investigación» (47,78%). Lo anterior muestra que para cierta parte considerable de los académicos, existe una relación directa entre la calidad de la investigación y el uso de las TIC. Según estos investigadores, las herramientas digitales para la e-investigación son «útiles» (70,25%), pero consideran que es necesaria más información y formación en el área (52,85%).

Un dato interesante es que el 43,67% de los estudiosos de la comunicación son conscientes de que las herramientas de la e-investigación implican nuevos retos en torno a la ética. Asimismo, están al tanto de los problemas de financiamiento, ya que solo el 6,96% consideraron que en su país o región se están destinando fondos suficientes para el desarrollo de la e-investigación. En este sentido, fueron claros en expresar que dicho financiamiento debería ir más hacia el desarrollo de proyectos y estudios basados en dinámi-

Comunicación y colaboración científica	
Correo electrónico	81,33%
Videoconferencia por Internet comercial (Skype...)	46,52%
Videoconferencia por redes avanzadas (Internet Académica, Internet2)	17,09%
Entornos virtuales de colaboración en proyectos de investigación (EVO, Moodle...)	48,10%
Wikis	29,11%
Chat	41,14%
Redes sociales (Facebook, Twiter...)	62,34%
Sitios de archivos y documentos compartidos (Youtube, SlideShare, DropBox, Flickr...)	62,97%
Gestor de eventos científicos (Indico, OCS...)	10,44%
Otros	9,18%
Recolección, análisis y procesamiento de datos	
Gestor de bibliografía (RefWorks...)	32,28%
Hojas de cálculo	44,62%
Bases de datos	57,91%
Software para encuestas en línea	38,92%
Software para análisis de contenido o similar (Atlas.ti...)	25,32%
Software para simulación o análisis de redes (Netlogo...)	8,23%
Herramientas para la visualización de datos, o gestión y elaboración de gráficos	43,35%
Computación distribuida (Grid, Cluster, Cloud...)	11,08%
Otros	5,06%
Preservación y divulgación de datos	
Repositorios digitales de acceso abierto	53,16%
Repositorios digitales de acceso restringido	30,70%
Revistas científicas digitales	72,47%
Blogs	48,10%
Otros	3,16%

Tabla 1. Uso de e-herramientas por parte de los investigadores.

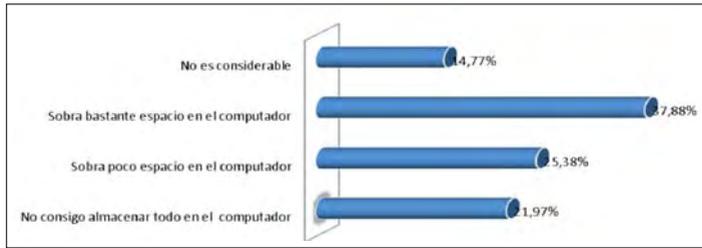


Figura 2. Uso intensivo de datos por parte de los investigadores.

cas de e-investigación, como es el caso de los proyectos colaborativos (71,2%) que a la inversión en e-Infraestructura, es decir, las redes avanzadas, Internet, ordenadores, etc. (20,57%). Lo anterior representa un mayor favorecimiento al estímulo de las prácticas/dinámicas científicas, y menos a la infraestructura técnica. Sobre este último punto precisamente, la mayor parte de los investigadores (64,77%) manifestaron que su institución sí estaba conectada a redes avanzadas (Internet Académica; Internet2), mientras que un 17,05% señalaron que no. Un porcentaje considerable (18,18%) dijo desconocer si su institución utilizaba este tipo de redes, lo que evidencia que este porcentaje de académicos ha tenido un escasísimo uso de herramientas realmente avanzadas.

Los investigadores de la comunicación en Iberoamérica consideraron que hacían un uso frecuente (52,65%) o intensivo (31,06%) de las llamadas e-herramientas (software, hardware y dispositivos digitales para levantamiento, procesamiento y difusión de datos) para varias tareas de investigación. En primer lugar, como se aprecia en el tabla 1, manifestaron haber usado al menos una e-herramienta de comunicación y colaboración científica, especialmente el correo electrónico (81,33%), sitios de archivos y documentos compartidos (62,97%) o redes sociales (62,34%). Asimismo, una parte importante manifestó hacer uso de videoconferencia por Internet comercial –como Skype– (46,52%), de chats (41,14%) y de entornos virtuales de colaboración (48,10%). Salvo esta última herramienta, en la que se incluyen plataformas como EVO o Moodle (herramienta de educación virtual pero también usada para el diseño colaborativo (Arroyave & al., 2011), todas las demás aplicaciones son herramientas de Internet comercial y de amplia difusión entre los usuarios. Herramientas como la videoconferencia por redes avanzadas (17,09%) o los gestores de eventos científicos (10,44%), son usadas en mucha menor medida.

Con respecto al uso de e-herramientas para la recolección, análisis y procesamiento de datos, observamos que más de la mitad de los investigadores (57,91%)

aseguran haber hecho uso de bases de datos y, en menor medida, de hojas de cálculo (44,62%) y de herramientas para la visualización de datos (43,35%). Otras e-herramientas como software para encuestas (38,92%), gestores de bibliografía (32,28%) o software para el análisis de contenido (25,32%) fueron también mencionadas. Sin embargo, llama la atención que programas de simulación (8,23%) o plataformas de computación distribuida como Grids o Clusters (11,08%) sean de escaso uso entre los investigadores. En tanto al tema de preservación y divulgación de los datos, vemos que los investigadores de la comunicación han apostado por las revistas científicas digitales (72,47%) y que una importante parte de ellos usa los repositorios abiertos (53,16%) (en detrimento de los de acceso restringido) y los blogs (48,10%).

Como hemos visto hasta ahora gran parte de los investigadores han manifestado hacer uso de diferentes herramientas digitales; sin embargo, si abordamos la conceptualización de la e-investigación (uso avanzado e intensivo de las TIC), nos damos cuenta de que la mayor parte de dichas herramientas son de un uso extendido y muchas veces comercial. Lo que hace intenso y avanzado el uso de las TIC es probablemente la cantidad de datos procesados y la fuerza de la colaboración científica. En este sentido, la cantidad de datos producto del uso de e-herramientas fue una pregunta clave para diagnosticar el estado actual de la e-investigación en el campo de la comunicación. Como vemos en la figura 2, apenas un 21,97% contestó que el espacio en su computador personal no era suficiente para almacenar y procesar los datos que estaban produciendo sus investigaciones, mientras que un 37,38% aseguró que sobra mucho espacio.

Considerando que el uso intensivo de datos es la categoría más importante en nuestro estudio exploratorio (ya que pone de manifiesto el avance real de la e-investigación en el campo), se cruzaron estos resultados con las variables de edad y el nivel educativo, para determinar si existía una relación estadísticamente significativa entre ellas, es decir, comprobar si la edad y el nivel educativo influían de manera directa en el uso intensivo o no de los datos por parte de los investigadores. Para este análisis estadístico se utilizó el Test exacto de Fisher para tablas de contingencia, concluyendo que: 1) No se observa asociación entre las categorías de uso intensivo de datos y las categorías del nivel de educación, ya que el valor «p» en las tablas de contingencia para cada una de las categorías de la variable

edad por rangos es mayor que 0,05; 2) No se observa asociación entre las categorías del uso intensivo de datos y las categorías definidas para los rangos de edades, sin importar el nivel académico de la persona, ya que el valor «p» en las tablas de contingencia para cada una de las categorías del nivel académico es mayor que 0,05.

En lo que tiene que ver con la colaboración científica (figura 3), vemos que si bien un porcentaje importante de investigadores realizan su trabajo académico de forma remota, todavía se está lejos del ideal de una comunidad académica geográficamente distribuida. Esta última afirmación se desprende del hecho de que el 63,32% de los investigadores de la comunicación en Iberoamérica no han presentado nunca un proyecto de investigación con pares de otras instituciones diferentes a la suya propia y que más de la mitad de ellos (51,25%) no ha asistido a un congreso de forma virtual. Sin embargo, vemos que un 56,54% asegura haber pertenecido a alguna comunidad virtual de trabajo, lo que abona el terreno para que futuras –y más intensas– colaboraciones sean posibles, dando como resultado tanto la presentación de proyectos, como la organización de eventos especializados. Cuando se les preguntó a los académicos sobre su experiencia en la comunidad virtual de investigación, calificándola del 1 al 10, la mayoría mostró altos grados de satisfacción, puntuándola fundamentalmente en 7 (16,20%), 8 (33,1%) y 9 (18,31%). Los investigadores apuntan que en estas comunidades, los protocolos o reglas de colaboración han sido esencialmente establecidos sobre la marcha por ellos mismos (64,79%) y en muy pocos casos dichas reglas se han repetido (11,27%) o han estado escritas (13,38%).

Un aspecto que tiene que ver con la colaboración científica, pero también con la compartida y difusión de datos, es la publicación directa (sin pasar por revisión de pares) de los manuscritos y la distribución de los datos primarios o brutos de la investigación. Ambos indicadores pueden dar muestra del avance de la e-investigación en el campo. En primer lugar, es significativo que los investigadores de la comunicación (93,46%) no tengan por costumbre enviar sus manuscritos a plataformas pre-print, aun cuando sabemos que los tiempos de publicación tradicionales son muy largos (por evaluaciones, impresión, etc.) y que los pares en muchas ocasiones se encuentran a la espera de nuestros resultados para poder seguir avanzando en sus propios estudios. En segundo lugar, vemos que mucho menos de la mitad de los investigadores (38,46%) suelen compartir sus datos brutos en plataformas digi-



Figura 3. Colaboración científica entre los investigadores.

tales, hecho que puede estar ligado al trabajo predominantemente individual en el campo, pero que resta significativamente potencia a los resultados, pues no permite su reutilización (por ejemplo, para réplicas), su contrastación (verificación) y un examen más profundo (por ejemplo, con la minería de datos).

Estos resultados abarcan diferentes dimensiones de la e-investigación de la Comunicación (actitudes, herramientas y prácticas) y pueden resumir su estado actual en Iberoamérica. A continuación realizamos la discusión de los resultados, contrastando el campo de la comunicación con otras disciplinas, y formulando consideraciones finales que puedan servir como guía para la incorporación de tecnologías digitales en la investigación.

4. Discusión y conclusiones

Si bien la investigación de la comunicación es un campo relativamente joven, existen importantes razones para pensar que es necesaria la incorporación de dinámicas y herramientas avanzadas para reconfigurarlo y aspirar incluso a plantearse nuevos objetos de estudio. Los resultados de esta investigación exploratoria, que se acotan al espacio iberoamericano, ponen de manifiesto una buena predisposición de los académicos ante la e-investigación, cuestión que parece ser un hecho extendido en todas las ciencias sociales. Al menos en el estudio de Dutton y Meyer (2008), los investigadores sociales del Reino Unido muestran una actitud positiva y más de la mitad de ellos (58,7%) que aseguran que muchas de las nuevas preguntas de investigación requerirán de nuevas herramientas, punto en el que coinciden los académicos de la región iberoamericana. Lo anterior hace evidente, por un lado, que la investigación de la comunicación sigue siendo un campo muy dependiente de la investigación general en ciencias sociales, tal como lo han afirmado Jensen y Jakowsky (1993) al referirse a las metodologías cualitativas, y, por otro lado, que al igual que en

otras disciplinas sociales, los estudios en comunicación son un campo muy fértil para la implementación de las tecnologías digitales avanzadas.

Esta última idea se une al hecho de que los investigadores de comunicación en Iberoamérica son altamente conscientes: 1) De la necesidad de financiamiento propio para proyectos de e-investigación; 2) De los retos éticos que implican el uso de e-herramientas y las dinámicas de colaboración distribuida. Con estas preocupaciones, era de esperarse que los investigadores reclamaran mayor información y formación en el área. Actualmente, los países de la región no cuentan con organismos gubernamentales especializados en la promoción de la e-investigación y, en el caso de la comunicación, las asociaciones científicas especializadas (ALAIC, AE-IC, etc.) apenas están comenzando a formalizar acciones al respecto, lo que justifica el escaso desarrollo de la e-investigación en nuestra disciplina. Aunque no orientados a los estudios en comunicación, hay, sin embargo, organismos regionales, como la Cooperación Latinoamericana de Redes Avanzadas (RedClara), que se han percatado no solo de la importancia de la llamada e-Infraestructura, sino de la dinamización de las prácticas científicas de algunas comunidades a través de las redes avanzadas.

En ese sentido, a falta de políticas públicas y apoyo de los Estados para el fomento, la inversión y la inclusión del área de la comunicación en el desarrollo de la e-investigación, es importante que las universidades comiencen a establecer vínculos entre sus pares, con las empresas y la industria para buscar estrategias que contribuyan a mejorar la formación, el intercambio, la participación y colaboración distribuida geográficamente a través de redes de tecnologías avanzadas. Asimismo, si seguimos el planteamiento de Stewart (2007), estas políticas deben procurar focalizarse en los grupos y especialmente en los expertos locales, quienes finalmente promocionarán con mayor efectividad el uso avanzando de las TIC en la investigación.

Por otro lado, en línea con el trabajo de Codina (2009) los resultados de esta encuesta pueden servir para elaborar una guía de cuáles son los recursos y herramientas de la e-investigación que los académicos de la región están actualmente usando. Esto en aras de fortalecer dichas herramientas, pero también para potenciar aquellas, como el Grid o los simuladores, que tienen poca aceptación dentro de la comunidad. Nos sirve para contrastar estas prácticas con las de otras comunidades de la misma región, en especial con la comunidad de físicos de altas energías de América Latina, en la que hemos detectado la utilización más intensiva de herramientas electrónicas de colaboración

científica. Un estudio precedente (Briceño, Arcila & Said, 2012) confirma la tendencia de esta comunidad al uso de herramientas de publicación electrónica académica y de manejo compartido de datos, pero encuentra bajo interés en la implementación de herramientas comerciales, masivas y populares, cuestión que marca mucha diferencia con los investigadores en comunicación, quienes, por ejemplo, manifestaron un alto uso (más de 60%) de redes sociales como Facebook o Twitter y de sitios para compartir archivos como Youtube, Slideshare, Dropbox y Flickr.

Aunque no hallamos relación entre la edad y el nivel educativo con el uso intensivo del computador para la investigación –a diferencia del estudio de Procter y otros (2010), en investigadores del Reino Unido, donde se encontraron asociaciones significativas entre la adopción de la Web 2.0 y la edad, el sexo y la posición académica–, podríamos afirmar que existen dificultades –algunas de tipo tecnológico– que provocan que los investigadores de la comunicación de Iberoamérica prefieran las herramientas comerciales antes que las avanzadas, como sucede en el caso de las videoconferencias, en que la diferencia de uso es de casi 30% en favor de sistemas como Skype. Este último punto, sin embargo, sí es consistente con los resultados de Procter y colaboradores (2010) en el que una parte significativa de los investigadores estudiados prefirieron el uso de herramientas «genéricas» que de herramientas «específicas».

En nuestro caso, las limitaciones no solo son de tipo tecnológico sino de conocimiento de ciertas plataformas, como en el caso de los sistemas pre-print, en la que menos del 7% de los investigadores respondieron haberlas usado, a diferencia de los físicos de altas energías que usaron espacios como arXiv (48,39%) o SPIRES (41,94%), sitios que no requieren mayores conocimientos tecnológicos. Adicionalmente, si bien al menos la mitad de los investigadores manifestaron usar los repositorios de acceso abierto, es evidente que la existencia de un repositorio especializado en comunicación estimularía el uso de los mismos.

Los apartados anteriores sugieren que existe una buena predisposición hacia la e-investigación en comunicación, pero que hay factores que dificultan su implementación, sobre todo si tomamos en cuenta que la llamada e-Ciencia no se refiere solo al uso de tecnologías digitales comerciales, sino, sobre todo, a la incorporación de herramientas de computo avanzado para el manejo de grandes cantidades de datos y para la intensificación de la colaboración científica, unido a las actitudes y hábitos de los investigadores en las prácticas y dinámicas de trabajo como la conformación de

equipos multidisciplinares, revisión entre pares y la publicación colectiva, entre otros. Siguiendo la curva de Rogers (2003), además de los innovadores ya nos encontramos con los primeros seguidores en el uso de los nuevos medios para la investigación y la generación de nuevas prácticas. En este sentido, es fundamental la creación de organismos especializados en la región y el establecimiento de políticas (financiamiento, formación, etc.), dirigidas a fortalecer la actividad de investigación a partir del uso de plataformas como Internet2 o las Grids. Asimismo, se hace necesario (tal como los propios investigadores lo han reconocido) que los estímulos se dirijan a la creación de proyectos colaborativos y distribuidos geográficamente (mucho menos de la mitad de nuestros encuestados respondieron haber presentado un proyecto de investigación con pares de otras instituciones), con lo que se puede fortalecer la creación de comunidades virtuales de investigación y de laboratorios.

Agradecimientos

Los autores de este estudio quieren agradecer a los revisores anónimos, quienes con sus comentarios contribuyeron a mejorar la calidad del estudio. Asimismo, agradecen al Observatorio de Medios y Opinión Pública y a la Dirección de Investigación, Desarrollo e Innovación de la Universidad del Norte (Colombia) por el apoyo concedido.

Notas

¹ En este estudio participaron también Ignacio Aguaded (España), Cosette Castro (Brasil), Marta Barrios (Colombia), Martín Díaz (Colombia) y Elías Suárez (Colombia)

² Se pueden consultar los 22 Grupos de Trabajo de ALAIC en www.alaic.net.

Referencias

- ARCILA, C. (2011). La difusión digital de la investigación y las resistencias del mundo científico. In E. SAID (Ed.), *Migración, desarrollo humano, internacionalización y digitalización. Retos del siglo XXI*. (pp. 325-334). Barranquilla: UniNorte.
- ARROYAVE, M., VELÁSQUEZ, A., & AL. (2011). Laboratorios remotos: diversos escenarios de trabajo. *Disertaciones, Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social*, 4, 2, 83-94.
- ATKINS, D.E., DROEGEMEIR, K.K., & AL. (2003). *Revolutionizing Science and Engineering through Cyberinfrastructure: Report of the National Science Foundation Blue-Ribbon Advisory Panel on Cyberinfrastructure*. Washington, DC: National Science Foundation.
- BERNIUS, S. (2010). The Impact of Open Access on the Management of Scientific Knowledge. *Online Information Review*, 34, 4, 583-603. (DOI: 10.1108/14684521011072990).
- BORGMAN, C. (2007). *Scholarship in the Digital Age*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- BRICEÑO, Y., ARCILA, C. & SAID, E. (2012). Colaboración y comunicación científica en la comunidad latinoamericana de físicos de altas energías. *E-Colabora*, 2, 4, 131-144.
- CODINA, L. (2009). Ciencia 2.0: Redes sociales y aplicaciones en línea para académicos. *Hipertext.net*, 7.
- CUADROS, A., MARTÍNEZ, A. & TORRES, F. (2009). Determinantes de éxito en la participación de los grupos de investigación latinoamericanos en programas de cooperación científica internacional. *Inter-ciencia*, 33, 11, 821-828.
- CUEL, R., PONTE, D. & ROSSI, A. (2009). *Towards an Open/Web 2.0 Scientific Publishing Industry? Preliminary Findings and Open Issues*. Informe Técnico de la University de Trento. (<http://wiki.liquidpub.org/mediawiki/upload/b/b3/CuelPonteRossi09.pdf>) (05/10/2012).
- DE FILIPPO, D., MORILLO, F. & FERNÁNDEZ, M.T. (2008). Indicadores de colaboración científica del CSIC con Latinoamérica en bases de datos internacionales. *Revista Española de Documentación Científica*, 31, 1, 66-84.
- DUTTON, W.H. & MEYER, E.T. (2008). e-Social Science as an Experience Technology: Distance From, and Attitudes Toward, e-Research. *4th International Conference on e-Social Science*. Manchester (UK), 18-06-2008. (www.ncess.ac.uk/events/conference/programme/thurs/1bMeyerb.pdf) (01/10/2011).
- DUTTON, W. & JEFFREYS, P. (Eds.) (2010). *World Wide Research. Reshaping the Sciences and Humanities*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- GENTIL-BECOT, A., MELE, S. & AL. (2009). Information Resources in High-Energy Physics: Surveying the Present Landscape and Charting the Future Course. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60, 1, 150-160.
- HEY, T., TANSLEY, S. & TOLLE, K. (Eds.) (2009). *The Fourth Paradigm. Data-Intensive Scientific Discovery*. Redmond Washington: Microsoft Research.
- JANKOWSKI, N. & CALDAS, A. (2004). *e-Science: Principles, Projects and Possibilities for Communication and Internet Studies. Etmaal van Communicatiewetenschap Day of Communication Science*. Holland: Universiteit Twente.
- JENSEN, K.B. & JANKOWSKI, N.W. (1993). *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*. Barcelona: Bosch.
- LIAO, C. (2010). How to Improve Research Quality? Examining the Impacts of Collaboration Intensity and Member Diversity in Collaboration Networks. *Scientometrics*, 86, 747-761.
- NENTWICH, M. (2003). *Cyberscience: Research in the Age of the Internet*. Vienna: Austrian Academy of Sciences.
- NEYLON, C. & WU, S. (2009). *Open Science: Tools, Approaches, and Implications. XIV Pacific Symposium on Biocomputing*. Hawaii (USA), 09-01-2009. (<http://psb.stanford.edu/psb-online/proceedings/psb09/workshop-opensci.pdf>) (05/10/2012).
- PERROTT, R., HARMER, T. & LEVIS, R. (2008). e-Science Infrastructure for Digital Media Broadcasting. *Computer*, November, 67-72.
- PONTE, D. & SIMON, J. (2011). Scholarly Communication 2.0: Exploring Researchers' Opinions on Web 2.0 for Scientific Knowledge Creation, Evaluation and Dissemination. *Serials Review*, 37, 3, 149-156.
- PROCTER, R., WILLIAMS, R. & AL. (2010). Adoption and Use of Web 2.0 in Scholarly Communications. *Philosophical Transactions of the Royal Society A-Mathematical Physical*, 368, 4.029-4.056.
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.
- STEWART, J. (2007). Local Experts in the Domestication of Information and Communication Technologies. *Information, Communication & Society*, 10, 4, 547-569.
- WALDROP, M. (2008). Science 2.0. Is Open Access Science the Future? Is Posting Raw Results Online, for all to See, a Great Tool or a Great Risk? *Scientific American Magazine*, 21 de abril. (www.sciamdigital.com/index.cfm?fa=products.viewissuepreview&articleid_char=3e5a5fd7-3048-8a5e-106a58838caf9bf7) (01-11-2009).

● Jurka Lepičnik y Pija Samec
Maribor (Eslovenia)

Recibido: 23-05-2012 / Revisado: 27-06-2012
Aceptado: 24-09-2012 / Publicado: 01-03-2013

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-02>

Uso de tecnologías en el entorno familiar en niños de cuatro años de Eslovenia

Communication Technology in the Home Environment of Four-year-old Children (Slovenia)

RESUMEN

Hoy en día, no podemos ignorar el hecho de que los niños pequeños están demasiado expuestos a las tecnologías. Solo una acción rápida y una actitud positiva por parte de los adultos puede prevenir consecuencias potencialmente negativas, y preparar a los chicos para una vida donde el uso de tecnologías de la comunicación (TIC) es necesario para el éxito social del individuo. Creemos que resulta importante estudiar la relación de la infancia con las TIC en casa, porque estamos seguros de que las TIC ejercen un gran impacto sobre el desarrollo temprano de los niños. Este artículo representa el acceso infantil a las tecnologías de la información y comunicación, su uso en casa, la influencia del uso por parte de los niños de las TIC en su desarrollo de competencias y la relación del niño con las TIC en el hogar. Los datos se recopilaron con la ayuda de 130 padres que rellenaron un cuestionario y nos proporcionaron sus opiniones sobre sus hijos de cuatro años y su uso de las TIC en el hogar. Los resultados fueron analizados con un programa por ordenador SPSS. Nos dimos cuenta de que los niños de cuatro años regularmente encuentran TIC en su entorno familiar. Además, estuvimos también interesados por si había diferencias según el sexo de los chicos y el nivel educativo de los padres. Además, presentamos las opiniones de los padres como propuestas para un posterior estudio de este tema.

ABSTRACT

Nowadays, we cannot ignore the fact that young children are over flooded with technologies. Only a proper action and a positive attitude from adults can prevent potential negative consequences, and prepares the child for a life where the usage of communication technologies (ICTs) is necessary for an individual's social success. This article represents the child's access to information-communication technology, its usage at home, the influence of child's ICTs usage on his or hers development of competences, and the child's relation with the ICTs at home. The data was gathered with the help of 130 parents who filled out a questionnaire and provided us with their opinions about their four-year-old children and their usage of ICTs at home. We found out that four-year-old children in their home environment regularly encounter ICTs. Besides that, we were also interested whether there exist differences according to the child's gender and the parents' level of education. Moreover, we present parents' opinions at suggestions for further studying of this issue.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Tecnologías de la comunicación, preescolar, hogar, competencias, TIC, alfabetización, competencia digital, desarrollo temprano.

Communication technology, pre-school child, home environment, competences, ICTs, literacy, digital competence, early development.

◆ Dr. Jurka Lepičnik-Vodopivec es Profesor Asociado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Primorska (Eslovenia) (jurka.lepicnik@pef.upr.si).

◆ Pija Samec es Profesor de Pedagogía y traductor de Inglés (pija.samec@gmail.com).

1. Introducción

Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), se han convertido, en los últimos años, en una parte fundamental de la sociedad moderna. Nos permiten tener rápido acceso a la información y nos facilitan los procesos de comunicación. Además de actuar como mediadores en el proceso de información y de comunicación, también ayudan a desarrollar las competencias individuales y la capacidad de aprendizaje. Entre estas, también se encuentra la competencia digital (Punie, 2007), que constituye una parte fundamental del aprendizaje permanente (European Commission, 2001). La competencia digital es de vital importancia, ya que contribuye a que el individuo tenga una vida llena de éxitos (Markovac & Rogulja, 2009). Tenemos que ser conscientes de que las TIC no solo las utilizan los adultos, sino que incluso los infantes más pequeños pueden entrar en contacto con este tipo de tecnología especial. McPake, Stephen y Plowman (2007) describen a los niños como miembros activos de la así denominada «e-society», que se basa en la conectividad digital. Esta sociedad determina sus vidas, aunque probablemente no sean conscientes de ello. Las TIC se están convirtiendo en un fenómeno muy extendido, de indudable interés de estudio para los expertos. Existen varias investigaciones que exploran la influencia de las TIC en las escuelas infantiles, pero ninguna de ellas trata el uso de las TIC en el hogar. Cuando empezamos a estudiar el uso de las TIC en casa, utilizamos un concepto de TIC más amplio, que va más allá de los ordenadores y de la telefonía móvil y que incluye una gran variedad de tecnologías de uso cotidiano a las que los niños también tienen acceso. Estas tecnologías son: los televisores, los juguetes electrónicos, las pantallas táctiles, los videojuegos, los videojuegos de varios jugadores, las cámaras fotográficas digitales o las videocámaras, cámaras, impresoras y cualquier otro tipo de dispositivos que los niños puedan encontrar en su casa. Todos estos medios tecnológicos fueron seleccionados porque Nikolopoulou, Gialamas y Batstuta (2010) creen que hacen que los niños se familiaricen con el concepto de interactividad, lo que constituye asimismo una de las principales características de las TIC. La interactividad es la posibilidad de participar activamente en el proceso de comunicación de los participantes (Hoffman & Novak, 1996), en nuestro caso, incluso niños de cuatro años.

Por esta razón, el objeto de nuestro estudio fue el de descubrir cuántos tipos diferentes de tecnologías poseen las familias, cuál es la naturaleza del acceso que se le permite a los niños en casa (limitado o ilimi-

tado), cómo usan los niños las TIC en casa (de manera independiente, necesitan ayuda, no las usan en absoluto), cuál es la frecuencia con la que las usan en el hogar, las influencias sobre el uso de las TIC en casa, la influencia del uso de las tecnologías en el desarrollo de los niños, la actitud de los niños hacia las TIC en el domicilio y la concienciación de los padres. Durante nuestra investigación, intentamos descubrir las diferencias existentes entre ambos sexos y el nivel educativo de los padres.

2. Material y métodos

Utilizamos un método descriptivo y un método de causa-efecto, no experimental, de investigación pedagógica empírica. El estudio se realizó con una muestra de 130 padres (83,8% mujeres y 16,2% hombres; 53,1% con estudios de secundaria y 46,9% con estudios superiores; 46,9% de los padres tenían hijas; 42,8% de los padres tenían hijos) de niños de cuatro años, en edad preescolar, que van a escuelas infantiles en toda Eslovenia. Cumplimentaron un cuestionario y demostraron cuál es el acceso generalizado de los niños a las TIC, su uso y la relación de los niños con ellas en casa. Con la ayuda de la documentación, creamos en una primera fase un cuestionario borrador, sobre el que realizamos pruebas, tras haber sido evaluado de manera racional. Eliminamos todos los posibles errores e imperfecciones. Probamos el cuestionario en febrero de 2011. La versión final de los cuestionarios fue entregada a los padres en abril y mayo de 2011. La encuesta fue anónima.

La información recabada gracias a los cuestionarios fue analizada por un ordenador, con la ayuda de un programa de estadísticas SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). En todas las preguntas utilizamos un método estadístico descriptivo. Determinamos la frecuencia absoluta (f) y porcentual ($f\%$). La información recabada se demostró con los cuadros. Las relaciones dependientes entre las variables fueron examinadas mediante la prueba χ^2 . Para analizar la información recabada con las escalas de evaluación utilizamos la prueba de U de Mann-Whitney.

3. Resultados

3.1. La presencia de las TIC en el entorno familiar de los niños de cuatro años

Tal como hemos mencionado anteriormente, la definición más amplia de TIC, engloba varios dispositivos electrónicos, productos multimedia y sus aplicaciones correspondientes. Hoy en día, casi todas las familias pueden permitirse este tipo de productos y dispositivos, algunos de ellos han sido especialmente crea-

Tipo de TIC	La familia posee		La familia no posee		Total	
	F	f%	f	f%	f	f%
TV	129	99,2	1	0,8	130	100,0
Ordenador	123	94,6	7	5,4	130	100,0
Impresora	104	80,0	26	20,0	130	100,0
Reproductor de CD o DVD	122	93,8	8	6,2	130	100,0
MP3 o iPOD	62	74,7	68	52,3	130	100,0
Teléfono móvil	128	98,5	2	1,5	130	100,0
Videocámara digital	55	42,3	75	57,3	130	100,0
Cámara fotográfica digital	120	92,3	10	7,7	130	100,0
Videoconsolas	32	24,6	98	75,4	130	100,0
Videoconsolas portátiles	42	32,3	88	67,7	130	100,0
Juguetes programables	102	78,5	28	21,5	130	100,0
Juguetes de simulación	105	80,8	25	19,2	130	100,0

Cuadro 1. Números (f) y porcentajes estructurales (f%) de los padres, según las respuestas a la pregunta: «¿Qué tipos de TIC posee su familia?».

dos para niños y otros para otros miembros de la familia. No obstante, pueden acceder a ellos y utilizarlos junto a otros miembros de su familia.

Este primer cuadro muestra que casi todas las familias poseen un televisor (99,2%), un teléfono móvil (98,5%), un ordenador (94,6%), un reproductor de CD o DVD (93,8%), una cámara fotográfica digital (92,3%) y una impresora (80%). En aproximadamente tres cuartas partes de todos los casos, las familias poseen MP3 o iPODs (74,7%); y en un poco menos de la mitad de todos los casos, también una videocámara digital (42,3%). Lo que menos poseen las familias son videoconsolas (24,6%) y videoconsolas portátiles (32,3%). Nos alegramos de que numerosas familias también posean TIC especialmente diseñados para niños. 102 (78,5%) familias poseen juguetes programables (coches teledirigidos, robots, perros que ladran...) y algunas familias más (80,8%), otros de simulación (ordenadores para niños, cajas registradoras, planchas...).

3.2. El acceso de los niños a las TIC y su uso en casa

El acceso de los niños a las TIC en casa puede ser restringido físicamente o no restringido. Por lo general, el acceso no se restringe en el caso de juguetes u objetos que estén acostumbrados a utilizar. Por otro lado, el acceso puede limitarse de varias maneras diferentes. Las TIC se ponen en lugares a los que los niños no llegan (en las estanterías más altas, o detrás de puertas cerradas), mientras que los hermanos y hermanas mayores incluso llegan a esconderlas.

Los resultados del acceso de los niños a las tecnologías en casa no fueron sorprendentes. En más de la mitad de los ejemplos, los niños tienen acceso libre e ilimitado a los juguetes tecnológicos, mientras que por otro lado les resulta más compli-

cado acceder como videoconsolas, videocámaras digitales y cámaras fotográficas digitales. Es decir, les resulta más difícil acceder a todos los dispositivos de uso más complicado y que habitualmente solo utilizan los adultos de su familia. En aproximadamente la mitad de todos los ejemplos los niños también utilizan

la televisión o el reproductor de CD o DVD. Un informe más detallado sobre los datos obtenidos también reveló que en este ejemplo a las niñas se les restringe más el acceso a las TIC que a los niños.

También queríamos descubrir por qué los padres restringen el acceso a cierto tipo de TIC. Aunque nos han proporcionado numerosas razones plausibles (son difíciles de usar, acceso a funciones vitales para el funcionamiento del aparato, acceso a información y contenidos delicados, puede romperlas...), la mayoría de los padres afirmó que la causa principal para que restringiesen el acceso es el miedo a que el dispositivo pudiese ser perjudicial para los niños. Los padres temen que las TIC puedan perjudicar a sus hijos.

Dado que muchos niños necesitan ayuda para utilizarlas, hemos preguntado quién es la persona que

Acceso de los niños a las TIC	Sexo	\bar{R}	$ z $	P
TV	Mujer	66,55	0,418	0,676
	Hombre	64,15		
Ordenador	Mujer	70,75	2,267	0,023
	Hombre	58,77		
Impresora	Mujer	68,42	1,389	0,165
	Hombre	61,75		
Reproductor de CD o DVD	Mujer	69,79	1,689	0,090
	Hombre	60,01		
MP3 o iPOD	Mujer	66,38	0,528	0,598
	Hombre	64,38		
Teléfono móvil	Mujer	70,82	2,440	0,015
	Hombre	58,69		
Videocámara digital	Mujer	68,05	1,625	0,104
	Hombre	62,24		
Cámara fotográfica digital	Mujer	69,10	1,804	0,071
	Hombre	60,89		
Videoconsolas	Mujer	67,05	1,057	0,290
	Hombre	63,52		
Videoconsolas portátiles	Mujer	69,38	2,761	0,006
	Hombre	59,96		
Juguetes programables	Mujer	73,16	3,155	0,002
	Hombre	55,68		
Juguetes de simulación	Mujer	67,15	0,694	0,488
	Hombre	63,39		

Cuadro 2. Resultados de la prueba de U de Mann-Whitney sobre las diferencias en las respuestas de los padres, desde S1 hasta S2, según el sexo de los niños.

ayuda a los niños con mayor frecuencia cuando las usan. Los resultados han demostrado que en la mayoría de los casos son los padres quienes los ayudan, pero también los hermanos o hermanas mayores e incluso los abuelos. Muchos padres creen que las TIC contienen valores educativos (Rideout, Vandewater & Wartella, 2003). Kirkorian, Wartella y Anderson (2008) consideran que los padres no deben limitar las experiencias interactivas de sus hijos con las TIC, ya que mantienen despierto el interés que los niños experimentan hacia la actividad. Lógicamente esperábamos que fuesen los padres quienes ayudasen a sus hijos con mayor frecuencia, ya que son los miembros de la familia más cercanos a ellos y quienes más tiempo pasan con ellos. En este caso debemos informar de que las TIC no se deberían utilizar como «cuidadores digitales de niños», ya que se podrían provocar daños innecesarios (Plowman, McPake & Stephen, 2010).

3.3. El desarrollo de las competencias de los niños gracias al uso de las TIC

Resulta difícil determinar cuándo los niños deberían empezar a utilizarlas. Hemos elegido la edad de cuatro años, porque la mayoría de los estudios demuestran que a partir de esa edad concreta, los niños empiezan a aumentar el uso de las TIC (Wartella, Lee & Caplovitz, 2002). Habitualmente, en el cuarto año de edad se inicia un período crítico que resulta importante para el aprendizaje de los niños mediante tecnologías. Hasta hace poco aprender con la ayuda de estas se solía asociar al concepto de aprendizaje a distancia, pero hoy en día ya no es el caso. El concep-

El nivel de estas competencias adquiridas depende del acceso a los equipos y del apoyo, interés en el que participen los miembros de la familia. En su estudio, McPake y otros (2005), han establecido tres categorías generales de competencias: tecnológicas, culturales y de aprendizaje. Basándonos en ellas nos hemos interesado por cuáles son las competencias que más desarrollan los niños gracias al uso de las TIC.

El cuadro muestra que los padres suelen estar de acuerdo en sus opiniones sobre el desarrollo de las competencias de los niños con el uso de las TIC. En todos los ejemplos, aproximadamente la mitad de los padres creen que las TIC prácticamente no desarrollan las competencias de los niños. En su opinión las tecnologías casi no desarrollan las competencias motrices (53,8%), las competencias de aprendizaje (58,5%), las competencias lingüísticas (49,2%), las competencias de autoexpresión (53,8%), las competencias sociales (42,3%) y las competencias culturales (51,5%).

Un análisis más detallado de los resultados ha demostrado que los padres con un mayor nivel educativo creen que su uso incrementa el desarrollo de las competencias de los niños de manera progresiva (competencias de aprendizaje, competencias lingüísticas, competencias de autoexpresión y competencias sociales). Este hecho no es sorprendente, ya que podemos asumir que los padres con un mayor nivel educativo tienen mayores competencias en su uso y por tanto utilizan las TIC para sus asuntos personales. Esto significa que los padres con un mayor nivel educativo tienen una opinión más positiva sobre el uso de las tecnologías por parte de los niños, que los padres con un menor nivel educativo.

3.4. La actitud de los niños en casa respecto a las TIC

Al igual que el resto de personas, los niños tienen una actitud frente a las tecnologías. Esta es difícil de averiguar, ya que los niños en esa edad todavía no saben como expresar cómo se sienten

Competencias	Las TIC desarrollan en mayor medida		Las TIC casi no desarrollan		Las TIC desarrollan en menor medida (o no desarrollan)		No sé		Total	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Competencias motrices	26	20,1	70	53,8	28	21,5	6	4,6	130	100,0
Competencias de aprendizaje	32	24,5	76	58,5	11	8,5	11	8,5	130	100,0
Competencias lingüísticas	30	23,1	64	49,2	30	23,1	6	4,6	130	100,0
Competencias de autoexpresión	16	12,3	70	53,8	34	26,2	10	7,7	130	100,0
Competencias sociales	15	11,5	55	42,3	48	36,9	12	9,2	130	100,0
Competencias culturales	22	16,9	67	51,5	19	14,6	22	16,9	130	100,0

Cuadro 3. Números (f) y porcentajes estructurales (f%) de los padres, según las respuestas a la pregunta: «¿Cuáles son las competencias que usted cree que las TIC desarrollan en mayor medida?».

to de aprendizaje mediante la ayuda de las TIC está cambiando. Estas se encuentran cada vez más presentes en los hogares de los niños, donde aprender con la ayuda de las TIC ocurre de manera espontánea y mejora el desarrollo de competencias importantes para ellos. Mediante su uso, los niños desarrollan habilidades con las que podrán operar en una sociedad digital.

en relación a ellas (lo que les gusta y lo que no) (Plowman & Stephen, 2002). El cuadro muestra que la mayoría de los padres (87,7%) creen que sus hijos se interesan por las TIC y que les gusta usarlas. Los padres informan de esta actitud de manera positiva, mostrando su aprobación, siempre y cuando el uso sea limitado y regulado. Muchos menos (9,2%) creen que

Actitud	f	f%
El niño/a tiene demasiado interés en las TIC y las utiliza demasiado	12	9,2
El niño/a tiene interés en las TIC y le gusta utilizarlas	114	87,7
El niño/a no tiene interés por las TIC y no le gusta utilizarlas	4	3,1
Total	130	100,0

Cuadro 4. Números (f) y porcentajes estructurales (f%) de los padres, según las respuestas a la pregunta: «¿Cómo se relaciona su hijo en casa con las TIC?».

sus hijos están demasiado interesados en las TIC y que las utilizan demasiado. La menor parte (3,1%) cree que ellos no tienen interés por las TIC y que no las han empezado a utilizar todavía. Los padres no creen que sea malo y no animan a sus hijos a usar las TIC, porque creen que todavía no es el momento de usarlas.

4. Debate

Los niños de cuatro años de edad cuentan en la mayoría de los casos con TIC en sus casas. La mayoría viven en hogares que disponen de TV, de teléfono móvil, ordenador, reproductor de CD o DVD, cámara fotográfica digital y una impresora. Muchas familias poseen asimismo otros dispositivos TIC (MP3, iPods, videocámaras digitales, videoconsolas...) que no son tan comunes, de manera que los niños los encuentran con menos frecuencia. Gran parte de las familias también poseen TIC que han sido especialmente diseñadas para ellos. Estas son juguetes programables (perros que ladran y robots) y juguetes de simulación (ordenador infantiles, teléfono, cocina, electrodomésticos...).

El estudio también demostró que por lo general las familias con niñas suelen poseer mayor número de diferentes tipos de TIC con mayor frecuencia que las familias con niños. Este hecho es realmente sorprendente, ya que sería de esperar exactamente lo contrario. Hasta ahora una multitud de estudios habían indicado que los chicos se adaptan antes que las niñas a las actividades realizadas con las TIC, lo que podría significar que las familias con niños poseen más tipos diferentes (McPake, Stephen, Sime & Downey, 2005). Asimismo hemos descubierto que los padres con un menor nivel educativo suelen poseer un PC con mayor frecuencia que los padres con un nivel educativo más elevado. Este hecho nos sorprende, ya que hubiésemos esperado exactamente lo contrario. Podríamos asumir que un nivel educativo más elevado dotaría a esos padres de un mayor poder adquisitivo y por tanto de mayores facilidades para comprar un ordenador. Un nivel educativo más elevado, también podría estar relacionado con el hecho de que esos padres utilizaran el ordenador con fines laborales, con una frecuencia mayor que los padres con un nivel educativo menos elevado. Esto ya no se cumple, puesto que hoy en día casi todas las familias cuentan con al menos un orde-

nador o incluso más de uno.

A los niños les gusta usar la tecnología, porque es entretenida. A esta edad ya han desarrollado intereses permanentes hacia algún tipo de juego y estos se ven reflejados en la tecnología que utilizan. Con cuatro años, según Piaget, los niños ya tienen la capacidad de pensar simbólicamente (Birch, 1997), lo que significa que pueden utilizar imágenes mentales, palabras y movimientos como símbolos para nombrar otras cosas (Marjanovič Umek & Zupančič, 2004). En este caso debemos destacar que los niños probablemente sigan entendiendo y utilizando las TIC como un juego, no como un dispositivo (Fekonja, in Umek & Zupančič, 2006). Hemos intentado averiguar cómo las utilizan los niños en casa. ¿Utilizan los niños las tecnologías solos, necesitan para ello ayuda o existen incluso ciertos tipos de TIC que no utilizan en ningún caso? Los niños utilizan la televisión y por supuesto los juguetes tecnológicos de manera prácticamente independiente. Estos últimos, han sido diseñados especialmente para ellos y por ello su uso es simple y seguro. Por otro lado, los niños necesitan ayuda para usar el ordenador y otros tipos de reproductores. Nos alegramos de ver que muchos niños casi nunca utilizan otros dispositivos TIC que los que encuentran en su casa y que su uso se limita a formas de TIC simples y básicas. Los niños suelen utilizar de manera independiente aquellas que siempre tienen a su disposición y cuyo uso es simple. En este caso debemos informar sobre el hecho de que los niños no suelen utilizarlas en el propio sentido de la palabra, sino que suelen jugar con ellas, ya que todavía no son conscientes de su verdadera utilidad. Un análisis más detallado de los resultados ha demostrado que las niñas suelen utilizarlas de manera más independiente que los niños, lo que parece sorprendente, puesto que McPake y otros (2005) habían demostrado en su estudio que los niños suelen ser quienes realicen actividades relacionadas con las tecnologías con mayor frecuencia. Al margen de ello, (Nkolopoulou & al., 2010), el hecho de que los niños utilicen las TIC de manera más independiente que las niñas entra en conflicto con la explicación, según la que los valores familiares son los que se lo exigen (la autodependencia, independencia y la toma de iniciativa, suelen verse en ellos como el primer paso hacia la edad adulta y la adopción de su rol de padre de familia). Esta resulta ser una visión de la familia más tradicional, que cada vez está siendo más reemplazada por la igualdad entre hombres y mujeres dentro de la familia.

Plowman, McPake y Stephen (2008) también han demostrado que el uso de las TIC es lo que más desarrolla las competencias del aprendizaje, ya que el aprendizaje con ellas es en sí mismo un proceso espontáneo, que se desarrolla de manera independiente sin ser conscientes de él. Este aprendizaje ocurre en el entorno familiar (informal) de los niños, en el que es el resultado de la colaboración en una práctica social extendida. No obstante, el aprendizaje del uso de las tecnologías no es intencionado (los niños ven su uso como parte de un juego), pueden desarrollar un amplio abanico de técnicas de aprendizaje con solo relacionarse con ellas. Por otro lado, podemos deducir que la creencia de los padres de que las TIC desarrollan las competencias sociales de los niños en menor medida, puede estar condicionada por sus sistemas de creencias culturales, que suelen derivar de la opinión pública general (Plowman, McPake & Stephen, 2008). Nuestra sociedad todavía se encuentra dirigida por la mentalidad de que las TIC perjudican a los niños y no los benefician. Esto también se puede constatar con las opiniones de los padres. Por lo general afirman que el uso de las tecnologías ofrece a los niños la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos y aprendizajes, pero siguen creyendo que estas evitan que los niños se relacionen con los miembros de su familia, con niños de su edad y con la sociedad en general. Asimismo, los resultados de este estudio han demostrado que muchos padres no saben que el uso de las tecnologías desarrolla las competencias culturales de los niños, que suelen incluir la comprensión de sus diferentes roles en la sociedad y las posibilidades de uso con varios fines sociales y culturales (comunicación, trabajo, forma de expresión y entretenimiento).

Muchos niños mantienen una sana relación con las tecnologías. A estas edades empiezan a interesarse por las TIC y empieza a gustar usarlas. Es importante que los padres vean esta relación de una manera especial, ya que los niños no perciben la mayoría de ellas de la misma manera que nosotros. Para los niños las tecnologías siguen siendo un juguete y un entretenimiento. Stephen y otros (2008) han demostrado que con cuatro años, se convierten en usuarios sofisticados de las TIC, que evalúan sus propios logros, saben lo que quieren y distinguen entre sus propias competencias operativas y la posibilidad de realizar actividades tecnológicas. Esta cognición también se puede aplicar a nuestro caso, por lo que podemos llegar a la conclusión de que los niños son, en cierta medida, conscientes del concepto TIC, su funcionalidad y el papel que desempeña en la familia.

Roberts, Foehr, Rideout y Brodie (1999) han des-

cubierto en su estudio, que los niños utilizan las tecnologías un promedio de una a tres horas diarias. El uso muchas veces tiene lugar sin que los padres lo sepan, ya que tienen acceso ilimitado a sus propios objetos multimedia. Con cuatro años, se encuentran ya en la edad potencial de peligro, en caso de que el uso de las tecnologías no sea regulado de manera adecuada. Para ello, los padres deberán hacerse cargo de supervisar su uso y aplicar sus reglas de manera constante. Es necesario encontrar un equilibrio entre las actividades de los niños, entre limitar el tiempo de uso de ellas y distribuir su tiempo de juego de manera equitativa entre actividades fuera de casa y actividades dentro de casa; así como entre juegos individuales y juegos en grupo. La pregunta sobre cuántas veces y cuántos niños las utilizan, siempre ha suscitado fuertes polémicas entre los expertos. Algunos de ellos creen que su uso es perjudicial para los niños, mientras que otros solo les ven el lado positivo. Por ello, hemos preguntado a los padres con cuánta frecuencia utilizan sus hijos en casa algunos tipos de TIC. Los padres han afirmado que sus hijos utilizan la televisión a diario, mientras que suelen utilizar el resto de TIC con poca frecuencia o incluso nula. Por supuesto, una gran mayoría de los niños utilizan juguetes tecnológicos especialmente diseñados para ellos, varias veces por semana.

5. Conclusiones

Según los resultados, podemos llegar a la conclusión de que la mayoría de los niños de cuatro años viven, en un entorno tecnológico, enriquecido con objetos multimedia, en el que sus familias apoyan el aprendizaje mediante TIC. Asimismo vemos como esta afirmación es respaldada por el hecho de que hoy en día solo hay algunas familias que no poseen la mayoría de tecnologías básicas (TV, teléfono móvil, ordenador, cámara fotográfica digital...), ya que la tecnología se ha convertido en una parte más de nuestra vida cotidiana, sin cuya presencia constante sería difícil vivir.

Los niños de cuatro años tienen curiosidad y por ello existe lógicamente la posibilidad de que quieran usarlas cada vez con mayor frecuencia y por períodos de tiempo más largos. Hemos descubierto que este (exponencial) deseo por usar las TIC se ve influenciado por el uso constante de ellas por parte de los padres (u otros miembros de la familia). Estos resultados coinciden con los resultados de otro estudio, que demuestra que el (exponencial) deseo de los niños por usarlas, la mayoría de las veces, se ve influenciado por los hábitos familiares (valores y expectativas de la familia), que afectan a la relación entre el uso de juguetes tra-

dicionales y las tecnologías. Incluso, aunque el (exponencial) deseo de los niños por usarlas esté influenciado por todos los miembros de la familia, los padres siguen siendo quienes desempeñan el papel más importante, ya que son los más cercanos a ellos, quienes pasan el mayor tiempo con ellos y quienes les ofrecen su apoyo, en caso necesario.

Los padres creen que el uso de las tecnologías prácticamente no desarrolla las competencias motrices de los niños, sus competencias de aprendizaje, lingüísticas, de autoexpresión, sociales y culturales. Su uso por parte de un niño tan pequeño puede tener consecuencias positivas, pero un uso excesivo también puede tener consecuencias negativas. Los expertos creen que su uso adecuado no tiene efectos negativos (Technology and young children: ages 3 through 8). Cuando les preguntamos a los padres qué piensan sobre su uso, la mayoría de ellos afirmaron que este uso podría tener consecuencias negativas y positivas al mismo tiempo. Como consecuencias negativas los padres indican el contacto con contenido violento o inapropiado, los riesgos sobre la salud física (deterioro de la vista, rigidez, daños en la columna vertebral debido a las malas posturas, obesidad...), la pérdida de sociabilidad, la pérdida del contacto con la realidad e incluso la adicción.

Una de las consecuencias positivas descrita por los padres es que los niños adquieren nuevos conocimientos y habilidades. Además aprenden a usarlas, lo que les ayudará en sus futuros estudios y trabajos. Todos los padres coinciden en que las TIC tienen que ser elegidas de manera adecuada y en que se debe limitar su tiempo de uso. Los padres deben tomar consciencia del amplio abanico de TIC creadas para niños, saber cómo comprar productos indicados para niños de cuatro años y su nivel de desarrollo (Aubry & Dahl, 2008). A parte de eso, se debería ayudarles y explicarles su uso para que aprendan a utilizarlas correctamente en el futuro.

Nos alegramos de que todos los padres conozcan el uso que sus hijos hacen de las tecnologías, ya que solo algunos padres manifestaron su interés por recibir información adicional, sobre todo, acerca del uso que hacen los niños de ellas en sus clases de educación infantil, acerca de la influencia de las TIC en el desarrollo de los niños y acerca de la manera correcta de

dar a conocerlas a los niños. En este caso debemos destacar la importancia de la información y colaboración mutua entre los padres, educadores, equipo administrativo de las escuelas infantiles y otras personas implicadas que estén relacionadas con los niños. Solo de esta manera podrán los padres enseñarles a usarlas correctamente, supervisar su uso y evitar las importantes consecuencias negativas derivadas de este.

Todo en la vida tiene un lado positivo y un lado negativo. Lo mismo ocurre con la pregunta sobre si su uso es apropiado para niños en edad preescolar, especialmente para los más jóvenes. El aumento de la presencia de las TIC en la vida cotidiana ha llevado a los padres, educadores y a los defensores de los niños a replantearse su relación con las necesidades cognitivas, sociales y necesidades de desarrollo en edad preescolar. Las opiniones pronto se dividieron entre los

Los resultados de este estudio han demostrado que muchos padres no saben que el uso de las tecnologías desarrolla las competencias culturales de los niños, que suelen incluir la comprensión de sus diferentes roles en la sociedad y las posibilidades de uso con varios fines sociales y culturales (comunicación, trabajo, forma de expresión y entretenimiento).

que creen que el uso de ellas es gravemente perjudicial para la salud de los niños y su proceso de aprendizaje, y los que creen que su uso contribuye de manera significativa a su desarrollo social e intelectual. Nuestro estudio demostró que los niños de cuatro años ya están en contacto con algunas TIC en casa y que disfrutan utilizándolas, aunque todavía no controlan su uso. Asimismo se demuestra que, sin lugar a dudas, no presentan consecuencias negativas.

Los padres han expresado que están contentos con la manera en que sus hijos utilizan las tecnologías, aunque algunos de ellos dudan de su valor educativo, en especial en los más pequeños. Por ello queremos destacar una vez más la importancia de la colaboración entre los padres, los educadores, el personal administrativo de las escuelas infantiles y otras personas implicadas: deberían informar sobre el uso que los niños hacen de las TIC, la influencia que ejercen sobre ellos, y sobre el resto de consecuencias positivas

o negativas que puedan tener sobre su desarrollo. Solo con la colaboración de todos, empezarán, al usarlas, a aprender, y desarrollarán competencias importantes para su futuro académico al mismo tiempo que se convertirán en miembros activos de la «e-society».

Referencias

- AUBREY, C. & DAHL, S. (2008). *A Review of the Evidence on the Use of ICTs in the Early Years Foundation Stage*. (www.e-learning-centre.co.uk/Resource/CMS/Assets/5c10130e-6a9f-102c-a0be-003005bbceb4/form_uploads/review_early_years_foundation.pdf) (06-01-2011).
- BIRCH, A. (1997). *Developmental Psychology: From Infancy to Childhood*. London: McMillan Press LTD.
- EUROPEAN COMMISSION (Ed.) (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. (www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungEng.pdf) (22-04-2011).
- FEKONJA, U. (2006). Igrače. In L. MARJANOVIĆ UMEK & M. ZUPANČIĆ (Eds.), *Psihologija otroške igre: od rojstva do vstopa v šolo* (pp. 99-124). Ljubljana: Universidad de Ljubljana, Facultad de Artes.
- HOFFMAN, D.L. & NOVAK, T.P. (1996). Marketing in Hypermedia Computer-mediated Environments: Conceptual Foundations. *Journal of Marketing*, 60, 50-68. JSTOR (15-04-2010).
- KIRKORIAN, H.L., WARTELLA, E.A. & ANDERSON, D.R. (2008). Media and Young Children's Learning. *Future of Children*, 18, 39-61. ERIC (05-11-2010).
- MARKOVAC, V. & ROGULJA, N. (2009). *Key ICTs Competences of Kindergarten Teachers*. In 8TH SPECIAL FOCUS SYMPOSIUM ON ICESKS: Information, Communication and Economic Sciences in the Knowledge Society (str. 72-77). Zadar: The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb and ENCSI.
- MARJANOVIĆ UMEK, L. & ZUPANČIĆ, M. (2004). *Razvojna Psihologija*. Ljubljana: Scientific and Research Institute of Faculty of Arts.
- MCPAKE, J., STEPHEN, C., PLOWMAN, L., SIME, D. & DOWNEY, S. (2005). *Already at a Disadvantage? ICTs in the Home and Children's Preparation for Primary School*. University of Stirling. (www.ioe.stir.ac.uk/research/projects/interplay/docs/already_at_a_disadvantage.pdf) (30-10-2010).
- MCPAKE, J., STEPHEN & PLOWMAN, L. (2007). *Entering e-society. Young Children's Development of e-literacy*. University of Stirling (www.ioe.stir.ac.uk/research/projects/esociety/documents/Entering-e-SocietyreportJune2007.pdf) (06-12-2010).
- NIKOLOPOULU, K., GIALAMAS, V. & BATSTOUTA, M. (2010). *Young Children's Access to and Use of ICTs at Home*. University of Patras. (www.ecedu.upatras.gr/review/papers/4_1/4_1_25_40.pdf) (06-10-2010).
- PLOWMAN, L. & STEPHEN, C. (2002). *A «benign addition»? Research on ICTs and Preschool Children*. University of Stirling (<https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/459/1/Plowman%20JCAL.pdf>) (21-11-2011).
- PLOWMAN, L., MCPAKE, J. & STEPHEN, C. (2008). Just Picking it up? Young Children Learning with Technology at Home. *Cambridge Journal of Education*, 38, 303-319. ERIC (30-10-2010).
- PLOWMAN, L., MCPAKE, J. & STEPHEN, C. (2010). The Technologisation of Childhood? Young Children and Technology in the home. *Children and Society*, 24. (<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1099-0860.2008.00180.x/full>) (30-10-2010).
- PUNIE, Y. (2007). Learning Spaces: an ICT-enabled Model of Future Learning in the Knowledge-based Society. *European Journal of Education*, 42. (<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1465-3435.2007.00302.x/full>) (30-10-2010).
- RIDEOUT, V.J., VANDEWATER, A.E. & WARTELLA, A.E. (2003). *Zero to Six: Electronic Media in the Lives of Infants, Toddlers and Preschoolers*. (www.kff.org/entmedia/upload/Zero-to-Six-Electronic-Media-in-the-Lives-of-Infants-Toddlers-and-Preschoolers-PDF.pdf) (30-10-2010).
- ROBERTS, D.F., FOEHR, U.G., RIDEOUT, V.J. & BRODIE, M. (1999). *Kids and Media @ the New Millenium*. (www.kff.org/entmedia/upload/Kids-Media-The-New-Millennium-Report.pdf) (06-01-2011).
- STEPHEN, C., MCPAKE, J., PLOWMAN, L. & BERCH-HEYMAN, S. (2008). Learning from the Children: Exploring Preschool Children's encounters with ICTs at Home. *Journal of Early Childhood Research*, 6 (2), 99-117.
- TECHNOLOGY AND YOUNG CHILDREN. AGES 3 THROUGH 8 (Ed.) (1996). (www.kqed.org/assets/pdf/education/earlylearning/media-symposium/technology-children-naeyc.pdf?trackurl=true) (22-12-2012).
- WARTELLA, E.A., LEE, J.H. & CAPLOVITZ, A.G. (2002). *Children and Interactive Media*. (http://74.125.155.132/scholar?q=cache:FGj8L4ExmDAJ:scholar.google.com/+children+and+interactive+media&hl=sl&as_sdt=0&as_vis=1) (06-01-2011).

● A. Almansa, O. Fonseca y A. Castillo
Málaga (España) y Bogotá (Colombia)

Recibido: 07-05-2012 / Revisado: 04-09-2012
Aceptado: 25-09-2012 / Publicado: 01-03-2013

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-03>

Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española

Social Networks and Young People. Comparative Study of Facebook between Colombia and Spain

RESUMEN

Las redes sociales se han convertido en ámbitos de interacción social entre los jóvenes, que crean un perfil para relacionarse con los demás. La exposición pública en el caso de los adolescentes puede generar problemas sobre aspectos sociales, emotivos y afectivos. Esta investigación analiza cómo se usa Facebook por parte de los jóvenes y qué experiencia obtienen de ello. Aunque dicen conocer los riesgos, admiten que aceptan a desconocidos como amigos y ofrecen datos reales sobre su vida. Ante esta situación, se hace más evidente la necesidad de la alfabetización mediática y digital de estos jóvenes que, aunque no deberían estar en Facebook hasta los 13 años, cuentan con un perfil de manera mayoritaria. Para ello se ha utilizado una metodología basada en el análisis de contenido y las entrevistas en profundidad. Se trata de un estudio comparativo entre Colombia y España. En Colombia se han realizado 100 análisis de perfiles y 20 entrevistas en profundidad. La muestra ha sido de adolescentes de 12 a 15 años, de la Institución Educativa Distrital Técnico Internacional de Bogotá. En España se han analizado 100 perfiles y se han realizado 20 entrevistas a chicos de 12 a 15 años, de Institutos (IES) de Andalucía.

ABSTRACT

Social networks have become areas of social interaction among young people where they create a profile to relate with others. The way this population uses social networks has an impact on their socialization as well as the emotional and affective aspects of their development. The purpose of this investigation was to analyze how Facebook is used by young people to communicate among themselves and the experiences they gain from it. On the one hand, while teenagers claim to know the risks, they admit to accepting strangers as friends and to sharing large amounts of true data about their private lives. For this reason, it is necessary to understand the media and digital phenomenon that the youth are living through. Although they are legally prohibited from using Facebook until they are 13, the number of underage users of this social network is growing, without any restraint from parents or schools. This investigation compares the use of Facebook by youth in Colombia and Spain by using the content analysis and interview techniques. In Colombia 100 Facebook profiles were analyzed and 20 interviews carried out with students between 12- and 15-years-old attending the Institución Educativa Distrital Técnico Internacional school in Bogotá. In Spain, 100 Facebook profiles were analyzed and 20 interviews held with students of the same age group attending various secondary schools in Andalusia.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Redes sociales, jóvenes, adolescentes, identidad digital, alfabetización mediática, Facebook, privacidad, riesgos.
Social network, young people, teenagers, digital identity, media literacy, Facebook, privacy, risks.

◆ Dra. Ana Almansa-Martínez es Profesora Titular de Universidad del Departamento de Comunicación Audiovisual de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga (España) (anaalmansa@uma.es).

◆ Óscar Fonseca es Profesor de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (Colombia) (ofonseca@javeriana.edu.co).

◆ Dr. Antonio Castillo-Esparcia es Profesor Titular de Universidad del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga (España) (acastilloe@uma.es).

1. Introducción

Desde su aparición, las redes sociales, tales como Facebook, MySpace, Cyworld, LinkedIn, Bebo o Twitter, entre otras, han atraído a millones de usuarios (Foon-Hew, 2011). Muchos de ellos han integrado estos sitios web en sus prácticas diarias (Boyd, 2007; Piscitelli, 2010). Schwarz (2011) sugiere que los jóvenes se están alejando de la primacía del teléfono o de la interacción cara a cara a la comunicación basada en texto, especialmente mensajería, como método preferido de comunicación instantánea. Las redes sociales permiten una nueva forma de comunicarse, de relacionarse y de crear comunidades (Varas Rojas, 2009).

Haythornthwaite (2005) señala que lo que diferencia a las redes sociales no es que permiten a los individuos conocer a desconocidos, sino que permiten a los usuarios articular y hacer visibles sus redes sociales. Esto puede dar lugar a las conexiones entre los individuos (Timmis, 2012), que de otra manera no podrían conocerse.

1.1. Antecedentes de investigación sobre redes sociales

La mayor parte de la investigación sobre redes sociales se ha centrado en: a) la representación de sí mismo y desarrollo de la amistad en red; b) la estructura; c) la privacidad.

- Estudios sobre representación de sí mismo y desarrollo de la amistad en red: Al igual que otros contextos en línea en los que los individuos son conscientemente capaces de construir una representación de sí mismos, las redes sociales constituyen un contexto de investigación importante para los estudios de los procesos de gestión de la auto-presentación y el desarrollo de la amistad, tal como han estudiado Junco (2012), McAndrew & Jeong (2012), Ross, Orr & al. (2009) y Moore & McElroy (2012). Aunque la mayoría de los sitios invitan a los usuarios a construir representaciones exactas de sí mismos, los participantes suelen hacerlo en diversos grados (Marwick, 2005; Ong, Ang & al. (2011). Marwick, encontró que los usuarios de sitios de redes sociales manejan complejas estrategias para la negociación de su «auténtica» identidad.

- Estudios sobre estructuras de los sitios de redes sociales: Investigadores de redes sociales también se han interesado por la estructura de la red de amistad. Skog (2005) sostuvo que los miembros de las redes sociales no son pasivos, sino que participan en la evolución social de la Red. Asimismo, se han desarrollado estudios sobre las motivaciones de las personas para unirse a determinadas comunidades (Backstrom, Hottenlocher & al., 2006). Liu, Maes y Davenport

(2006) argumentaron que las conexiones de los amigos no son la única estructura de la Red que vale la pena investigar. Ellos examinaron las formas en que los gustos (música, libros, películas, etc.) constituyen una estructura de red alternativa, a la que ellos llaman «redes por gustos». Finalmente, Soep (2012: 98) señala que «los jóvenes están desarrollando nuevos códigos de conducta y creando modelos para apoyar la producción más allá de la publicación» y Gonzales y Hancock (2011) estudian los efectos de la utilización de Facebook.

- Estudios relacionados con la privacidad: La cobertura de los medios de comunicación de masas sobre las redes sociales se ha centrado en los posibles problemas de privacidad, sobre todo en la seguridad de los usuarios más jóvenes (Flores, 2009: 80), cyberbullying y otros posibles riesgos (Calvete, Orue & al., 2010; Law, Shapka & Olson, 2010; Hinduja & Patchin, 2008; McBride, 2011).

En uno de los primeros estudios académicos acerca de la intimidad y los sitios de redes sociales, Gross y Acquisti (2005) analizaron 4.000 perfiles de Facebook y describieron las amenazas potenciales para la privacidad originadas en la información de carácter personal incluida en el sitio.

Stutzman (2006), en su estudio a partir de encuestas a los usuarios de Facebook en el 2006, describe la «paradoja de la privacidad» que ocurre cuando los adolescentes no son conscientes de la naturaleza pública de Internet. Jagatic, Johnson y otros (2007) utilizaron los datos de perfiles de libre acceso de Facebook para elaborar una «suplantación de identidad». Los datos de este estudio ofrecen una perspectiva más optimista y sugiere que los adolescentes son conscientes de las amenazas potenciales de privacidad en línea. También la investigación concluye que de los adolescentes con perfiles completamente abiertos, el 46% reportó que incluye al menos algunos datos falsos de la información que publica (Jagatic, Johnson & al., 2007: 97).

La privacidad también está implicada en la capacidad de los usuarios para controlar y gestionar su identidad. Las redes sociales no son la panacea. Preibusch, Hoser y otros (2007) argumentaron que las opciones de privacidad que ofrecen las redes sociales no proporcionan a los usuarios la flexibilidad que necesitan.

Además de los temas mencionados anteriormente, un creciente número de estudios se dirige a otros aspectos. Por ejemplo, estudios que abordan la raza y la etnicidad (Byrne, 2007), la religión (Nyland & Near, 2007), cómo se ve afectada la sexualidad por la red social (Hjorth & Kim, 2005) y estudios sobre el uso

que determinados segmentos de la población hacen de las redes sociales, como es el caso de los niños (Valcke, De-Wever & al., 2011), los adolescentes (Pumper & Moreno, 2012; Moreau, Roustit & al., 2012; Chauchaud & Chabrol, 2012; Aydm & Volkan-San, 2011; Bernicot, Volckaert-Legrier & al., 2012; Mazur & Richards, 2011) o los nativos digitales (Ng, 2012).

2. Materiales y métodos

Para la investigación se ha utilizado una metodología mixta con técnica cualitativa (entrevistas en profundidad) y cuantitativa (análisis de contenido). Es un estudio comparativo entre Colombia y España entre adolescentes de ambos países. La investigación se llevó a cabo mediante la observación de 100 perfiles de Facebook y 20 entrevistas en profundidad a adolescentes de 12 a 15 años de Colombia y de 100 perfiles de Facebook y 20 entrevistas en profundidad en España. En Colombia el estudio se ha realizado a adolescentes de la Institución Educativa Distrito Técnico Internacional de Bogotá. En España se ha estudiado a chicas y chicos de diferentes institutos de Andalucía (Los Olivos, Torre Atalaya, Alyanub, El Palmeral, El Jaroso y Rey Alabez). La selección de los centros educativos se hizo de forma aleatoria. Se analizó el perfil en Facebook de los adolescentes que aceptaron participar en la investigación. Entre ellos, también de forma aleatoria, se seleccionó a las personas a las que se les realizó entrevistas en profundidad.

Para el análisis de contenido de los perfiles en Facebook se elaboró una plantilla de análisis en la que se contemplaban las variables e ítems de la investigación, que contenía aspectos tales como la frecuencia de las entradas, el lenguaje utilizado en las mismas, el número de fotografías y descripción de ellas, el número de amigos y los datos personales (aficiones, gustos, relaciones de pareja, etc.). Por lo que respecta a las entrevistas en profundidad, los temas tratados eran los usos y las gratificaciones de las redes sociales y los porqués de aspectos concretos que aparecían en sus perfiles. El periodo de análisis se inició en mayo de 2011 y finalizó en mayo de 2012. En los ejemplos del estudio no se

incluyen ni nombres ni fotos porque todos son menores.

3. Análisis y resultados

3.1. El caso de los adolescentes colombianos

a) Cómo se representan en Facebook

Para los adolescentes estudiados tener un perfil en Facebook significa administrar su personalidad. Crear un perfil en Facebook y asignar un contenido a los campos que la interfaz tiene preestablecidos es un acto de creación de un ser en un entorno digital. Aunque

Los adolescentes, para comunicarse en Facebook, han generado una serie de códigos nuevos de escritura, que no tienen en cuenta la gramática y las reglas ortográficas, sino que obedecen a otras condiciones como la velocidad de escritura y especialmente las estéticas digitales. Vemos cómo la escritura se ve afectada por normas caprichosas, emergen nuevas maneras de escribir como lo que denominamos «textos-imagen»: creados a partir de signos del teclado, en los que las letras se convierten en partes de imágenes que significan algo totalmente distinto a su significado lingüístico.

se trata de presentarse como ellos son, también hay lugar a presentarse como ellos quisieran ser. Los adolescentes tienen claro que de la presentación que ellos hagan de sí mismos en la red social, depende algo muy importante en esta etapa de la vida: su socialización, tanto real como virtual.

En este sentido, comprobamos cómo el nombre que deciden adoptar los adolescentes en Facebook, describe atributos de su identidad. De los 100 perfiles estudiados, 45 adolescentes asumen otros nombres que guardan poca o ninguna coherencia con el nombre de su identidad real. Para ellos es muy importante la escritura de su nombre, su apariencia. Uno de los chicos colombianos entrevistados explica que «mi nombre es así porque se ve chévere... además porque yo escucho Ska y Punk» o, en la misma línea, otra joven argumenta su cambio de nombre: «siempre que en Facebook escribo la C no escribo la e. Es para que

se vea diferente. Y Tanz lo que significa es que pertenezco a un grupo de seis amigas del colegio pero además tenemos un grupo con ese nombre en Facebook».

b) Su imagen de perfil: maquillaje y perfumado de pixeles

La imagen que los adolescentes publican para ser identificados en la red social es uno de los elementos a los que dedican mayor tiempo: piensan su imagen, la diseñan, la crean, la producen, la editan... la reeditan. Sin embargo, ellos construyen su imagen en soledad.

La imagen que los adolescentes publican para ser identificados en la red social es uno de los elementos a los que dedican mayor tiempo: piensan su imagen, la diseñan, la crean, la producen, la editan... la reeditan. Sin embargo, ellos construyen su imagen en soledad. Al observar las «Fotos de perfil» de los 100 perfiles de Facebook estudiados, nos encontramos que la mayoría aparecen solos. Además, la fotografía ha sido hecha por ellos mismos mediante un espejo.

Al observar las «Fotos de perfil» de los 100 perfiles de Facebook estudiados, nos encontramos que la mayoría aparecen solos. Además, la fotografía ha sido hecha por ellos mismos mediante un espejo.

Una adolescente nos explica cómo ha construido la mayoría de fotos de su perfil en las que generalmente aparece sola: «Tomarse fotos frente al espejo no es una moda, solo que es más sencillo, porque uno ve cómo va quedando... por eso muchas fotos me las tomo en el baño. Hay fotos que no me gustan, por eso no las subo... Además las fotos que subo casi siempre las arreglo. Casi a todos los chicos les gustan mis fotos... yo creo que por eso me llegan tantas solicitudes de amistad». Si sumamos la cantidad de «Fotos de perfil» de los 100 perfiles de Facebook estudiados, suman 2.612 fotografías, en promedio 26,1 publicadas en cada perfil. Además, es interesante observar cómo los adolescentes que tienen un número mayor de fotografías en el álbum «Fotos de perfil» son mujeres.

c) La información del perfil

Dentro del vínculo «Información» de un perfil de

Facebook, aparece un campo que se llama «Acerca de mí». Al observar los 100 perfiles analizados, nos encontramos que 33 perfiles publican información de sí mismos en este vínculo, pero lo más interesante es que a pesar de que la interfaz está dispuesta para que los usuarios incluyan información únicamente como texto, encontramos que varios de los adolescentes utilizan las posibilidades del teclado y la lógica de copiar y pegar para generar imágenes.

Publican su fecha de nacimiento, aunque no sea del todo verdadera (tienden a aumentarla), publican su lugar de residencia, su lugar de estudio, su música favorita, sus películas favoritas, sus programas de televisión preferidos y sus actividades e intereses. Sin embargo, no publican de sí mismos, sus creencias religiosas, ni su filiación política, ni sus deportes favoritos ni sus libros favoritos.

Así como la amistad, enamorarse empieza a estar mediado por la tecnología. Para los adolescentes entrevistados, ver publicada una relación en Facebook es tener la certeza de que esa relación sentimental existe en la vida real. De los 100 perfiles de Facebook estudiados,

22 publican información relacionada con las relaciones sentimentales que tienen sus usuarios. En seis casos encontramos que los adolescentes mencionan que están casados, sin ser eso cierto.

d) Cómo se relacionan

Para los adolescentes, tener amigos en Facebook es más que tener una lista de contactos. Significa más bien gestionar las relaciones de amistad en otro escenario donde la imagen es el principal vínculo. Así lo confirma, por ejemplo, una de las jóvenes colombianas entrevistadas. A sus 13 años explica que «para que yo agregue a alguien como mi amigo tiene que tener una foto bonita, tiene que ser pinta o estar lindo... (risas) y tener amigos en común, porque sé que si alguno de mis amigos lo conoce, no es tan peligroso. Sin embargo, si me solicita que lo agregue como amigo alguien con quien no tenga amigos en común, le miro bien las fotos y si es lindo, lo agrego».

Para estos jóvenes, tener un amigo en Facebook no significa necesariamente conocerse cara a cara. Varios de los adolescentes entrevistados aceptan que

conversan con «amigos de Facebook» que nunca han visto.

Si sumamos el número de amigos de los 100 perfiles de Facebook estudiados, suman 34.730. ¿Pero cómo llegan a tener este número de amigos en sus perfiles? Agregan como amigos a personas que no conocen siguiendo dos criterios: en sus fotografías deben aparecer «lindas o guapos» y deben tener amigos en común. Sin embargo, el primer criterio puede ser suficiente para aceptar una solicitud de amistad. Decidir aceptar o rechazar una solicitud de amistad en Facebook es una decisión que los adolescentes toman muy rápidamente. Los adolescentes entrevistados no tardan más de 20 segundos en aceptar la solicitud de amistad de alguien y no suelen rechazar muchas solicitudes de amistad.

A diferencia del mundo real, en el que los adolescentes entablan relaciones con adultos como sus profesores, padres, autoridades, etc., en sus perfiles de Facebook los adultos son vedados, solo cinco han agregado como amigos a sus padres o tíos, dos han agregado a su profesores y la mayoría de ellos dice que no le gustaría que sus padres se enteraran de lo que hay en sus perfiles.

Las conversaciones de los adolescentes en Facebook giran en torno a su imagen. Hay muy pocos mensajes que tengan que ver con algo distinto a la imagen sobre sí. Las imágenes son las que comienzan conversaciones y relaciones. La mayoría de los textos que encontramos son muy cortos. En cambio, encontramos muchas fotografías. Los motivos nos los explica una de las jóvenes que entrevistamos. Argumenta que «cuando yo publico alguna foto y nadie la comenta, la borro, para qué dejar algo que a nadie le interesa. Por ejemplo, las fotos más comentadas son las últimas que he subido, más o menos voy descubriendo que le gusta ver a mis amigos... bueno creo que son las fotos más sexy». Si sumamos las fotos publicadas en los 100 perfiles de Facebook estudiados se obtiene 11.426, en promedio 114,26 publicadas en cada perfil.

La imagen se ha convertido, además, en la manera de expresar afecto. Hacer una foto para otro, subirla a Facebook y compartirla es la manera de expresar afecto. A esto ellos le llaman un «zing», derivado del inglés «sign», que es una firma que se agrega en una fotografía para subir a Facebook, con un mensaje para algún amigo/a.

Los adolescentes, para comunicarse en Facebook, han generado una serie de códigos nuevos de escritura, que no tienen en cuenta la gramática y las reglas ortográficas, sino que obedecen a otras condiciones como la velocidad de escritura y especialmente las

estéticas digitales. Vemos cómo la escritura se ve afectada por normas caprichosas, emergen nuevas maneras de escribir como lo que denominamos «textos-imagen»: creados a partir de signos del teclado, en los que las letras se convierten en partes de imágenes que significan algo totalmente distinto a su significado lingüístico.

e) Grupos en Facebook: nuevas maneras de pertenecer

Para los adolescentes colombianos, pertenecer a un grupo de Facebook no es únicamente una manera de sentirse parte de algo, es tener una imagen común que cobija a los miembros, que los protege, que les permite actuar como un «yo» colectivo. Ser parte de un grupo es pertenecer a una comunidad real.

3.2. El caso de los adolescentes españoles

a) Cómo se representan en Facebook

La inmensa mayoría (95%) de los jóvenes de la muestra española utiliza su nombre real en su perfil de Facebook. Sin embargo, cuando se les pregunta en las entrevistas por este aspecto, la mitad de los entrevistados manifiesta que es peligroso utilizar el nombre real y reconoce alguna joven que «mi madre siempre me ha explicado que no debo indicar ningún dato real, porque cualquiera con malas intenciones me podría localizar». Es decir, parece que dominan la teoría, pero se olvidan al llevarla a la práctica.

La mayoría de los adolescentes analizados ofrece todos los contenidos de su perfil y muro a quien quiera leerlos. Únicamente un grupo reducido tiene limitado el acceso. Al preguntarles por este tema en las entrevistas, la mayoría respondía que ni sabía qué opción de privacidad tenía activada. En este sentido, una de las personas entrevistadas, nos indicaba que «no pasa nada por compartir en Facebook. Todos mis amigos lo hacen. Como somos muchos nadie se va a interesar por lo que yo haga o diga». Es decir, el hecho de que lo habitual entre sus colegas sea compartir, se interpreta por esta joven como una ausencia de peligro.

Con la edad no son tan honestos. Casi ninguno dice la verdad. Facebook tiene establecido que se debe tener un mínimo de 13 años para abrirse un perfil en esta red social. Los adolescentes quieren estar en la Red antes de esta edad y solucionan el problema diciendo que nacieron unos años antes de la fecha real.

La mayoría de los jóvenes analizados utilizan el muro para compartir enlaces, fotografías, comentar fotografías de compañeros y recibir comentarios. Sin embargo, salvo alguna excepción, la actividad en estos

muros no es muy frecuente. La media es tres o cuatro publicaciones al mes. Lo hemos podido comprobar al hacer el análisis de sus perfiles, pero también nos lo han confirmado los entrevistados, quienes mayoritariamente han confesado que suelen hacer menos de cinco publicaciones al mes. Estas publicaciones se suelen hacer desde casa, tal como manifiestan.

b) Su imagen de perfil y fotografías incluidas

Como sucede con los adolescentes colombianos, los españoles también hacen un gran uso de la fotografía en su perfil. El 78% cuelga fotos en su perfil sin retocar, un 6% utiliza fotos retocadas, un 13% fotografías de diseño y únicamente un 3% no tiene foto de perfil. Generalmente, en el perfil se van a mostrar fotos del protagonista o de la protagonista solo/a (en el 60% de los casos), seguido de fotos con amigos (un 20% de los casos). El 20% restante se divide entre fotos con la pareja (6%), con familiares (3%), fotos de paisajes (6%) o de personajes conocidos, reales como los futbolistas (4%) o irreales como los Simpson (1%).

Las fotos que ponen los adolescentes en su perfil suelen ser posados (algunos muy poco naturales). La sensación que se tiene al verles es que están imitando a sus líderes televisivos o mediáticos. En el caso de las fotos retocadas o de diseño, se incrementa aún más esta voluntad de emular a sus líderes mediáticos. Uno de los jóvenes españoles entrevistados nos reconocía que existe cierta competencia entre sus amigos para ver quién cuelga la foto más llamativa, más polémica u original.

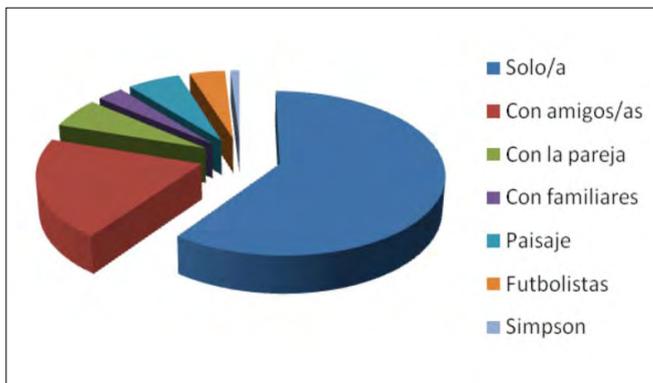


Gráfico 1: ¿Quién aparece en la foto de perfil?

El número de fotos en el perfil («Fotos de perfil») oscila entre las 251 que tiene una joven y la única foto que tienen varios de los perfiles analizados. La media de fotos por perfil es de 23. Curiosamente, como también sucede en Colombia, son mujeres quienes más fotos tienen en su perfil.

La media de fotos incorporadas en cada caso es bastante superior: 168. Dos de los adolescentes (de las adolescentes, pues son mujeres en ambos casos) analizados tienen más de 1.100 fotos, concretamente 1.116 y 1.184. Algo semejante sucede con el número de álbumes, que oscila entre los 32 y ninguno. La media de álbumes en los adolescentes es de 5,4.

Por su parte, la media de fotos compartidas, también es elevada. Hasta 817 fotos comparte uno de los adolescentes analizados y la media es de 120 fotografías compartidas por joven. De estas fotos compartidas, las más comentadas son las fotografías con amigos y amigas (36%), seguidas de lejos por foto-montajes (10%), fotos de posados (9%), retocadas (9%) y fotos con familiares (3%). Es decir, los amigos y amigas de estos adolescentes suelen comentar fotografías en las que salen ellos mismos o personas conocidas. Si la fotografía ha sido retocada o se trata de un montaje, parece que también despierta el interés de los adolescentes.

c) La información del perfil

El 84% de los jóvenes de la muestra no indican en sus perfiles de Facebook los idiomas que hablan. Curiosamente, quienes sí lo indican hablan más de un idioma: el 9% dice hablar español, inglés y francés, el 6% habla español e inglés y un 1% dice que habla inglés, francés, español y latín.

Ni la filosofía, ni la religión, ni el partido político por el que se siente simpatía suelen ser temas por los que se interesen los adolescentes. En el caso de la filosofía y la religión, únicamente un 12% se manifiesta católico y un 7% incluye en su perfil frases pronunciadas por conocidos personajes o frases filosóficas. Y, en el caso de los partidos políticos, únicamente un 2% indica en su perfil el partido con el que simpatiza.

Tampoco suelen incluir una descripción de sí mismos en su perfil («Acerca de mí») y, quienes lo hacen, escriben frases como «Me gusta salir con mis amigas», «Soy un chico tímido, pero con encanto», incorporan frases hechas o expresan la mayor de las alegrías porque se sienten comprendidos por sus parejas. Los textos pueden estar escritos con palabras acortadas en las que suelen faltar las vocales (sin respetar normas gramaticales ni ortográficas). En ningún caso se han encontrado «textos-imágenes» semejantes a los descubiertos en Colombia.

Las tres cuartas partes de los chicos y chicas que conforman la muestra no precisan su situación sentimental. Un 12% dice que está soltero/a, un 9% asegu-

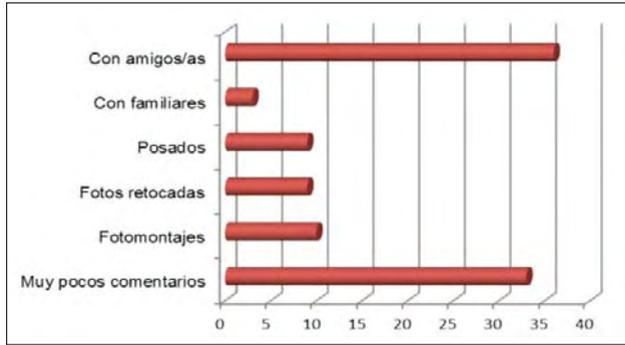


Gráfico 2: Comentarios de las fotografías.

ra tener una relación, un 3% está «prometido» y un 1% dice que está casado (evidentemente, no es verdad). En este sentido, uno de los jóvenes entrevistados explica que él nunca facilita sus datos reales: «digo que vivo en otro lugar, me invento mis datos... hasta mi nombre». Asegura que tener una falsa identidad no le supone ningún problema, pues «utilizo un nombre que mis amigos conocen y saben quién soy enseguida». El 98% de los adolescentes no indica ningún teléfono en Facebook como forma de contacto. Sin embargo, el 2% restante facilita su número de móvil. El 80% indica una dirección de correo electrónico, en la mayoría de los casos, terminado en hotmail.com.

d) Cómo se relacionan

Los adolescentes no hacen un uso ni continuado ni diario de Facebook. Lo habitual es que hagan tres o cuatro publicaciones al mes. Algo semejante sucede con el número de amigos. El joven con más amigos de la muestra española es un chico con 559 amigos, pero también hay otro caso en el que únicamente se tienen 3 amigos. De hecho, la media de amigos es de 202, una cifra moderadamente baja. Por ello, podemos deducir que esos adolescentes están comenzando a relacionarse en redes sociales y aún se mueven en sus círculos más próximos.

e) Grupos y aplicaciones

Los adolescentes españoles no suelen participar en grupos. Más del 80% no tiene grupos y, quienes lo hacen, participan en una media de 3,8. Sí que hacen un uso mayor de las aplicaciones. Cada uno de los jóvenes de la muestra, participa en 2 aplicaciones como media. La mayoría de las veces, estos jóvenes van a participar en juegos. «Aquamir», «Pet Shop City», «Sims Social» y «Dragon City» se encuentran entre los favoritos.

f) Los gustos de los adolescentes

En general, los adolescentes suelen no dar dema-

siadas explicaciones de sus gustos. Aunque hemos podido comprobar que el deporte favorito es el fútbol (un 54% de los perfiles analizados indican el fútbol como deporte favorito), en un 39% de los casos no se indica ningún deporte preferido. En los casos en los que sí se mencionan deportes, fútbol, tenis, voleibol, natación, baloncesto, paintball, pádel y ballet están entre los preferidos. La música que gusta a los adolescentes es la de Lady Gaga, Justin Beiber, David Guetta, Shakira, Jennifer López, Jonas Brothers, Michael Jackson, Beyoncé y Selena Gómez. Las películas preferidas son «Toy Story», «Tres metros sobre el cielo», «Crepúsculo», «High School Musical», «Avatar» y «Harry Potter». Los programas de televisión que más gustan a la muestra suelen ser programas de actualidad y humor, como «Tonterías las justas», «El intermedio», «El hormiguero» o «El club de la comedia»; concursos como «Tú sí que vales» o «Fama»; y series como «El barco», «El internado» o «Friends».

4. Discusión y conclusiones

Tanto en Colombia como en España, la mayoría de los jóvenes de 12 a 15 años utiliza Facebook para relacionarse con sus amigos y amigas. Es un medio más de socialización, tan importante o más que otros.

En ambos países los jóvenes tienen necesidad de «estar» en la Red y de mostrarse en ella de la forma más original posible (o, por lo menos, de lo que entienden por originalidad). Por ello, se manifiestan con un lenguaje propio, ajeno a las normas ortográficas y gramaticales al uso. Tanto en Colombia como en España utilizan esta peculiar forma de comunicarse. En el caso de Colombia, además, es habitual ofrecer lo que hemos venido llamando «texto-imagen», es decir, esas imágenes creadas a partir de texto. Esta manifestación de supuesta originalidad también queda patente en las fotografías. Tanto en España como en Colombia, los chicos y chicas compiten por subir fotos llamativas para sus compañeros/as: posados, fotos con gestos sugerentes, imágenes retocadas, montajes.

La mayoría se sobre-expone en las redes sociales. Muestra de ello son las 114,6 fotos por persona (de la muestra estudiada) en Colombia y las 168 fotos de cada miembro de la muestra española. Únicamente en las «Fotos de perfil», se alcanza la media de 26,1 fotografías por perfil en Colombia y de 23 en España. Cifras muy similares tanto en Colombia como en España.

Pero esta sobre-exposición va más allá de las fotografías. Un 95% de los chicos y chicas españoles utili-

zan su nombre real en su perfil de Facebook, mientras que en Colombia lo hace el 55%. O, mientras apenas indican cuál es su filiación política o religión, un grupo considerable no tiene ningún inconveniente en decir cuál es su relación sentimental. Curiosamente, tanto en Colombia como en España encontramos adolescentes que confiesan estar «casados», cuando evidentemente no es cierto.

Otro ejemplo de sobre-exposición lo encontramos con los datos de contacto que sobre sí mismos se ofrece. Lo más habitual es que los adolescentes indiquen una dirección de correo electrónico. Sin embargo, en el caso español, encontramos dos casos en los que se facilita el número del teléfono móvil. O, lo que puede ser también peligroso, los jóvenes admiten que aceptan como «amigos» a personas que no conocen. Saben que es peligroso, pero lo hacen. En el caso de Colombia, los adolescentes reconocen que así lo hacen, mientras que en España la mayoría dice que únicamente aceptan a personas conocidas, pero hemos comprobado que no es así, que aceptan también a desconocidos. En este sentido, sería necesario ampliar esta investigación a otros entornos culturales y nacionales para realizar comparativas entre los diferentes países.

Referencias

- AYDM, B. & VOLKAN SAN, S. (2011). Internet Addiction among Adolescents: *The Role of Self-esteem. Procedia-Social and Behavior Sciences*, 15, 3500-3505. (DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.04.325).
- BACKSTROM, L., HUTTENLOCHER, D. & AL. (2006). Group Formation in Large Social Networks: Membership, Growth, and Evolution. In *Proceedings of 12th International Conference on Knowledge Discovery in Data Mining* (pp. 44-54). New York: ACM Press.
- BERNICOT, J., VOLCKAERT-LEGRIER, O. & AL. (2012). Forms and Functions of SMS Messages: A Study of Variations in a Corpus Written by Adolescents. *Journal of Pragmatics*, 44 (12), 1701-1715. (DOI: 10.1016/j.pragma.2012.07.009).
- BOYD, D. & ELLISON, N. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 210-230.
- BYRNE, D. (2007). The Future of (the) Race: Identity, Discourse and the Rise of Computer Mediated Public spheres. In A. EVERETT (Ed.), *MacArthur Foundation Book Series on Digital Learning: Race and Ethnicity* (pp. 15-38). Cambridge, MA: MIT Press.
- CALVETE, E., ORUE, I. & AL. (2010). Cyberbullying in Adolescents: Modalities and Aggressor Profile. *Computers in Human Behavior*, 26 (5), 1128-1135. (DOI: 10.1016/j.chb.2010.03.017).
- FLORES, J.M. (2009). Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales. *Comunicar*, 33, 73-81. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/c33-2009-02-007>).
- FOON-HEW, K. (2011). Students and Teachers Use of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 27 (2), 662-676. (DOI: 10.1016/j.chb.2010.11.020).
- GONZALES, A.L. & HANCOCK, J.T. (2011). Mirror, Mirror on my Facebook Wall: Effects of Exposure to Facebook on Self-esteem. *Cyberpsychology Behavior Social Networking*, 14(1-2), 79-83. (DOI: 10.1089/cyber.2009.0411).
- GROSS, R. & ACQUISTI, A. (2005). Information Revelation and Privacy in Online Social Networks. In *Proceedings of WPES'05* (pp. 71-80). Alexandria, VA: ACM.
- HAYTHORNTHWAITE, C. (2005). Social Networks and Internet Connectivity Effects. *Information, Communication and Society*, 8, 125-147. (DOI: 10.1080/13691180500146185).
- HINDUJA, S. & PATCHIN, J.V. (2008). Personal Information of Adolescents on the Internet: A Quantitative Content Analysis of MySpace. *Journal of Adolescence*, 31 (1), 125-146. (DOI: 10.1016/j.adolescence.2007.05.004).
- HJORTH, L. & KIM, H. (2005). Being There and Being Here: Gendered Customising of Mobile 3G Practices through a Case Study in Seoul. *Convergence*, 11 (2), 49-55. (DOI: 10.1177/1354856507084421).
- JAGATIC, T., JOHNSON, N.A. & AL. (2007). Social Phishing. *Communications of the ACM*, 5 (10), 94-100. (DOI: 10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x).
- JUNCO, R. (2012). The Relationship between Frequency of Facebook Use, Participation in Facebook Activities, and Student Engagement. *Computers and Education*, 58 (1), 162-171. (DOI: 10.1016/j.compedu.2011.08.004).
- LAW, D.M., SHAPKA, J.D. & OLSON, B.F. (2010). To Control or not Control? Parenting Behaviours and Adolescent Online Aggression. *Computers in Human Behavior*, 26 (6), 1651-1656. (DOI: 10.1016/j.chb.2010.06.013).
- LIU, H., MAES, P. & DAVENPORT, G. (2006). Unraveling the Taste Fabric of Social Networks. *International Journal on Semantic Web and Information Systems*, 2 (1), 42-71. (DOI: 10.4018/jswis.2006.010102).
- MARWICK, A. (2005). I'm a lot More Interesting than a Friendster Profile: Identity Presentation, Authenticity, and Power in Social Networking Services. *Congress Internet Research 6.0*. Chicago, IL, October 1. (http://papers.ssrn.com/so3/papers.cfm?abstract_id=1884356) (30/09/2012).
- MAZUR, E. & RICHARDS, L. (2011). Adolescents and Emerging Adults Social Networking Online: Homophily or Diversity? *Journal of Applied Development Psychology*, 32 (4), 180-188. (DOI: 10.1016/j.appdev.2011.03.001).
- MCAUREW, F. & JEONG, H.S. (2012). Who does What on Facebook? Age, Sex, and Relationship Status as Predictors of Facebook Use. *Computers in Human Behavior*, 28 (6), 2359-2365. (DOI: 10.1016/j.chb.2012.07.007).
- MCBRIDE, D.L. (2011). Risks and Benefits of Social Media for Children and adolescents. *Journal of Pediatric Nursing*, 26 (5), 498-499. (DOI: 10.1016/j.pedn.2011.05.001).
- MOORE, K. & MCELROY, J. (2012). The Influence of Personality on Facebook Usage, Wall Postings, and Regret. *Computers in Human Behavior*, 28 (1), 267-274. (DOI: 10.1016/j.chb.2011.09.009).
- MOREAU, A., ROUSTIT, O. & AL. (2012). L'usage de Facebook et les enjeux de l'adolescence: une étude qualitative. *Neuropsychiatrie de L'Enfance et de l'Adolescence*, 60 (6), 429-434. (DOI: 10.1016/j.neurenf.2012.05.530).
- NG, W. (2012). Can We Teach Digital Natives Digital Literacy? *Computers and Education*, 59 (3), 1065-1078. (DOI: 10.1016/j.compedu.2012.04.016).
- NYLAND, R. & NEAR, C. (2007). Jesus is my Friend: Religiosity as a Mediating Factor in Internet Social Networking use. *AJMC Midwinter Conference*, February 23-24, Reno, NV.
- ONG, E., ANG, R. & AL. (2011). Narcissism, Extraversion and Adolescents' Self-presentation on Facebook, Personality and Individual

- Differences*, 50 (2), 180-185. (DOI: 10.1016/j.paid.2010.09.022).
- PISCITELLI, A. (2010). *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona: Ariel.
- PREIBUSCH, S., HOSER, B. & AL. (2007). Ubiquitous Social Networks. Opportunities and Challenges for Privacy-aware User Modelling. *Proceedings of Workshop on Data Mining for User Modelling*. Corfu, Greece.
- PUMPER, M. & MORENO, M. (2012). Perception, Influence, and Social Anxiety among Adolescent Facebook Users. *Journal of Adolescent Health*, 50 (2), S52-S53. (DOI: 10.1016/j.jadohealth.2011.10.142).
- ROSS, C. & ORR, E. (2009). Personality and Motivations Associated with Facebook Use. *Computers and Human Behavior*, 25 (2), 578-586. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2008.12.024>).
- SCHWARZ, O. (2011). Who Moved my Conversation? Instant Messaging, Intertextuality and New Regimes of Intimacy and Truth. *Media Culture Society*, 33 (1), 71-87. (DOI: 10.1177/01634437-10385501).
- SOEP, E. (2012). Generación y recreación de contenidos digitales por los jóvenes: implicaciones para la alfabetización mediática. *Comunicar*, 38, 93-100. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-20-12-02-10>).
- STUTZMAN, F. (2006). An Evaluation of Identity-sharing Behavior in Social Network Communities. *Journal of the International Digital Media and Arts Association*, 3 (1), 10-18.
- TIMMIS, S. (2012). Constant Companions: Instant Messaging Conversations as Sustainable Supportive Study Structures Amongst Undergraduate Peers. *Computers and Education*, 59 (1), 3-18. (DOI: 10.1016/j.compedu.2011.09.026).
- SKOG, D. (2005). Social Interaction in Virtual Communities: The Significance of Technology. *International Journal of Web Based Communities*, 1 (4), 464-474. (DOI: 10.1504/IJWBC.2005.008111).
- VALCKE, M., DE WEVER, B. & AL. (2011). Long-term Study of Safe Internet Use of Young Children. *Computers and Education*, 57(1), 1.292-1.305. (DOI: 10.1016/j.compedu.2011.01.010).
- VARAS-ROJAS, L.E. (2009). Imaginarios sociales que van naciendo en comunidades virtuales: Facebook, crisis analógica, futuro digital. *IV Congreso Online del Observatorio para la Cibersociedad*, november 12-29. (www.cibersociedad.net/congres2009/actes/html/com_imaginarios-sociales-que-van-naciendo-en-comunidades-virtuales-facebook_709.html) (30-10-2012).



● M.A. Ortiz, J.A. Ruiz y E. Díaz
Madrid (España)

Recibido: 29-05-2012 / Revisado: 08-07-2012
Aceptado: 24-09-2012 / Publicado: 01-03-2013

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-04>

¿Están las cadenas de televisión interesadas en una mejor TV para los menores?

Las televisiones y la investigación en infancia y televisión

Are Spanish TV Broadcasters Interested In A Better TV For Children?
TV Broadcasters and Research on TV and Children

RESUMEN

Este artículo describe las principales aportaciones de las televisiones españolas al estudio y reformulación de la relación entre televisión e infancia. La necesidad de recabar y organizar a lo largo del tiempo esas contribuciones justifica este trabajo. Los contenidos infantiles de calidad, el consumo infantil de televisión, y el papel de las cadenas televisivas para trasladar a la ciudadanía una imagen positiva de la infancia, han sido los ejes vertebradores sobre los que se ha fundamentado este texto. Los datos aportados son el resultado de un estudio llevado a cabo desde el Observatorio Comunicación y Sociedad. Metodológicamente, la consulta de bibliografía científica sobre la televisión y la infancia ha permitido contextualizar este estudio. Posteriormente, la utilización de una microencuesta a los responsables de contenidos infantiles de las principales cadenas televisivas españolas, y el análisis de las diferentes experiencias y documentos de trabajo elaborados por las televisiones, han permitido construir un escenario con las principales aportaciones de las emisoras a un nuevo paradigma que mejore la relación de los menores con la televisión. Las conclusiones más destacadas extraídas del análisis y de las consultas con los expertos apuntan a que, salvo en el caso de la televisión pública estatal y de algunas televisiones autonómicas, la investigación y reformulación del binomio infancia/televisión no es un objetivo prioritario para las cadenas. De hecho, solo TVE tiene producción científica relevante en la materia.

ABSTRACT

This paper describes the main contributions of the TV broadcasters in Spain to the study of the relationships between television and childhood. It is justified by the need of compile and organise these contributions. Quality contents broadcasted for children, children consumption of television and the role of TV channels to transfer a positive image of the childhood have been the mainstays of this text. The information that we report is the result of the study carried out from Observatorio Comunicación y Sociedad. Methodologically, consulting scientific bibliography about television and childhood has made possible to put our study into context. After that, the use of questionnaire to people responsible of contents broadcasted for children by the main Spanish TV channels, and the analysis of the different experiences and work papers prepared by televisions, have allowed to create a setting with the broadcasters' main contributions to a new paradigm which improves the relationship between minors and television. The conclusion from the analysis and the consultation to experts point that, except in the case of the public state television and some regional televisions, the research and the redesign of the childhood/television relationship is not one of the channels priorities. In fact, only TVE has an important scientific production in this field.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Infancia, menores, televisión, investigación, contenidos televisivos, programas, Internet, alfabetización audiovisual. Children, minors, television, research, TV contents, programs, Internet, media literacy.

◆ Dr. Miguel A. Ortiz-Sobrino es Director de Inforadio y Profesor Contratado Doctor del Departamento Periodismo IV de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense (España) (maortiz@ccinf.ucm.es).

◆ Dr. José A. Ruiz-San-Román es Profesor Titular del Departamento Sociología VI de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense (España) (jars@ccinf.ucm.es).

◆ Dra. Elba Díaz-Cerveró es Profesora del Centro Universitario Villanueva, adscrito a la Universidad Complutense (España) (ediaz@villanueva.edu).

1. Introducción y estado de la cuestión

En lo que va de siglo, las cuestiones que más interés han suscitado entre investigadores y usuarios de la comunicación españoles han sido la protección de la audiencia infantil (Torrecillas, Lacave & Díaz-Cerveró, 2012), la calidad de los contenidos televisivos dirigidos a menores, el cumplimiento del Código de Autorregulación de los Contenidos (Fernández-Martínez & López de Ayala López, 2011) y la necesidad de políticas de alfabetización mediática (Aguaded, 2007). Fuera de nuestras fronteras, la relación de la infancia con la televisión también está siendo objeto de abundantes estudios (Steeemers & D'Arma, 2012: 67-85; Pereira & Pinto, 2011; Larsen, 2010: 267-283). En los últimos años, este interés se ha puesto de manifiesto por la convocatoria en España de diferentes Congresos y Foros de carácter científico, como el Congreso Hispanoluso de Televisión de Calidad (2005), el Foro Internacional de Televisión celebrado en 2007 (Aguaded, 2007), o la III Jornada de Grupos de Investigación sobre Infancia y Comunicación, celebrada en Madrid (2011).

También en el ámbito universitario existen diferentes grupos de investigación que vienen produciendo un importante material científico sobre el tema (Tolsá & Bringué, 2012). El estudio de la relación de los nativos digitales con las pantallas (García, 2009: 7-30) a través del Proyecto Socmedia, o iniciativas para el estudio de la relación entre menores y televisión –como el Proyecto Procotin (2008-12), dirigido por Núñez-Ladeveze– son solo algunas de las iniciativas que, desde hace años, vienen sucediéndose en España. En todas ellas, la preocupación por la televisión infantil de calidad es una constante.

Este creciente interés ha provocado que, en algunos casos, las cadenas de televisión se hayan implicado en la investigación y la construcción de discursos televisivos en pro de la infancia. Ha sido en la televisión pública estatal (TVE) donde han surgido más iniciativas en este sentido, aunque también desde las televisiones autonómicas se ha puesto de manifiesto una cierta preocupación por el tema. Sin embargo, existen algunas diferencias entre las aportaciones y líneas de trabajo llevadas a cabo desde los diferentes ámbitos del sector público de televisión. Mientras que en TVE esta contribución ha trascendido su mera función informativa y habitualmente ha apostado por la investigación, en el caso de las televisiones autonómicas la apuesta se ha dirigido, esencialmente, hacia la sensibilización de sus profesionales con los temas relacionados con la infancia, y a la vigilancia de los contenidos en horarios de protección infantil.

La búsqueda de paradigmas de actuación para el consumo infantil de televisión en el hogar implementado en otros países (Seon-Kyoung & Doohwang, 2010: 389-403), la detección de riesgos de las pantallas para los menores (Livingstone & Haddon & al. 2010) y la construcción de un discurso positivo sobre la infancia, han fundamentado la actividad investigadora de la televisión pública estatal. Los resultados de esta actividad han sido difundidos en congresos nacionales e internacionales, así como en diferentes obras editadas por su servicio de publicaciones. Por su parte, las televisiones autonómicas se han centrado, esencialmente, en aspectos relacionados con el cumplimiento del Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia de 2004, así como la incorporación de orientaciones para elaborar los contenidos infantiles, en sus Libros de Estilo. Aunque no conviene olvidar, en cualquier caso, su colaboración con los Consejos Audiovisuales y grupos de investigación de su zona de influencia (Milian & Pons, 2006: 825-852; Moreno, 2007).

El caso de la televisión privada en España ha sido diferente. Más allá de suscribir el Código de Autorregulación sobre Contenidos Televisivos e Infancia, o de la firma de un protocolo de colaboración entre el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y el sector audiovisual –el 26 de junio de 2004– su esfuerzo se ha reducido a alguna acción esporádica de promoción de los derechos de los menores. De hecho, en la propuesta formulada por la asociación de televisiones privadas, UTECA, para la creación de un Consejo Superior de Televisión se ignoraba completamente a la audiencia infantil (del Corral, 2006).

2. Metodología

2.1. El Observatorio Comunicación y Sociedad, como contexto

Este Observatorio es una iniciativa en la que participan investigadores de la Universidad Complutense y profesores del CES Villanueva. En el periodo 2010/11, el Observatorio llevó a cabo un proyecto de investigación para la elaboración de un informe del estado de la investigación sobre infancia y comunicación en España (1980-2010), en el que se identificara a los principales grupos de investigación y sus trabajos relacionados con el binomio infancia/comunicación, especialmente en el ámbito de las Facultades de Comunicación y de los medios de comunicación. En este sentido, una de las actividades abordadas fue la realización de una prospección sobre las aportaciones de las principales cadenas de televisión a este tipo de investigaciones y estudios.

2.2. Material y métodos

Para valorar su contribución, se tomaron en consideración las acciones llevadas a cabo por las cadenas de televisión que han contribuido a mejorar la calidad de los contenidos televisivos relacionados con la infancia y sus derechos. La técnica documental y la lectura de algunas contribuciones científicas sobre el tema permitieron establecer el estado de la cuestión. A partir de ahí, se realizó un análisis de la experiencia y el material científico que las televisiones han producido, bien por sí solas o en colaboración con los diferentes grupos de investigación e instituciones. También el visionado de algunas campañas y contenidos a favor de la infancia emitidos por diferentes cadenas de televisión, ayudó a comprender el posicionamiento de algunas televisiones en favor de un nuevo planteamiento sobre las relaciones de la televisión con los niños. Finalmente, los resultados obtenidos en una microencuesta telefónica realizada a los principales responsables de contenidos infantiles en las cadenas televisivas, han permitido confirmar, de primera mano, su nivel de compromiso con los contenidos infantiles de calidad. Fruto de este trabajo de campo, se extraen las conclusiones que se recogen en el artículo.

Como miembro de la Unión Europea de Radiodifusión (UER), TVE ha participado prácticamente desde sus inicios en foros de divulgación propiciados por las televisiones públicas europeas, cuyas conclusiones han sido reflejadas en documentos posteriores. Así se hizo con el trabajo «Programas de televisión para preescolares y niños», escrito por Pilar Cabrera en 1985, en el que reflejaba las principales conclusiones de un seminario sobre televisión escolar promovido por la UER.

Entre los años 1990 y 2000, los estudios relacionados con el consumo infantil de televisión los realizó el Departamento de Marketing e Investigación de Audiencias de TVE, aunque su orientación y objetivos

A la luz de los resultados obtenidos en este estudio, se puede afirmar que desde las cadenas de televisión españolas, tan solo TVE puede considerarse un operador que haya aportado trabajo y documentos para una nueva reformulación del binomio infancia/televisión. No obstante, algunos investigadores (Mayugo, 2002: 42-48) vienen reclamando programas infantiles alternativos de calidad y un nuevo papel para la televisión pública en línea con otras televisiones europeas de referencia.

3. Análisis y resultados

3.1. La investigación sobre la infancia y la TV desde la televisión pública estatal (TVE)

En la Biblioteca del Centro de Formación de RTVE se pueden encontrar las primeras referencias a estudios sobre la relación de la Infancia con los contenidos audiovisuales, que datan de los primeros años de la televisión en España. Uno de los primeros documentos que aparecen en su catálogo es el trabajo «Los niños y la televisión: encuesta sobre audiencias en programas de televisión», realizado por Jesús María Vázquez para el Ministerio de Información y Turismo, en 1965. El «Dossier de prensa de TVE sobre los niños y la publicidad: (Septiembre 1979-Diciembre 1980)», elaborado por la Oficina de prensa de RTVE en 1980, es otra de las primeras referencia documentales encontradas en la que se aborda la relación de los menores con los mensajes publicitarios.

tenían ya un claro carácter comercial, dado que, desde 1989, se había roto el monopolio televisivo de TVE. En la actualidad, este Departamento sigue elaborando informes de carácter técnico sobre la audiencia infantil de televisión, elaborados con datos de audimetría aportados por empresas como Kantar Media o el Estudio General de Medios. A partir del año 2000, la actividad investigadora fue asumida por su Centro de Formación: el Instituto RTVE.

3.1.1. La investigación en infancia y televisión de la televisión pública en la última década

La publicación, en 2003, del Libro Blanco sobre «La educación en el entorno audiovisual» del Consejo Audiovisual de Cataluña (Pérez-Tornero, 2003) marcó un punto de inflexión para la toma de conciencia de la televisión pública sobre la incidencia del consumo televisivo entre los menores.

A partir de este informe elaborado por el profesor Pérez-Tornero, se propició una corriente de reflexión sobre las posibilidades de conciliar el uso de la televisión con los intereses de la infancia. Una tendencia que se ha mantenido a lo largo de estos años: bien desde la perspectiva de la mediación familiar (Gabelas & Marta, 2008) o desde otras, como los hábitos de consumo infantil (Pérez-Ornia & Núñez-Ladeveze, 2006: 177) y sus transformaciones en los últimos años (López-Vidales, González & Medina, 2010: 97-130).

La televisión pública estatal fue partícipe desde el primer momento de esta corriente. En este sentido, TVE organizó en 2004 el Foro Nacional «Entorno familiar, menores, educación y televisión». Como con-

Asuntos Sociales, surtieron efecto y forzaron a los operadores de televisión a tomar conciencia del problema. Como consecuencia de lo anterior, el 9 de diciembre de ese mismo año se firmó el Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia. La televisión pública estatal no solo suscribió el acuerdo, sino que se comprometió a seguir trabajando en favor de una televisión infantil de calidad.

3.1.2. De los contenidos prioritarios de la televisión infantil a los contenidos sensibles

Un año después, en 2005, Televisión Española, en colaboración con el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, realizó un trabajo de investigación con el

objetivo de detectar cuáles eran los contenidos infantiles emitidos desde las televisiones españolas y hacer una propuesta que sirviera como guía a los programadores. Se trataba de definir los contenidos preferentes y los valores urgentes que debe tener una programación infantil de calidad. Los resultados de la investigación se plasmaron en una publicación del Instituto de RTVE titulada «Programación infantil de televisión: orientaciones y contenidos prioritarios» (Del-Río & Román, 2005) que fue coordinada por Miguel del Río,

coautor del «Informe Pígalión» (Álvarez, del-Río & del-Río, 2003). Los contenidos fueron presentados en el Foro Nacional «Infancia, Televisión y Educación», que fue organizado –en junio de 2005– por el Instituto de RTVE y la Dirección General de las Familias y la Infancia. El Foro contó con los representantes de las principales cadenas y los más prestigiosos investigadores sobre el tema. También en 2005, el Instituto de RTVE organizó el Foro «Jóvenes, Drogas y Comunicación», en colaboración con la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. De este encuentro salió un documento consensuado por los investigadores participantes que se denominó «Propuestas de actuación para el tratamiento de las informaciones sobre jóvenes y drogas», que fue publicado por RTVE y la Fundación (Varios, 2005: 3-15).

En 2006, a la televisión le había surgido un nuevo y poderoso competidor electrónico: el videojuego (García-Galera, 2006:8-13). Aquella realidad propició que, desde la televisión pública, se organizara –en ma-

Se propone el inicio de una reflexión conjunta entre la televisión pública y la Universidad para la reformulación de los contenidos del canal «Clan» de TVE en aras de convertirlo en un auténtico canal educativo y de experimentación dirigido a los menores y los adolescentes que justifique uno de los principales sentidos del servicio público de televisión: la educación y la formación de una ciudadanía crítica.

clusión de aquel Foro, se presentaron dos decálogos de «buenas prácticas de televisión» –uno para los menores y otro dirigido a los padres– que previamente se habían elaborado en sesiones de trabajo conjuntas de investigadores y profesionales del medio. El diagnóstico de la situación realizado por los participantes en aquel encuentro indicaba claramente la necesidad de cambio ante una cierta alarma social creada por el consumo infantil de televisión. Empezaba a preocupar, entonces, la escasez de programación infantil, los contenidos inapropiados para los menores que emitían las cadenas y, especialmente, el elevado número de horas que los niños pasaban delante de la pantalla del televisor. Los estudios de los expertos demostraban que el consumo infantil de televisión se concentraba mayoritariamente durante la noche, cuando se programaban contenidos inadecuados para su edad.

Poco después, las reiteradas llamadas de atención de ciertos organismos, como el Observatorio Nacional de la Televisión Infantil del Ministerio de Trabajo y

yo de 2006– el Foro Nacional «Televisión, Videojuegos e Infancia en una Sociedad Multipantalla», en el que se propuso la elaboración de un decálogo de instrucciones para que las familias ayudaran a sus hijos a utilizar los videojuegos y el resto de las pantallas.

En 2007, la aportación científica de la televisión pública estatal se vehiculó a través del Foro Internacional «Educar la mirada. Propuestas para enseñar a ver la televisión» que el Instituto de RTVE, el Grupo Comunicar y la Dirección General de las Familias e Infancia del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales promovieron, en noviembre de ese año, con el objetivo de reflexionar y proponer pautas útiles para la necesaria alfabetización mediática y para un consumo responsable de los contenidos infantiles de televisión. La producción científica del congreso se reflejó en el número 31 de «Comunicar» y en la publicación «Educar la mirada», editada por el Instituto Oficial de Radio y Televisión y el Grupo Comunicar (Aguaded, 2007). Como consecuencia de todas estas aportaciones de la televisión pública, sus profesionales cuentan hoy con una serie de recomendaciones para la elaboración de contenidos, encaminadas a garantizar los derechos de los menores. Así, en junio de 2010, TVE aprobó por unanimidad su «Libro de Estilo» en el que, dentro del apartado dedicado a la información y contenidos sensibles, se introduce un epígrafe dedicado a la infancia. Se trata de una guía de actuación para sus profesionales, cuyo objetivo es el tratamiento adecuado de los niños y sus derechos en la televisión pública (RTVE, 2010: 52).

3.1.3. TVE en el debate sobre infancia y la TV

En los últimos diez años, la radiotelevisión pública estatal ha venido colaborando con otras instituciones que han promovido la investigación sobre la relación de los menores con las pantallas, como es el caso del Observatorio de la Dirección General de las Familias y la Infancia, los grupos de trabajo de la televisión educativa del Ministerio de Educación, o los Consejos Audiovisuales. A título indicativo, conviene destacar el trabajo realizado en colaboración con el Consejo Audiovisual de Navarra para concienciar y promover la investigación en temas relacionados con la infancia y la televisión. De esa colaboración surgió la campaña denominada «Aprende a ver la Televisión», con actuaciones dirigidas a escuelas, profesores y padres de aquel territorio autonómico, en las que participaron profesionales de TVE. También son reseñables otras campañas a favor de los derechos del niño promovidas desde la televisión estatal. La última ha sido emitida a finales de 2011 con el lema «Comprometidos con la

Infancia». Sin embargo, campañas de alfabetización y sensibilización para un consumo infantil de televisión saludable programadas por TVE, ya se pudieron ver en la década de los setenta y ochenta. En 1988, por ejemplo, la agencia publicitaria «Contrapunto» realizó para esta cadena la campaña «Aprende a ver la televisión» protagonizada por el célebre perro Pipín.

3.2. La investigación sobre la infancia y la televisión desde la televisión pública autonómica

La diferente estructura empresarial de las televisiones autonómicas y su convivencia o no con Consejos Audiovisuales autonómicos, ha condicionado la aportación de estas cadenas a la investigación en infancia y televisión.

3.2.1. Canal Sur

Independientemente de los estudios de audiencia infantil de carácter comercial, realizados con los datos de audimetría, se pueden encontrar en la televisión autonómica de Andalucía algunas propuestas de interés para el tratamiento de la infancia. Su Libro de Estilo recoge el compromiso de los periodistas de Canal Sur con la infancia, en línea con la Convención de Derechos del Niño y otros textos legales adaptados a la realidad de la cadena (Canal Sur, 2004: 42). Conviene destacar que, Canal Sur, fue una de las televisiones que empezó a recoger los derechos de la infancia en su Libro de Estilo. Sin embargo, este operador público no tiene ahora entre sus objetivos primordiales la investigación. El hecho de que exista un Consejo Audiovisual Andaluz (www.consejoaudiovisualdeandalucia.es) propicia que la investigación sobre la televisión y la infancia recaiga fundamentalmente sobre el ámbito de actuación de ese Consejo, aunque habitualmente la cadena colabore en sus investigaciones y en otras realizadas por el Observatorio de la Infancia del Gobierno Andaluz. Algunas de estas investigaciones se pueden encontrar en el repositorio de sus webs.

3.2.2. Televisión de Cataluña (TV3)

A pesar de tratarse de la más importante televisión autonómica –por su dimensión y por su cuota de pantalla– a TV3 le son aplicables las consideraciones que se hacían en el caso de Canal Sur. El hecho de que Cataluña cuente con el Consejo Audiovisual de Cataluña (CAC), el más antiguo de España, ha hecho que las líneas de investigación sobre infancia y TV en Cataluña se hayan realizado bajo su paraguas y no desde el seno de la televisión pública catalana. No obstante, desde su Departamento de Programas Infantiles es habitual la colaboración de TV3 con las Uni-

versidades y el CAC, aportando asesoramiento y contenidos para el análisis. En todo caso, el Libro de Estilo de TV3, en su «Manual d'ús» dedica un epígrafe a los contenidos de los programas infantiles y los principales valores que deben incorporar los programas de televisión dirigidos a los menores. En 2011, el departamento de Programas Infantiles de TV3 estaba colaborando en el diseño de formatos educativos para televisión, a través del proyecto «Educlip», un proyecto en el que participa el Departamento de Educación de la Generalitat y diferentes universidades catalanas. El Consejo Audiovisual de Cataluña ofrece en su web www.cac.cat una opción denominada «Recerca i Quaderns del CAC», con sus principales investigaciones.

3.2.3. Los otros operadores autonómicos y las televisiones autonómicas de última generación

En las otras tres televisiones de Comunidades Autónomas con lengua propia –Euskadi, Comunidad Valenciana y Galicia– la investigación sobre la Infancia en su relación con la televisión se limita a una lectura y tratamiento profesional de los datos suministrados por las empresas de audimetría, y poco más. Es cierto que en estas Comunidades Autónomas no se cuenta con Consejo Audiovisual propio pero, en cambio, tienen en su territorio Universidades que canalizan la mayoría de las investigaciones sobre este tema (López-Sánchez, Tur & García del Castillo, 2010: 553-560).

Por su parte, las televisiones autonómicas que han surgido a partir de los comienzos de la primera década de este siglo, cuyas características están definidas por modelos «low cost» –RTPA, Canal Extremadura etc.– lógicamente no tienen entre sus prioridades y objetivos la investigación. Sin embargo, como televisiones públicas, entre sus objetivos están los derechos de la infancia y el respeto de los horarios de protección infantil en televisión. El resto de emisoras televisivas de titularidad autonómica –Telemadrid, Castilla-La Mancha TV...– tampoco han hecho esfuerzos reseñables en relación a la investigación sobre temas de infancia y televisión.

3.3. La televisión privada ante la infancia desde la perspectiva de la investigación

Las televisiones privadas españolas, desde su creación en 1989, no han mostrado un interés especial por la relación de los menores con la pantalla. Ni siquiera en sus propuestas para el diseño del non nato Consejo Estatal de Medios Audiovisuales figuraba la infancia como objetivo (Del-Corral, 2006). Es cierto que suscribieron en su día el Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia. Sin embargo, a tenor de los resultados del seguimiento sobre el grado de

cumplimiento del Código por estas cadenas, da la impresión de que los operadores privados de televisión suscribieron esos acuerdos más por la presión social y mediática que por una manifiesta preocupación por el tema. Así lo atestiguan los datos ofrecidos por diferentes instituciones, como la Asociación de Telespectadores y Radioyentes, el Observatorio de Contenidos Audiovisuales (OCTA), y la Universidad Rey Juan Carlos. La convergencia mediática no está contribuyendo, además, a la mejora de esta situación. El habitual consumo por parte de los menores de contenidos televisivos convencionales a través de Internet o de los repositorios en «streaming» de las diferentes cadenas televisivas ha venido, si cabe, a complicar la situación en relación con el cumplimiento del Código de Autorregulación (García-Torres, 2008: 61-67). Pero, a pesar de los incumplimientos, algunas cadenas (Tele5) han hecho de la infancia objeto de sus acciones de RSC. Campañas de la cadena con contenidos de interés social como fue el caso de la campaña «12 meses, 12 causas», en la que se incluían a los niños, son uno de los escasos ejemplos.

Tan solo desde la asociación UTECA –que representa los intereses de la televisión privada en España– se han promovido contadas propuestas de investigación, la mayoría de ellas desde la perspectiva jurídica (Fuente-Cobo, 2010: 279-295). Probablemente, el trabajo más destacado de los presentados por UTECA es, en este sentido, el «Informe para la evaluación del cumplimiento del servicio público de TVE», que fue encargado en 2008 al equipo de investigadores del Instituto de Estudios de la Democracia (Núñez-Ladeveze, 2010). Uno de los aspectos analizados en este informe fue los horarios de protección infantil. El estudio concluía que La 2 cumplía plenamente los horarios protegidos, mientras que en TVE-1 había emisiones que ponían en duda tal cumplimiento.

4. Discusión y conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos en este estudio, se puede afirmar que desde las cadenas de televisión españolas, tan solo TVE puede considerarse un operador que haya aportado trabajo y documentos para una nueva reformulación del binomio infancia/televisión. No obstante, algunos investigadores (Mayugo, 2002: 42-48) vienen reclamando programas infantiles alternativos de calidad y un nuevo papel para la televisión pública en línea con otras televisiones europeas de referencia. Aunque a lo largo de este trabajo se ha resaltado la contribución de TVE a la reflexión sobre la necesidad de una alfabetización mediática de la ciudadanía, sin embargo en los últimos años la tele-

visión pública estatal no se ha implicado en las diferentes iniciativas europeas que se vienen planteando en este sentido.

Abandonada la idea de crear un Consejo Estatal de Medios Audiovisuales que vele por una relación saludable de los menores con la televisión como estaba previsto (García-Castillejo, 2011), y dado que la telaraña mediática hace cada vez más difícil la supervisión de los contenidos, se hace necesario un mayor compromiso de las cadenas con los contenidos de calidad y la alfabetización mediática de los menores. Sobre todo, cuando parece que la autorregulación no acaba de dar los resultados esperados en España. Es imprescindible que las televisiones colaboren con investigadores que ya vienen trabajando en propuestas concretas en ese sentido (Ferrés & Piscitelli, 2012: 75-82; Aguaded & Sánchez-Carrero, 2008: 293-308) o que trabajen en experiencias similares en Europa (Pérez-Tornero & Paredes & al., 2010: 85-100).

Es necesario que la televisión pública estatal se implique en la educación mediática para un consumo televisivo responsable y en la recuperación de espacios infantiles de televisión dirigidos a los diferentes segmentos de edades, siguiendo el modelo de otras televisiones de referencia en Europa, como la BBC (García-Matilla, 2005:33-44). Desde aquí se propone el inicio de una reflexión conjunta entre la televisión pública y la Universidad para la reformulación de los contenidos del canal «Clan» de TVE en aras de convertirlo en un auténtico canal educativo y de experimentación dirigido a los menores y los adolescentes que justifique uno de los principales sentidos del servicio público de televisión: la educación y la formación de una ciudadanía crítica.

Más arriba se ha destacado la contribución de TVE a la reflexión sobre contenidos prioritarios y valores en programas infantiles. No obstante, ese mismo trabajo se debería acometer, también, desde la perspectiva de la publicidad infantil en televisión, en línea con otros estudios que vienen abordando la cuestión de los valores en la publicidad televisiva dirigida a los adultos (Rausell & Espinar & al. 2009: 109-136). El hecho de que en estos momentos TVE no esté sometida a presiones comerciales, garantizaría una propuesta basada en valores positivos para la infancia.

También se ha puesto de manifiesto anteriormente la escasa aportación científica de las televisiones autonómicas en relación con la infancia y cómo han sido los Consejos Audiovisuales, en aquellas Comunidades Autónomas donde los hay, los encargados de cubrir esta laguna. Una situación que no debe extrañar si se tiene en cuenta que, en la mayoría de estas tele-

visiones autonómicas, su situación financiera dificulta acciones de este tipo. Para dimensionar esta cuestión, sería conveniente investigar hasta qué punto la presencia de los Consejos Audiovisuales territoriales –y, en cierta medida, también los aspectos económicos– han contribuido a esta situación. En todo caso, la implicación de estas televisiones de proximidad en políticas televisivas a favor de la infancia es fundamental porque solo desde la interiorización de la exigencia de una televisión de calidad infantil, pueden contribuir a un consumo televisivo responsable.

En relación con las televisiones privadas, se observa una prevalencia de los aspectos comerciales frente a la infancia. Su poco interés por la relación entre los menores y la televisión está pendiente de un estudio motivacional en profundidad que puede ser objeto de una investigación no realizada hasta el momento. Mientras tanto, los usuarios e investigadores tendrán que quedarse con la impresión negativa que, lamentablemente, trasladan los estudios realizados sobre el seguimiento del cumplimiento del Código de Autorregulación de Contenidos en estas cadenas privadas que arrojan unas cifras que manifiestan un cierto descuido del horario de protección infantil (Ruiz San-Román & Salguero, 2008; Fernández & López, 2011).

La TDT en España ha propiciado la aparición de más horas de programación infantil y canales especializados en este target concreto, como Clan TV o Canal Súper 3 de Cataluña. Sin embargo, esto no supone necesariamente mayor calidad ni mayor compromiso con la investigación. El compromiso por la calidad de los contenidos infantiles de los proveedores independientes de la TDT podría ser una futura línea de investigación.

Por tanto, parece que hay evidencias suficientes para afirmar que, frente a las constantes críticas a las cadenas televisivas por su desinterés por la infancia, al menos desde la televisión pública sí hay una cierta predisposición en avanzar hacia un mejor tratamiento de la imagen y contenidos de y para los menores. Es más, a pesar de las críticas generalizadas, sobre todo a las cadenas privadas, de ciertos niveles de incumplimiento del Código de Autorregulación de Contenidos y la baja calidad de algunos de los programas emitidos, lo cierto es que se constata que, poco a poco pero muy lentamente, la calidad de esos contenidos van mejorando (Tur & Grande, 2009: 33-59). Por esta razón, es preciso hacer un juicio matizado sobre las cadenas, atendiendo a la diversidad de esfuerzos realizados por los diversos operadores del sector, aunque es evidente que queda un largo camino por recorrer.

En síntesis, nuestra propuesta se resume en abor-

dar una reflexión conjunta entre operadores y Universidad; en investigar la publicidad dirigida a menores; en investigar las razones del desinterés investigador de las televisiones privadas; en analizar el nivel de compromiso con la calidad de los proveedores de contenidos; y en investigar la contribución de los Consejos Audiovisuales a esta línea de investigación.

Referencias

- AGUADED, J.I. & SÁNCHEZ-CARRERO, J. (2008). Niños y adolescentes tras el visor de la cámara: experiencias de alfabetización audiovisual. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 14, 293-308.
- AGUADED, J.I. (Ed.) (2007). *Educación la mirada: propuestas para ver la televisión*. CD. Madrid: IORTV / Grupo Comunicar.
- ÁLVAREZ, A., DEL-RÍO, M. & DEL RÍO, P. (2003). El efecto Pigmalión en televisión: Orientaciones propuestas sobre la influencia de la televisión en la infancia. *Red Digital*, 3. (http://reddigital.cnice.mec.es/6/Articulos/articulo_resumen.php?articulo=6) (10-05-2012).
- CANAL SUR (Ed.) (2004). *Menores de edad. Libro de Estilo de Canal Sur*. (www.canalsur.es) (23-12-2011).
- DEL-CORRAL, J. (2006). La industria televisiva comercial y las autoridades reguladoras. *Telos*, 68, 103-105.
- DEL-RÍO, M. & ROMÁN, M. (2005). *Programación infantil de televisión: orientaciones y contenidos prioritarios*. Madrid: IORTV.
- FERRÉS, J. & PISCITELLI A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. (DOI <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>).
- FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ, A., LÓPEZ-DE-AYALA & LÓPEZ, M.C. (2011). Televisión e Infancia: cinco años después del código de autorregulación. *Revista Latina de Comunicación Social*, 66, 31-62 (DOI: 10.4185/RLCS-66-2011-923-031-062).
- FUENTE-COBO, C. (2010). La protección de la infancia en la nueva ley audiovisual: hacia un modelo de responsabilidad distribuida. In UTECA (Ed.), *La televisión en España. Informe 2010*. (pp. 279-295). Madrid: CIEC.
- GABELAS, J.A. & MARTA, C. (2008). *Consumo y mediaciones de familias y pantallas. Nuevos modelos y propuestas de convivencia*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- GARCÍA, F. (2009). El mare nostrum digital: Mito, ideología y realidad de un imaginario sociotécnico. *Icono*, 14, 7-1, 7-30.
- GARCÍA-CASTILLEJO, A. (2011). El Consejo Estatal de Medios Audiovisuales de España. Más de un año esperando la puesta en marcha. *Textual & Visual Media*, 4, 45-64. (www.textualvisualmedia.es/index.php/es/archivo/14) (10/03/2012).
- GARCÍA-DE-TORRES, E. (2008). El uso de los nuevos medios por la audiencia infantil y juvenil. Tendencias de la investigación en Internet como sinónimo de convergencia mediática y tecnológica. *IX Congreso de Periodismo Digital*. Huesca (<http://novenos.congreso-periodismo.com>) (02-04-2012).
- GARCÍA-GALERA, C. (2006). ¿Qué conocen los padres de los videojuegos de sus hijos? *Icono*, 14, 7. (www.icono14.net). (03/03-2010).
- GARCÍA-MATILLA, A. (2005). Por una televisión para la educación en sintonía multimedia. *Comunicar*, 25, 33-44.
- LARSEN, H. (2010). Legitimation Strategies of Public Service Broadcasters: The Divergent Rhetoric in Norway and Sweden. *Media, Culture & Society*, 32, 267-283. (DOI: 10.1177/0163443709355610).
- LIVINGSTONE, S.; HADDON, L.; GORZIG, A. & OLAFSSON, K. (2010). *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children. Initial Findings*. London: LSE, EU Kids Online.
- LÓPEZ-SÁNCHEZ, C.; TUR VIÑES, V. & GARCÍA DEL CASTILLO J.A. (2010). Evaluación del protagonista-antagonista en los contenidos audiovisuales dirigidos a la infancia en cadenas de televisión españolas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 65. (www.revistalatinacs.org/10/art3/918_Alicante/40_Tur.html) (11/05/2012). (DOI: 10.4185/RLCS-65-2010-918-553-560).
- LÓPEZ-VIDALES, N.; GONZÁLEZ, P. & MEDINA E. (2010). Jóvenes y televisión en 2010: un cambio de hábitos. *Zer*, 16, 30, 97-130.
- MAYUGO, C.; MOIX, M. & REÑE, S. (2002). Una producció alternativa: la televisió escolar. *Guix*, 288, 42-48.
- MILLAN-I-MASANA, A. & PONS, F. (2006). *Informe Comunidades Autónomas. 2006*. Institut Dret Públic, 825-852. (www.idpbarcelona.net/cat/2_recerca/ccaa/estudis.htm) (05/03/2012).
- MORENO, J.M. (2007). El Consejo Audiovisual de Andalucía: presente soñado, futuro por construir. *Telos*, 71, (<http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com>) (12-03-2012).
- NÚÑEZ-LADEVÉZE, L. (2010). *Informe para la evaluación del servicio público de TVE*. (www.uteca.com/uteca_contenidos/documentos/Informe_sobre_el_grado_de_cumplimiento_del_servicio_publico_de_TVE.pdf). (20-12-2010).
- PEREIRA, S. & PINTO, M. (2011). Making Sense of TV for Children: The Case of Portugal. *The Journal of Media Literacy Education*, 3, 2 (www.jmle.org/index.php/JMLE/article/view/204) (10-01-2012).
- PÉREZ-ORNIA, J.R. & NÚÑEZ-LADEVÉZE, L. (2006). Lo que ven los niños en televisión. *Zer*, 20, 133-177.
- PÉREZ-TORNERO, J.M. (2003). *Libro Blanco: La educación en el entorno audiovisual*. Barcelona: Consejo Audiovisual Cataluña.
- PÉREZ-TORNERO, J.M.; PAREDES, M.O. & AL. (2010). Trends and Models of Media Literacy in Europe: Between Digital Competence and Critical Understanding. *Anàlisi*, 40, 85-100.
- RAUSELL, C., ESPINAR R.E. & AL. (2009). Valores sociales en los spots publicitarios de bebidas emitidos en España en el 2006. *Comunicación y Sociedad, XXII, 1*, 109-136.
- RUIZ-SAN-ROMÁN, J.A. & SALGUERO, M. (2008). Tres años de Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia en España, 2004-07. *Sphera Pública*, 8, 65-81.
- RTVE. (2010). *Información sobre contenidos sensibles, 2010. Libro de Estilo RTVE*. Madrid: IORTV.
- SEON-KYOUNGAN, A. & DOOHWANG, L. (2010). An Integrated Model of Parental Mediation: The Effect of Family Communication on Children's Perception of Television Reality and Negative Viewing Effects. *Asian Journal of Communication*, 20, 389-403. (DOI: 10.1080/01292986.2010.496864).
- STEEMERS, J. & D'ARMA, A. (2012). Evaluating and Regulating the Role of Public Broadcasters in the Children's Media Ecology: The Case of Home-grown Television Content. *International Journal of Media & Cultural Politics*, 8, 67-85. (DOI: 10.1386/macp.8.1.67_1).
- TORRECILLAS, T. & DÍAZ-CERVERÓ, E. (Ed.) (2012). *La protección de la audiencia infantil*. Madrid: Universitat.
- TOLSÁ, J. & BRINGUÉ, X. (2012). Leisure, interpersonal relationships, learning and consumption: the four key dimensions for the study of minors and screens. *Comunicación y Sociedad*, 1, 253-288.
- TUR, V. & GRANDE, T. (2009). Violencia y prosocialidad en los contenidos televisivos infantiles visionados por menores en Alicante. *Zer*, 27, 33-59.
- VARIOS (2005). Propuestas de actuación para el tratamiento de las informaciones sobre jóvenes y drogas. In M. DEL RÍO & M. ROMÁN (Ed.), *Programación infantil de televisión: orientaciones y contenidos prioritarios*. Madrid: IORTV.

● **Jair Vega y Andrea Lafaurie**
Barranquilla (Colombia) / Barcelona (España)

Recibido: 19-05-2012 / Revisado: 01-06-2012
Aceptado: 24-09-2012 / Publicado: 01-03-2013

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-05>

«Observar TV»: Un observatorio infantil de televisión para la interlocución de los niños

A Children's Observatory of Television: «Observar TV», a Space
for Dialogue between Children

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de «Observar TV», un observatorio infantil de televisión puesto en marcha en la ciudad de Barranquilla (Colombia) en el que los niños y niñas participantes actuaron como protagonistas de los procesos de investigación, formación e interlocución llevados a cabo. El proyecto apuntó a: 1) La reflexión y discusión de las preferencias y opiniones que niños/as presentaron en relación con la televisión; 2) La identificación e interpe-lación de sus imaginarios de la ciudadanía alrededor de la convivencia y la paz, la interculturalidad y la participación-responsabilidad democrática; 3) El desarrollo de procesos de formación que contribuyeran a cualificar su capacidad crítica en torno a la televisión y su consumo; 4) La visibilización de los niños/as como interlocutores en la agenda pública de su ciudad. El proceso se desarrolló desde la investigación-acción participativa utilizando técnicas cualitativas (grupos focales, talleres y observación), para la ejecución de tres componentes simultáneos: investigación, formación y visibilización/interacción. Los resultados permitieron constatar que los chicos se presentaron críticos hacia la televisión, dando a conocer sus gustos y disgustos en relación con los contenidos. También que ellos asumieron el reto de discutir, transformar o reafirmar sus imaginarios de ciudadanía, y fortalecieron su capacidad expresiva al vincular las reflexiones surgidas en el observatorio dentro del programa «Aprender a ver TV», del canal regional «Telecaribe».

ABSTRACT

This paper presents the results of work on «Observar TV», a children's observatory of television launched in the city of Barranquilla (Colombia) in which children participated as protagonists in research, training and spaces for dialogue centred on their observations of television broadcasts. The goals of the project included: 1) to ascertain the reflection and discussion of preferences and opinions (expressed by boys and girls) regarding television; 2) to identify and discuss their imagery around citizenship in relation to coexistence and peace, multiculturalism and democratic responsibility and participation; 3) to understand the development processes that contribute to the construction of their critical thinking abilities regarding television and its consumption; 4) to increase the visibility of children as active participants in setting the public agenda of their city. This study was developed using a participatory action research approach that employed qualitative methods (focus groups, workshops, and observations) for the simultaneous execution of three components: research, training, and visibility/interaction. The results demonstrate that the child participants displayed a critical attitude toward television and expressed their likes and dislikes regarding television content. The participants took up the challenge to discuss, transform, or reaffirm their imagery relating to citizenship and strengthened their capacities in language and communication. The children expressed the reflections that came up in the work of the observatory by participating in the television program «Learning to watch television», that was produced by the regional station «Telecaribe».

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Niños, televisión, educación en medios, interactividad, capacidad crítica, imaginarios de ciudadanía, escuela.
Children, television, media literacy, interactivity, critical capacity, imagery of citizenship, school.

◆ **Jair Vega-Casanova** es Profesor Investigador del Departamento de Comunicación Social de la Universidad del Norte en Barranquilla (Colombia) (jvega@uninorte.edu.co).

◆ **Andrea Lafaurie-Molina** es Profesora Investigadora del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte en Barranquilla (Colombia) (andrelafour@gmail.com).

1. Introducción

Desde hace varios años, alrededor de las investigaciones que exploran la relación televisión y niños/niñas se ha reconocido la presencia de una tendencia centrada en el análisis de los efectos de una televisión no-civa sobre unas audiencias consideradas pasivas y fácilmente influenciables, la cual incluso se mantiene en algunos estudios (Rodríguez, 2005).

En otra perspectiva, algunos investigadores han apostado por la capacidad activa y crítica de niños y niñas, considerándolos ciudadanos capaces de interpretar y resignificar los mensajes de los medios (Ferrés, 1994; López de la Roche & al., 1998; Aguaded, 1999; 2005). Charles y Orozco (1990) sostienen que el niño televidente no nace, se hace, razón por la que es necesario generar en él una actitud crítica, reflexiva y creativa que sustente su papel dinámico en la comunicación a través de procesos de mediación.

Un tercer enfoque, que aparece coincidente con el anterior, considerando las audiencias como ciudadanos activos, añade como sentido prioritario el fortalecimiento de la visibilización de esta capacidad crítica para generar acciones en la esfera pública (Alfaro y Quezada, 2006). Sin embargo, tal como sostiene Rincón (2008) son pocas las investigaciones de audiencias que afectan la producción de los medios, es decir, que transcienden la opción de conocer a las audiencias/consumidoras para promover su tránsito hacia audiencias/productoras.

Situándonos concretamente en la relación niños/as, televisión y ciudadanía, los resultados de algunas investigaciones muestran que los menores suelen hacer uso de un discurso moralista, frecuentemente adoptado de la familia o la escuela, para referirse a la ciudadanía o para valorar la bondad o maldad de los contenidos televisivos (Vega & Castro, 2006).

A partir de lo anterior, se ha identificado la necesidad de proveer los espacios necesarios para la expresión, interpelación e interlocución de imaginarios de ciudadanía de los infantes, vinculando en el proceso a las instituciones que influyen en la configuración de los mismos. En ese sentido, se propuso el diseño de «Observar TV», un observatorio infantil de televisión en la ciudad de Barranquilla (Colombia), sustentado en que los niños/as ejercieran como protagonistas de los procesos de investigación y formación, diferenciándose de los observatorios de televisión infantiles, en los cuales son los adultos quienes discuten y critican las programaciones y contenidos.

Los objetivos perseguidos con la puesta en marcha de «Observar TV» fueron: 1) Identificar las preferencias y opiniones de los niños y niñas en relación con la

oferta televisiva; 2) Conocer los imaginarios de ciudadanía que ellos y ellas identifican con respecto a la convivencia y paz, la interculturalidad y la participación-responsabilidad democrática; 3) Desarrollar actividades para la interpelación de estos imaginarios de ciudadanía; 4) Desarrollar procesos de formación que contribuyeran a cualificar su capacidad crítica alrededor de la televisión y su consumo; 5) Generar espacios y redes para propiciar la interlocución/interactividad de los niños/as con la televisión y su visibilización como ciudadanos en la agenda pública de su ciudad.

1.1. Interpelación de imaginarios sobre ciudadanía

La revisión de la literatura permite constatar que no existen muchas referencias en torno a la investigación de los imaginarios de ciudadanía, y menos aún que prioricen el estudio de sus interpelaciones o hagan énfasis en la población infantil. Los pocos estudios encontrados plantean que estos desempeñan un papel clave en la convivencia y la ciudadanía, en tanto las imágenes colectivas que se construyen sobre lo que es ser un ciudadano constituyen un referente para sus acciones, destacando también el papel que juegan en la configuración de estos imaginarios los medios de comunicación, dentro de ellos la televisión (Vega & García, 2008). Esta construcción parte del concepto de imaginarios de Pintos (2000), entendido como «esquemas, contruidos socialmente, que nos permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad», así como de una discusión sobre el sentido de la ciudadanía presentada por Pineda (1999), en relación con el rol que juegan los individuos y las comunidades frente al poder, el Estado y el desarrollo. En el enfoque del súbdito o beneficiario, clásicamente introducido por Hobbes, se identifica al ciudadano como súbdito que asume acriticamente las determinaciones del Estado/gobernantes, entendiendo que en la medida en que se someta al poder, sin obstruir sus decisiones, recibirá sus beneficios. En el liberal, cuyo principal exponente es John Locke, se reconoce la ciudadanía como participación de los ciudadanos en igualdad de condiciones en el marco de las leyes, las cuales le otorgan derechos y deberes. Este participa en las decisiones del gobierno, mientras los gobernantes están sujetos al control, juicio y aprobación de los ciudadanos. El enfoque del empoderamiento, clásicamente defendido por Rousseau, critica la pretendida igualdad de los ciudadanos ante la ley y en las condiciones de participación. Por tanto, propone la necesidad de convertir a los individuos en sujetos de poder (Mouffe, 1999).

Ahora bien, en relación con la interpelación de imaginarios, Buenfil (Vega & Mendivil, 2012: 447) sostiene que en la práctica de la interpelación el agente se sitúa como sujeto activo, capaz de incorporar nuevos elementos valorativos, conductuales o conceptuales para transformar radicalmente su práctica cotidiana o hacer una reafirmación más fundamentada. En un trabajo específico con jóvenes, estos mismos autores propusieron la interpelación de imaginarios como «la discusión sobre los supuestos, en el planteamiento de la pregunta o la afirmación que permite hacer visible lo que está oculto detrás de lo concebido como verdad», promoviendo el cuestionamiento de los imaginarios y sus implicaciones a través de procesos dialógicos colectivos.

En «Observar TV» se consideraron los imaginarios de ciudadanía en relación con las competencias ciudadanas definidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004): convivencia y paz, interculturalidad y participación-responsabilidad democrática. Las competencias en convivencia y paz plantearon la necesidad de valorar el conflicto como parte de la convivencia y aceptación del otro, el ejercicio de libertad de elección y la responsabilidad individual y colectiva. Las competencias en interculturalidad se sustentaron en el entendimiento de sociedades plurales en las que las diferencias puedan ser celebradas positivamente como elemento de afirmación de las identidades (Mouffe, 1999). Las competencias dirigidas a la participación-responsabilidad democrática fueron relacionadas con el modelo de construcción de ciudadanía basado en el empoderamiento que considera la creación y fortalecimiento de escenarios para el debate.

1.2. Educación en medios para niños y niñas

Alrededor de la educación en medios se reconocen discusiones que datan de la década de los sesenta, momento desde el cual ha prevalecido una orientación proteccionista ligada a la necesidad de contrarrestar las actitudes o conductas indeseables promovidas por los medios, aduciendo su falta de valor cultural en relación con el arte o la literatura clásica. Se consideraba que los medios ejercían influencias negativas sobre niños, niñas y jóvenes, quienes se presentaban vulne-

rables a su manipulación, mientras que los profesores se consideraban fuera del alcance mediático siendo capaces de identificar sus intenciones y en ese sentido, ofrecer herramientas de liberación y protección a sus estudiantes.

Las perspectivas más recientes han advertido la limitación de tales concepciones y han apostado por situar a los medios como instancias culturales complejas y relevantes para unas audiencias con autonomía, crítica, capacidad de decisión y participación (Buckingham, 2005), concibiéndose así la educación en medios como un proceso que implica la comprensión crí-

Se propuso el diseño de «Observar TV», un observatorio infantil de televisión en la ciudad de Barranquilla (Colombia), sustentado en que los niños ejercieran como protagonistas de los procesos de investigación y formación, diferenciándose de los observatorios de televisión infantiles, en los cuales son los adultos quienes discuten y critican las programaciones y contenidos.

tica de textos en el amplio contexto social y la producción de contenidos.

Este mismo autor advierte que la crítica no debe limitarse al descubrimiento de las deficiencias de los medios, ya que se viciaría como un ejercicio mecánico de repetición de opiniones políticamente correctas por parte de aquellos que se sitúan como conocedores de sus mecanismos ideológicos y económicos. Es decir, la crítica no debe plantearse como «capital cultural» (Bourdieu, 1984), diferenciando a personas capaces de desvelar las malas intenciones de los medios (profesores, padres/madres, adultos, estudiantes aventajados), de otras que no son capaces de darse cuenta de ello (estudiantes comunes). La formación crítica, en cambio debe partir del hecho de que niños y niñas van tomando conciencia sobre los medios como parte de su experiencia diaria.

Así, las vivencias, conocimientos y disfrutes que tienen niños y niñas como usuarios experimentados de medios y tecnologías deben ser el punto de partida para la comprensión, lectura crítica y producción creativa de los mismos, a través de modelos de educación

en medios en los que estos sean entendidos como espacios de expresión cultural.

1.3. Audiencias infantiles e interactividad

Desde que a comienzos del presente siglo se señalara a niños, niñas y jóvenes como nativos digitales (Prensky, 2001), varias cosas se han asumido alrededor del uso y relaciones que este tipo de audiencias establecen con los medios y tecnologías, entre ellas, una

cepción sobre la capacitación para la expresión (Orozco & al., 2012).

Koolstra & Bos (2009) señalan que la investigación alrededor de la interactividad, popularizada desde los años ochenta, ha estado caracterizada por la identificación de propiedades interactivas en medios y procesos de comunicación, así como por el estudio de las percepciones que tienen las audiencias y los productores en relación con la interactividad, prevaleciendo

una perspectiva tecnológica sobre el análisis de los procesos de comunicación interactiva y sus implicaciones. Referente a la investigación con niños, niñas y jóvenes, la interactividad es principalmente concebida como componente de la comunicación para impulsar el logro de objetivos concretos (Masterman & Rogers, 2002; Chang & al., 2010; Dezuanni & Monroy-Hernández, 2012), o como categoría particular dentro del consumo genérico de medios, observando el desarrollo de acciones concretas: envío de emails, realización de votaciones, hacer intercambios, crear contenidos, etc. (Livingstone & al., 2005; Aikat, 2005).

En ese sentido, pensar en las posibilidades de interactividad implica diferenciar el consumo

amplificado, descentrado y diferido que promueven los medios y tecnologías digitales de hoy (descargar materiales, elegir cuándo, cómo y dónde visionar contenidos, reaccionar, chatear, jugar), de los procesos productivos, innovadores y trascendentes a través de los cuales los receptores pueden realmente situarse como emisores/productores, consolidando un modo distinto de interlocución, fundamentado en la reflexión y discusión (Orozco & al., 2012).

En este último contexto, tiene cabida el concepto de agencia humana introducido por Guiddens y citado por Muñoz y Muñoz (2008), referido a que todos los individuos tienen el potencial de autogestionar su propia existencia, aportando a la socialización y significación del mundo de la vida desde su propia creatividad y producción cultural. Así, la agencia humana se sitúa como eje fundamental en la configuración de la ciudadanía cultural de diferentes grupos, entre ellos niños, niñas y jóvenes, cuya presencia resulta altamente signi-

Para establecer la interpelación de imaginarios de ciudadanía de los niños y niñas, en relación con convivencia y paz, interculturalidad y participación-responsabilidad democrática, se estableció una línea de base al comienzo del proceso y una evaluación final ocho meses después, basadas en la utilización de una técnica de reconstrucción de memoria denominada «colcha de retazos». Esta técnica consiste en la elaboración de dibujos por parte de los participantes, a partir de una pregunta que indaga sobre una situación particular vivida o por una imagen configurada desde la experiencia.

mayor disposición a interactuar y ser activos ante las opciones de participación presentes en la oferta mediática y tecnológica.

Sin embargo, algunos autores han advertido que frente a tal optimismo generalizado valdría la pena considerar que el acceso instrumental a la tecnología dista de ser el deseable para todos los sectores sociales, y aún más importante que eso, que situarse como audiencia activa y propositiva dentro de la cultura digital no es aún una situación generalizada. Ello encuentra diversas explicaciones entre las que se señalan: 1) que el cambio cultural necesita de tiempo para efectuarse; 2) que las audiencias están acostumbradas a ser tímidas y no expresar posturas como consecuencia del privilegio que ha ostentado la comunicación masiva vertical durante tantas décadas; 3) que desde el sistema educativo se ha enfatizado el logro de competencias en lectura más que en escritura, lo que puede traducirse en la supremacía de la capacitación para la re-

ficativa dentro de instancias culturales como son los medios de comunicación.

2. Material y métodos

«Observar TV»¹ fue desarrollado en el año 2008 en cinco instituciones educativas públicas y privadas de los estratos socioeconómicos alto, medio y bajo de la ciudad de Barranquilla, con 80 niños y niñas² de los grados 4° y 5° de primaria que estaban entre los 7 y 11 años, y cinco profesores, uno en cada institución educativa. Mediante la investigación-acción participativa, utilizando técnicas cualitativas, se ejecutaron tres componentes simultáneos: investigación, formación y visibilización.

El componente de investigación implicó, por un lado, la indagación a través de grupos focales de las opiniones de niños y niñas sobre la televisión, específicamente en relación con su calidad y preferencias de consumo. Para establecer la interpelación de imaginarios de ciudadanía de los niños y niñas, en relación con convivencia y paz, interculturalidad y participación-responsabilidad democrática, se estableció una línea de base al comienzo del proceso y una evaluación final ocho meses después, basadas en la utilización de una técnica de reconstrucción de memoria denominada «colcha de retazos». Esta técnica consiste en la elaboración de dibujos por parte de los participantes, a partir de una pregunta que indaga sobre una situación particular vivida o por una imagen configurada desde la experiencia. Según Riaño (2000), permite trascender las opiniones debido a que posibilita construir situaciones específicas, así como la interpretación que de ellas hacen individual y colectivamente los participantes. Los dos procesos se apoyaron también en observación participante.

El componente de formación se desarrolló a partir del análisis de lo investigado alrededor de las opiniones y preferencias del consumo televisivo y de los imaginarios de ciudadanía, utilizando talleres sobre educación en medios (lectura crítica, regulaciones, guiones, producción y postproducción) en los que se enfatizó el desarrollo de procesos de reflexión, discusión e interpelación de imaginarios (ciudadanía, violencia, conflicto, poder y autoridad, género, centro/periferia, orientaciones sexuales), que permitieran a los niños y niñas cimentar posiciones fundamentadas a partir de las cuales ejercer interacciones mediáticas desde su ciudadanía infantil. Ellos y ellas tuvieron la oportunidad de crear guiones de historias audiovisuales propias relacionadas con cada grupo de competencias.

El componente de visibilización/interacción permitió la socialización de los resultados del proceso, si-

tuando a los niños y niñas como interlocutores válidos en la agenda pública de la ciudad, cuyas opiniones fueron incluidas en «Aprender a ver TV», un programa constituido como el espacio de los televidentes en el canal regional de televisión Telecaribe³. Se realizaron cinco vídeos en los que los niños y niñas dieron cuenta de las reflexiones y discusiones que se propiciaban en el Observatorio⁴.

3. Resultados

A continuación se presentan los principales resultados. En primera instancia, las opiniones y preferencias que frente a la televisión tuvieron los niños y niñas, posteriormente, se describen tanto los imaginarios iniciales como las interpelaciones de los mismos, en relación con las competencias ciudadanas, convivencia y paz, interculturalidad y participación-responsabilidad democrática.

3.1. Opiniones y preferencias

Con respecto a las opiniones y preferencias, niños y niñas reclamaron una televisión de calidad que sea caracterizada por: a) una oferta incluyente en la que se exploren más formatos para la audiencia infantil pues consideraron que hay escasez y saturación de dibujos animados y series importadas; b) la construcción adecuada de personajes, ya que les aburren los que son buenos o malos de principio a fin en las historias y prefieren aquellos más parecidos a sí mismos, con problemas y equivocaciones; c) combinación entre contenido y forma, o sea, que se combine lo educativo con el entretenimiento porque reconocen la existencia de programas que aunque presentan buenos contenidos (enseñan cosas), son muy aburridos; d) la adecuación de horarios, dado que sienten que en las programaciones no tienen en cuenta sus rutinas escolares, de descanso y de actividades complementarias, emitiendo programas en momentos que ellos no los pueden ver.

En cuanto a las regulaciones para ver televisión, niños y niñas comentaron que sus padres y madres les prohíben ver ciertos programas considerados violentos⁵. Sin embargo, alrededor de estas prohibiciones manifestaron que les agrada más que ellos los acompañaran a ver esos programas y les explicaran las razones de por qué no está bien que los vean, pues piensan que se los prohíben sin conocer de qué van tales contenidos. También desean que exista más diálogo en el momento de ver televisión y negociar la tenencia del control en los espacios familiares.

Asimismo, señalaron que sus padres y madres les generan sentimientos de culpa ya que frecuentemente les mencionan que el ver televisión afecta su rendi-

miento académico, proyectándose así la educación y el entretenimiento como dos componentes antagónicos.

3.2. Imaginarios de ciudadanía en relación con la televisión

Alrededor de los imaginarios de ciudadanía, la mención de «un antes» corresponde a la línea de base levantada al inicio del Observatorio, y el término «re-significación» aduce a la información obtenida tras los procesos de interpelación y educación en medios.

3.2.1. Imaginarios de convivencia y paz

En «un antes», los niños y niñas definieron a las personas violentas con estereotipos de personajes que ven en programas o informativos, como «rateros», «gaminses», «guerrilleros» y «paramilitares»⁶. Relacionaron los espacios violentos con imágenes de peligro que ven en la televisión, lugares oscuros, solitarios, que huelen feo, habitados por la gente pobre, donde se producen peleas, robos, asesinatos y hay sangre. También vincularon la violencia con la presencia de armas o agresiones físicas, clasificando ciertos programas como violentos, los cuales dicen no ver, adoptando las regulaciones de sus profesores o familiares. Y asumieron el conflicto como una situación negativa que implica peleas y actos violentos, los cuales deben ser resueltos, eliminando las posiciones contrarias a través de acuerdos en los que intervengan autoridades reconocidas como la policía o los políticos.

Las actividades llevadas a cabo para la re-significación de estos imaginarios permitieron observar que niños y niñas criticaron que los noticieros prioricen la violencia en relación con el conflicto armado, pero no que se refieran a otros tipos de violencia como la verbal, que está presente en diferentes contextos de la

vida cotidiana. También comenzaron a valorar el conflicto como expresión de posiciones contrarias, sin que necesariamente se requiera su resolución a través de acuerdos. Y apreciaron la representación de conflictos entre personajes de los programas televisivos, ya que estos ofrecen la oportunidad de aprender acerca de negociación o aceptación de desacuerdos.

3.2.2. Imaginarios de interculturalidad

En «un antes», los niños y niñas mencionaron que la televisión suele presentar a los «cachacos» como trabajadores e inteligentes, frente a los «costeños» como personas alegres, irresponsables y «corronchas»⁷. También que Colombia es representado como un país peligroso, exportador de drogas e inferior a países como Estados Unidos.

En relación con los géneros, dijeron que en la televisión las mujeres son presentadas como débiles, vanidosas y amas de casa, frente a hombres trabajadores que normalmente se encuentran ocupando altos cargos. Referente a las orientaciones sexuales expresaron que la televisión suele mostrar a los gays ridículamente, siempre en ocupaciones relativas a la belleza, como estilistas o managers de reinas, mientras representan a las lesbianas como «machorras», es decir, mujeres que quieren ser hombres.

La re-significación de imaginarios en torno a la interculturalidad permitió observar posiciones críticas fundamentadas, como por ejemplo, el que las diferencias raciales que presenta la televisión aumentan las fronteras entre blancos y negros, y que los géneros y orientaciones sexuales son fuertemente estereotipados a través de personajes que no necesariamente representan cada identidad. Algunos guiones propuestos por niños y niñas dejaron ver un interés por historias

en las cuáles los personajes disten de los estereotipos actuales y luchan por ser reconocidos a partir de sus diferencias. Por ejemplo, unas niñas propusieron presentadoras de televisión gordas.

3.2.3. Imaginarios de participación, responsabilidad democrática

Los niños y niñas en «un antes» consideraron como buenos

Antes. Asociación de...	Re-significación de imaginarios
- La violencia con personajes considerados como malos en términos del estereotipo bondad y maldad.	- Mirada crítica de los personajes que aparecen estereotipadamente como buenos o malos. - Construcción no estereotipada de los mismos en sus propios relatos.
- La violencia con la presencia de armas y agresión física. - Espacios violentos con lugares peligrosos, oscuros, solitarios, que huelen feo, habitados por gente pobre, donde suceden peleas, atracos y asesinatos. - Programas violentos porque muestran agresiones físicas, se consume droga o se usan armas.	- Reconocimiento de otros tipos de violencia como la verbal, más allá de la violencia física exclusivamente relacionada con el conflicto armado. - Reconocimiento de que la violencia aparece de múltiples formas en otros espacios tales como la familia, la escuela, el trabajo, etc.
- El conflicto con situaciones negativas (peleas y actos violentos) y como resultado de posiciones contrarias.	- Valoración del conflicto como algo inherente a la diferencia, que no es ni positivo ni negativo en sí mismo. - Valoración de la presencia de conflictos en los programas de televisión porque de ellos se puede aprender a negociar y analizar situaciones de la vida real.
- La resolución del conflicto con la construcción de acuerdos en los que intervienen autoridades (policía o políticos).	- Aceptación de que el conflicto no necesariamente lleva a acuerdos sino que pueden prevalecer posiciones contrarias.

Tabla 1. Imaginarios de convivencia y paz.

ciudadanos a personajes que representaban valores morales como la solidaridad, el respeto, la obediencia, la responsabilidad, la amabilidad, la tolerancia y el cuidado del medio ambiente. Y valoraron como malos ciudadanos a aquellos personajes que se presentaban antagónicos a los buenos, es decir, groseros, rebeldes, agresivos, violentos, irresponsables o ambiciosos. La participación ciudadana fue concebida como la posibilidad de votar en los procesos electorales o asistir a marchas.

En cuanto a la re-significación de imaginarios, se pudo apreciar que niños y niñas comenzaron a valorar otras cualidades alrededor de la ciudadanía, tales como el empoderamiento, la crítica y la capacidad para argumentar, cuestionando también a los personajes que representan la autoridad, pues aunque en algunos programas se suele mostrar a los policías como héroes, a veces estos actúan mal con los ciudadanos. También comenzaron a considerar que estos últimos pueden emprender acciones de acuerdo a sus intereses y convicciones.

4. Discusión

Los resultados de «Observar TV» evidenciaron niños y niñas críticos ante la oferta de contenidos, dispuestos a expresar sus gustos, disgustos, opiniones y preferencias en torno a la televisión. Sin embargo, la mediación que alrededor de la recepción están ejerciendo familias y escuelas puede ser tildada de ausente, o en otros casos, limitada y contraproducente al basarse en prohibiciones, amenazas y castigos, ciñéndose a una mediación restrictiva, frente a la cual los niños y niñas dicen echar de menos el que sus padres y madres los acompañen a ver televisión (mediación acompañada) o dialogar con ellos acerca de los contenidos que ven o no deben ver (mediación activa) (Potter, 1998).

Los espacios de investigación constituyeron un proceso de especial relevancia en tanto permitieron que niños y niñas tomaran con-

ciencia de sus imaginarios de convivencia y paz, interculturalidad y participación-responsabilidad democrática. Además, los procesos de interpelación de los mismos permitieron la generación de reflexiones a partir de las cuales fundamentaron o transformaron sus opiniones, lo cual constituyó, junto con sus preferencias en relación con la televisión, la materia prima para interactuar como productores y protagonistas de contenidos emitidos en el canal regional Telecaribe.

Dentro de las posiciones defendidas en los vídeos, niños y niñas manifestaron entre otras cosas, sus gustos y disgustos en relación con la televisión, cómo debe ser una televisión de calidad y la necesidad de valorar el conflicto como parte de la convivencia, desestimando el acuerdo como única salida (Mouffe, 1999). También se mostraron críticos ante las representaciones estereotipadas que proponen los medios alrededor de temáticas como centro-periferia, hombre-mujer y orientaciones sexuales; y señalaron la crítica y la argumentación como características imprescindibles de la participación, sugiriendo una nueva mirada de la ciudadanía coincidente con la perspectiva del empoderamiento (Pineda, 1999).

En ese sentido, niños y niñas de «Observar TV» pudieron enfrentarse al reto de interactuar con la televisión haciendo visible su capacidad crítica como audiencias activas y su capacidad expresiva como productores de contenidos en contextos que posibilitan una interlocución horizontal (Orozco & al., 2012), valorando especialmente los espacios y procesos que les proporcionan reflexiones y herramientas para desarro-

Antes	Re-significación de imaginarios
En el ámbito de la televisión nacional, asociación del centro con estereotipos mayoritariamente positivos y de la periferia con estereotipos negativos.	- Se reforzaron argumentos en relación con que la representación de personajes en la televisión es injusta y estereotipada ya que los habitantes del centro del país no son necesariamente trabajadores e inteligentes y los de la costa no son sólo irresponsables y corronchos.
A nivel internacional, asociación de Colombia con estereotipos negativos (país peligroso y exportador de drogas), y Estados Unidos con estereotipos positivos (país de mejor valía).	- Se reforzaron críticas en torno a los estereotipos presentados en las películas de Hollywood y colombianas con respecto a Estados Unidos y Colombia. - Se afirmó el deseo de encontrar en la oferta nacional historias más cercanas a su propio contexto y no mayoritariamente referentes a la sociedad estadounidense.
Identificación de las mujeres como débiles, vanidosas y amas de casa; mientras a los hombres como trabajadores que ocupan altos cargos.	- Desacuerdo acerca de cómo son representadas las mujeres en la televisión: superficiales, interesadas, sumisas y obedientes. - Manifestación de que prefieren las telenovelas en las que se reevalúan esos roles de las mujeres, como «Betty, la fea». - Cuestionamiento acerca de por qué los hombres no son representados también como débiles o no trabajadores, tal como puede suceder en la vida cotidiana.
Identificación de estereotipos de los gays como ridículos o amanerados.	- Resignificación de los gays como hombres que les gustan otros hombres, criticando los programas de televisión donde los ridiculizan.
Asociación de las lesbianas con el estereotipo de «machorras», es decir, bruscas, con comportamientos de hombres y con gusto por otras mujeres.	- No se presentaron referencias a la resignificación de las lesbianas.

Tabla 2. Imaginarios de interculturalidad.

llarse como audiencias interactivas. El hecho de que niños y niñas hicieran públicas sus opiniones a través de la televisión, les implicó el reto de ser coherentes (al menos frente a sí mismos, sus pares, padres y profesores) en torno a las relaciones que establecen con ella en su vida cotidiana, evidenciando en su consumo las críticas expresadas. Esto equivaldría a procesos de interactividad que comprometen el tejido social, más allá de la interacción tecnológica individual.

El proyecto tuvo limitaciones relacionadas con el tamaño reducido de la muestra, por lo que se recomienda ampliarla a otras poblaciones, de tal manera que se pueda profundizar en análisis comparativos, pues aunque se desarrolló una iniciativa similar en la ciudad de Montería (Colombia), no fue posible establecer comparaciones en todas las categorías. Igualmente, se reconoce como limitación el que no se haya podido efectuar un cabal seguimiento de las respuestas de otros públicos (productores televisivos, padres, madres y adultos en general) a las reflexiones expuestas por niños y niñas en sus videos. Según plantean Ferber y otros (2007) es así como se garantizaría una interactividad en la que una tercera parte responda al mensaje hecho público por la interacción de otras dos. En aras de mejorar la estrategia, también se considera necesario involucrar de forma más profunda a los niños y niñas en la producción de los videos, de tal manera que integren auténticamente sus propias estéticas y sentidos. Se propone entonces, la continuidad de esta iniciativa a partir de la consolidación de compromisos y alianzas que permitan enfatizar debates ciudadanos que tengan como punto de partida las opiniones infantiles sobre la televisión.

Notas

¹ Este observatorio no se concibió como una estructura orgánica centralizada, sino como un ejercicio de investigación participativa destinado a validar una metodología de observatorio infantil de televisión.

² La metodología del estudio imposibilita generalizaciones. Cuando se menciona a niños y niñas se hace referencia a los resultados co-

munes para el conjunto de niños y niñas participantes en el proyecto, independientemente de sexo, escolaridad, estrato socioeconómico y tipo de institución educativa.

³ Telecaribe fue el primer canal regional de Colombia, el cual tiene experiencia en la realización de programas de carácter educativo. Una de sus producciones infantiles llamada «El libro de Sofía» ganó el premio India Catalina al mejor programa infantil colombiano en 2007. Teniendo en cuenta lo anterior se consideró prioritario que el canal se vinculara como aliado de «Observar TV».

⁴ Se puede acceder a los videos en: www.youtube.com/channel/UC-yypSII0unQdALOY8GAPw.

⁵ Entre otros, «Los Simpson», «Power Rangers» y «Dragon Ball Z».

⁶ Términos utilizados para definir lo siguiente: rateros, como ladrones; gaminos, como niños y niñas de la calle; guerrilleros y paramilitares, como dos de las fuerzas armadas del conflicto colombiano.

⁷ Expresiones usadas para referirse a lo siguiente: cachacos como habitantes del centro del país; costños como habitantes de la costa caribe; y corronchos/as como personas cuyo comportamiento es percibido extravagante o burdo en relación con las normas sociales (adjetivo despectivo).

Apoyos y agradecimientos

Este proyecto fue realizado en el marco del programa de apoyo a jóvenes investigadores, convocatoria 2007, de la Dirección de Investigaciones y Proyectos de la Universidad del Norte (UN-OJ-2007-04115), actuando como joven investigadora la comunicadora social Vanessa Castro Morales, bajo la dirección de Jair Vega y la asesoría de Andrea Lafaurie. Además, fue establecido un convenio con el canal regional de televisión Telecaribe (2008-07708) que permitió la producción y emisión de los videos de los niños y niñas del observatorio, participando también en la realización de los mismos el Colectivo Audiovisual Pimentón Rojo.

Referencias

- AGUADED, J.I. (1999). *Convivir con la televisión*. Barcelona: Paidós.
- AGUADED, J.I. (2005). Enseñar a ver la televisión: una apuesta necesaria y posible. *Comunicar*, 25, 51-55.
- AIKAT, D. (2005). «Click here for fun, games, friends...» *Analyses of Media Content Characteristics of Children's Web Sites*. International Communication Association, 2005 Annual Meeting.
- ALFARO, R.M. & QUEZADA, A. (2006). *¡Ampay, tele!, niños y adolescentes opinan y juzgan a la televisión peruana*. Lima: Veeduría Ciudadana de la Comunicación Social y la Asociación de Comunicadores Sociales Calandria.
- BOURDIEU, P. (1984). *A Social Critique of the Judgement of Taste*. USA: Harvard College and Routledge & Kegan Paul Ltd.

BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.

CHANG, A., CHI, P.Y., MONTFORT, N., BREA-ZEAL, C. & LIEBERMAN, H. (2010). *Lessons Learned from Designing Children's Interactive Narratives*. The International Conference & Festival of the Electronic Literature Organization.

CHARLES M. & OROZCO,

Antes	Re-significación de imaginarios
Relaciones de los buenos ciudadanos con personajes obedientes y poseedores de valores morales, y los malos ciudadanos con personajes que resultan antagónicos a los buenos.	- Valoración de los buenos ciudadanos a partir de cualidades como el empoderamiento, la crítica, la inteligencia, el cuestionamiento y la argumentación. - Valoración de la existencia de personajes «reales», es decir, que cometen equivocaciones, reflexionan o son vulnerables, en vez de aquellos radicalmente «buenos» o radicalmente «malos».
Creencia de que los encargados de resolver los problemas son las personas que representan la autoridad y el poder (policía, autoridades gubernamentales, jefes, etc.).	- Creencia de que todos los ciudadanos pueden actuar en la resolución de sus problemas.
Asociación de la participación ciudadana con los procesos electorales y la asistencia a marchas convocadas a través de medios.	- Consideración de los ciudadanos como agentes que pueden emprender acciones desde sus propias convicciones.

Tabla 3. Imaginarios de participación: responsabilidad democrática.

- G. (1990). *Educación para la recepción: hacia una lectura crítica de los medios*. México: Trillas.
- DEZUANNI, M. & MONROY-HERNÁNDEZ, A. (2012). Prosumidores interculturales: creación de medios digitales globales entre jóvenes. *Comunicar*, 38, 59-66.
- FERBER, P., FOLTZ, F. & PUGLIESE, R. (2007). Cyberdemocracy and Online Politics: A New Model of Interactivity. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 27, 391-400.
- FERRÉS, J. (1994). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.
- KOOLSTRA, C. & BOS, M. (2009). The Development of an Instrument to Determine Different Levels of Interactivity. *The International Communication Gazette*, 71(5), 373-391.
- LIVINGSTONE, S., BOBER, M. & HELSPER, E. (2005). Active Participation or Just More Information? Young People's Take-up of Opportunities to Act and Interact on the Internet. *Information, Communication & Society*, 8, 287-314.
- LÓPEZ-DE-LA-ROCHE, M., MARTÍN-BARBERO, J., RUEDA, A. & VALENCIA, S. (1998). *Los niños como audiencias*. Colombia: Ministerio de Comunicaciones / Universidad del Valle.
- MASTERMAN, E. & ROGERS, Y. (2002). A Framework for Designing Interactive Multimedia to Scaffold Young Children's Understanding of Historical Chronology. *Instructional Science*, 30, 221-241.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (Ed.) (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Guía, 6. Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Colombia: MEN.
- MOUFFE, C. (1999). *Por una política de identidad democrática. Seminario «Globalización y diferenciación cultural»*; marzo.
- MACBA-CCCB, 1999. (www.macba.es/antagonismos/castellano/09_04.html) (05-06-2012).
- MUÑOZ, G. & MUÑOZ, D. (2008). La ciudadanía juvenil como ciudadanía cultural: una aproximación teórica desde los estudios culturales. *Revista Argentina de Sociología*, 11, 217-236.
- OROZCO, G.; NAVARRO, E. & GARCÍA-MATILLA, A. (2012). Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias. *Comunicar*, 38, 67-74.
- PINEDA, N. (1999). *Tres conceptos de ciudadanía para el desarrollo de México*. (www.colson.edu.mx/Estudios%20Pol/N/pineda/Estepai2.pdf) (05-06-2012).
- PINTOS, J.L. (2000). *Construyendo realidad(es): los imaginarios sociales*. Santiago de Compostela. (<http://idd00qmm.eresmas.net/articulos/medios.htm>) (05-06-2012).
- POTTER, W. J. (1998). *Media Literacy*. London: Sage.
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. MCB University Press, 5. (www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20%20part1.pdf) (05-03-2011).
- RIAÑO, P. (2000). Memorias metodológicas. *Revista de Estudios Sociales*, 7. Bogotá: Universidad de los Andes, 48-60.
- RINCÓN, O. (2008). No más audiencias, todos devenimos productores. *Comunicar*, 30, 93-98.
- RODRÍGUEZ, A. (2005). Los efectos de la televisión en niños y adolescentes. *Comunicar*, 25.
- VEGA, J. & GARCÍA, L.H. (2008). ¿Qué tiene que ver Popeye con la ciudadanía? *Alterfacto*, 5, 21-28. Universidad Cooperativa de Colombia
- VEGA, J. & CASTRO, V. (2006). Cuentos ciudadanos. Desarrollo de competencias ciudadanas y reconstrucción de imaginarios de ciudad y ciudadanía, a través del periodismo escolar. *Revista Investigación y Desarrollo*, 14(2), 330-351.
- VEGA, J. & MENDIVIL, C. (2012). jovenHABLAjoven: Lessons Learned about Interpellation, Peer Communication, and Second-generation Edutainment in Sexuality and Gender Projects among Young People. In S. WAISBORD, & R. OBREGÓN (Eds.), *The Handbook of Global Health Communication*. (pp. 444-468). USA: Wiley-Blackwell.



● Sue Aran y Miquel Rodrigo
Barcelona (España)

Recibido: 26-05-2012 / Revisado: 16-06-2012

Aceptado: 24-09-2012 / Publicado: 01-03-2013

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-06>

La noción de violencia en la ficción televisiva: la interpretación infantil

The Notion of Violence in Television Fiction: Children's Interpretation

RESUMEN

En el presente trabajo se analiza la interpretación de los espectadores infantiles ante la presencia de violencia en la programación televisiva dirigida a la infancia. Su justificación se enmarca en aquellas investigaciones que consideran necesario la realización de más estudios teóricos y empíricos sobre la conceptualización de la violencia, y sobre cuánta violencia se legitima y cuáles son los mecanismos con los que se construye dicha legitimación. El objetivo que se persigue es ofrecer una noción de violencia televisiva según la interpretación de los telespectadores infantiles que tenga en cuenta dichos mecanismos. La metodología utilizada se basa en el análisis de contenido y del discurso de las entrevistas en profundidad efectuadas a dieciséis niños y niñas menores de 12 años, después de mostrarles dos secuencias de la programación televisiva con tipos y formalización diversa de violencia de ficción. Los resultados, además de ofrecer un mapa conceptual sobre las respuestas, indican cómo niños y niñas definen y diferencian distintos tipos de violencia. También se puede constatar cómo su proceso de recepción está enmarcado por una historia cultural y por unas prácticas concretas de lectura y consumo, en las que los aspectos narrativos contextuales tienen un gran protagonismo en la interpretación infantil de la violencia. Así, los resultados de la investigación señalan cómo niños y niñas dan a la violencia una significación de carácter no restringido.

ABSTRACT

In this paper we analyse child viewers' interpretation of television violence shown in television programmes specifically aimed at children. The justification for this work is based on the research that considers that more theoretical and empirical studies need to be carried out on the conceptualisation of violence, and about how much violence is legitimised and through what mechanisms such legitimacy is constructed. It is aimed at providing a notion of television violence as interpreted by child television viewers which takes these mechanisms into account. The methodology used is based on an analysis of the content and the dialogue of in-depth interviews conducted with sixteen children under the age of 12 years, after showing them two sequences of television programmes with types and various formalisation of fictional violence. The results, as well as providing a conceptual map of the responses, also show how children define and differentiate different types of violence. We can also verify how their reception process is framed by their cultural history and specific reading and consumption experiences, in which contextual narrative aspects play a very important role in children's interpretation of violence. Thus, the results of this study indicate how children give an unrestricted significance to violence.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Representación, interpretación, infancia, ficción, televisión, violencia, análisis de contenido, entrevistas.
Representation, interpretation, children, fiction, television, violence, content analysis, interviews.

- ◆ Dra. Sue Aran-Ramspott es Profesora investigadora de la Facultad de Comunicación y Relaciones Internacionales Blanquerna de la Universidad Ramon Llull en Barcelona (España) (suear@blanquerna.url.edu).
- ◆ Dr. Miquel Rodrigo-Alsina es Catedrático de la Facultad de Comunicación y Director del Departamento de Comunicación de la Universidad Pompeu Fabra en Barcelona (España) (miquel.rodrigo@upf.edu).

1. Introducción

La preocupación por la violencia es un discurso que atraviesa nuestra sociedad y que remite a la sensibilidad colectiva, al pathos social. La propia noción de violencia cambia en el tiempo y según el sujeto de enunciación. Como tantos otros constructos, es el resultado de una convención social sujeta a negociación por parte de los diferentes actores políticos y sociales.

A pesar de que en la comunidad científica no hay unanimidad, muchos autores se refieren a la agresividad desde un fundamento biológico de la actividad humana, mientras que la noción de violencia se concreta en una actitud por intervención de los factores culturales. Desde la perspectiva psicológica, la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) nos permite entender la agresividad como una conducta que se aprende y que puede ser positiva o negativamente reforzada. Desde la sociología, Elías (1977) nos ofrece la sugerente imagen de la domesticación de las pulsiones en paralelo al proceso de civilización. Por su parte, Chesnais (1982) se refiere al «proceso secular de transformación moral». Es este mismo historiador –en la línea de otros autores, como Fowles (1999)– quien hace corresponder las formas de violencia con las grandes etapas del proceso de civilización, que él concreta en tres: violencia primitiva y arcaica (sociedad agraria tradicional); violencia institucionalizada (sociedad industrial) y violencia social mediatizada (sociedad terciaria).

Por otra parte, hay que recordar que la investigación sobre la violencia tiene una larga y extensa tradición en los estudios de la comunicación. Desde la clásica teoría del cultivo (Gerbner & Gross, 1976) hasta las más modernas aproximaciones de la neurociencia (Carnagey, Anderson & Bartholow, 2007), la preocupación sobre los efectos de la violencia mediática ha sido una constante. Además, la aparición de nuevas prácticas de comunicación como el uso de videojuegos en los que la violencia aparece con gran frecuencia, no ha hecho más que aumentar la preocupación de sus efectos, como puede ser la insensibilización hacia la violencia real (Carnagey, Anderson & Bushman, 2007).

También hay que señalar que, como no podía ser de otro modo, no siempre hay un consenso en la comunidad científica sobre la influencia de los medios (Rodrigo, Busquet & al., 2008). Sin embargo, lo que se constata es la preocupación sobre dicha influencia en la infancia, por ello la literatura especializada ha prestado una especial atención a la audiencia infantil. Así, algunos autores ponen de manifiesto que la cantidad de violencia televisiva vista durante la infancia (Hues-

mann, Moise-Titus & al., 2003) y la adolescencia (Johnson, Cohen & al., 2002) propicia conductas agresivas en el futuro. En esta línea también se concluye que los efectos de la violencia mediática a largo plazo tienen mayor influencia en la infancia (Bushman & Huesmann, 2006). En otra línea, como recogen Fernández-Villanueva, Revilla y Domínguez (2011b: 11), otros autores dirigen sus investigaciones sobre la audiencia, no hacia lo que consideran «informes científicos sobre estados fisiológicos internos o visibles», sino hacia las emociones que suscita la violencia televisiva en tanto «se trata de relatos de emociones (telling) con los significados culturales, las evaluaciones morales y las relaciones entre emociones y prácticas sociales» (Johnson-Laird & Oatley, 2000). Como observamos, las aproximaciones al fenómeno han sido múltiples y desde distintas disciplinas.

El objetivo general de este trabajo es entender, desde una perspectiva constructivista, cuál es el papel de los medios de comunicación en el debate sobre dicha violencia social mediatizada, particularmente sobre su representación en la ficción televisiva. Diferentes autores (Ang, 1996; Alasuutari, 1999; Boyle, 2005; Tulloch & Tulloch, 1992; Schlesinger, Haynes & al., 1998; Hill, 2001) han observado cómo los espectadores se posicionan e interpretan las emisiones televisivas de diversas maneras y, en consecuencia, constatan las diversas maneras de ser influenciados por ellas, según sus actitudes, identidades o condiciones de vida. Así, la televisión muestra, designa y etiqueta la presencia de violencia, pero estamos convencidos de que definir los tipos de representación de la violencia televisiva solo tiene sentido si también nos interrogamos sobre el valor de estas categorías dentro del discurso social. Por ello, en esta ocasión, pretendemos entender cuáles son las dimensiones sociales que intervienen en la experiencia de los espectadores infantiles ante la violencia vista en la ficción televisiva para menores.

Pero, ¿hay algo todavía por descubrir en un tema que ha sido objeto de estudio en tantos departamentos de comunicación de todo el mundo? Fernández-Villanueva, Revilla y otros (2008) señalan precisamente cómo debido quizás a la dificultad para evaluar de forma correcta la cantidad total de violencia –incluso por las variaciones en las definiciones de los conceptos de agresión y violencia–, los resultados de los diversos estudios realizados al respecto no han arrojado conclusiones unánimes. En consecuencia, consideran que se precisa más trabajo teórico y empírico sobre el fenómeno de la violencia en televisión y sobre cuánta violencia se legitima o se justifica y cuáles son los meca-

nismos con los que se construye dicha legitimación (Fernández-Villanueva, Domínguez & al., 2004). Dicha demanda vuelve a ser explicitada por el mismo equipo investigador más recientemente (Fernández-Villanueva, Revilla & Domínguez, 2011b), y específicamente destacan la importancia de recoger el discurso de los espectadores por tres motivos, que resumimos: a) la escasez de investigaciones de este tipo, cualitativas, discursivas referidas a la violencia en televisión; b) la posibilidad de conectar los resultados obtenidos con los que se refieren a las emociones y efectos producidos por la violencia televisiva; c) el discurso de los espectadores nos permite relacionarlo con el sistema de valores de los contextos culturales en los que se produce. El presente texto se enmarca en dicho requerimiento de una perspectiva más amplia del propio fenómeno resumido en violencia mediática. La investigación que presentamos, en el marco de un estudio más extenso dedicado a los procesos interpretativos de los telespectadores infantiles ante la violencia ficcional, persigue aquí los objetivos siguientes:

- Comprender cómo incide en la interpretación de los espectadores infantiles una serie de variables que determinan la construcción del significado de la noción de violencia televisiva.
- Ofrecer una noción de violencia televisiva según la interpretación de los telespectadores infantiles.

2. Material y métodos

En lo que respecta al enfoque metodológico, y de acuerdo a los dos últimos axiomas de la «Lineation Theory» (se necesita una mayor mirada multivariada que focalice en los efectos de carácter probabilístico, y se debe reconocer la importancia de las interpretaciones individuales), hemos organizado la investigación según un análisis multivariado (Potter, 1999; Morrison, MacGregor & al., 1999). En concreto, hemos centrado las páginas siguientes en los definidores de violencia a partir de la pregunta: ¿Cómo entienden los niños y niñas entrevistados la noción de violencia en las imágenes de ficción?

La investigación se realizó de acuerdo con el siguiente proceso. En primer lugar, se efectuó una pa-

norámica sobre la conceptualización de la noción de violencia televisiva y una recopilación y estudio de las principales investigaciones de carácter cualitativo sobre el análisis de contenido de la violencia mediática y su recepción. Se definió una teoría tipológica¹ para el análisis de la violencia en la televisión (Aran, 2008: 303-312), organizada a partir de las categorizaciones de la violencia (Chesnais, 1982; Barthes, 1985; Galtung, 1969; 1996), la reformulación que efectúa Rey-chler (1997) y Morrison, MacGregor y otros (1999, re-

La televisión muestra, designa y etiqueta la presencia de violencia, pero estamos convencidos de que definir los tipos de representación de la violencia televisiva solo tiene sentido si también nos interrogamos sobre el valor de estas categorías dentro del discurso social. Por ello, en esta ocasión, pretendemos entender cuáles son las dimensiones sociales que intervienen en la experiencia de los espectadores infantiles ante la violencia vista en la ficción televisiva para menores.

formulado por Millwood, 2003), así como de los procedimientos de significación en el relato audiovisual de Potter (1999), Tisseron (2000) y Buckingham (2005).

2.1. Material

En segundo lugar, se procedió a la selección de la unidad de análisis (el texto o «corpus» audiovisual –dos secuencias de la programación televisiva–) y al diseño del trabajo de campo. Las dos secuencias fueron escogidas de la programación infantil, de acuerdo a los siguientes criterios:

- Dirigida a niños/as (muestra emitida por televisión y señalizada para menores de 13 años).
- Presencia de violencia en la narración (ritualizada y realista –no auténtica–).
- Diversidad de tipos de violencia (física y simbólica).
- Grados diferentes de reconocimiento de dicha violencia (más y menos explícita).
- Formalización diversa (animación «versus» actores).
- Brevedad de los mensajes y duración similar de ambos ejemplos.

Se valoraron y validaron los criterios de análisis para la selección de las dos secuencias a partir de dos instrumentos. El primero, la mencionada teoría tipológica (Aran, 2008), permitió la identificación de tipos de violencia según su naturaleza y funciones (análisis de contenido), e indicó aspectos cualitativos considerados como aspectos contextuales (influencias normativas, variables del mensaje, apreciación del mensaje, entre otros).

El segundo de los instrumentos permitió una valoración externa por parte de analistas del Consejo del Audiovisual de Catalunya, de las dos secuencias seleccionadas, a partir del análisis de cualificación (lenguas

escogidas, de las preguntas y de las circunstancias de la observación. A partir de la prueba piloto, se realizaron ajustes en los instrumentos de evaluación y se procedió a la validación del procedimiento.

2.2. Participantes

Después de unos contactos iniciales con el profesorado, se acordó la selección de alumnos y se procedió a la implementación del procedimiento en la muestra de estudio durante el curso 2003/04.

Se realizaron 16 cuestionarios y entrevistas en profundidad entre alumnos que cursaban segundo (n=8) y sexto curso (n=8) de dos centros de educación primaria ubicados en la ciudad de Barcelona, uno público y el otro concertado. Los criterios para la selección de los participantes se establecieron de acuerdo a la proporcionalidad, tanto en lo que respecta a los centros (titularidad y representatividad sociocultural equilibrada) como a los sujetos (género y grupo de edad diferenciado pero con suficiente capacidad verbal y expresiva), de acuerdo a investigaciones previas que se acogen a dichas etapas de la educación primaria como aptas para el contraste de la verbalización de las percepciones (Aran, Barata & al., 2001; Busquet, Aran & al., 2002; Buckingham, 2005).

temática, resolución de conflictos, formas y uso de la violencia, identidad personal y conflicto) y del grado de idoneidad de la programación de acuerdo a las edades de los telespectadores. Dicha valoración resultó un contraste imprescindible en los criterios de selección.

El «corpus» resultante fueron dos secuencias de menos de dos minutos de duración pertenecientes a la serie de dibujos animados «Doraemon» (Japón), basada en el cómic de Fujiko F. Fujio, y al largometraje de aventuras «Lost in Africa» (Inglaterra), del director Steward Raffill, emitidas por TV3 (abril de 2003) y TVE (mayo de 2003), respectivamente. Los ejemplos se editaron en un DVD siguiendo este mismo orden. En esta fase, se procedió a la selección final de dos escuelas que no polarizaran en exceso una muestra de carácter cuantitativamente limitado. A lo largo del curso 2002-2003 se realizó en cada una de ellas una prueba piloto para observar la adecuación de las se-

cuencias escogidas, de las preguntas y de las circunstancias de la observación. A partir de la prueba piloto, se realizaron ajustes en los instrumentos de evaluación y se procedió a la validación del procedimiento.

2.3. Técnicas de recogida de la información

Para obtener información de los sujetos, los instrumentos utilizados fueron dos: un cuestionario sobre las rutinas y preferencias de visionado televisivo de los sujetos y sus familias; y una entrevista semiestructurada. El cuestionario se organiza en 32 preguntas de acuerdo a dos bloques: etnografía del consumo mediático y apreciación del consumo televisivo. Dicho cuestionario resultó útil para introducir el tema de manera distendida y desviar el foco sobre la violencia y, sobre todo, permitió tanto contextualizar algunas de las posteriores respuestas a la entrevista como efectuar controles cruzados para discernir exageraciones y distorsiones en los comentarios de los sujetos, de acuerdo al esquema de triangulación de datos cualitativos de King, Keohane y Verba (1994). La entrevista semiestructurada, inspirada en el modelo de Tisseron (2000),

A partir del análisis de las operaciones interpretativas que efectúan sobre una muestra de violencia televisiva ficcional, los niños participantes en la investigación han mostrado cómo el proceso de recepción está enmarcado por una historia cultural y por unas prácticas concretas de lectura y consumo, en las que los aspectos narrativos contextuales tienen un gran protagonismo, en especial desde la percepción de proximidad que manifiestan los sujetos.

se organiza en 17 preguntas abiertas o semidirigidas destinadas a obtener sus interpretaciones de los dos visionados con presencia de violencia. La pregunta específicamente diseñada para observar la noción de violencia se corresponde a una «¿Qué es (para ti) la violencia?», aunque dicha concreción no se efectuaba hasta que los propios sujetos hacían alusiones a la presencia de violencia en los ejemplos, y así las respuestas van surgiendo a lo largo de la entrevista.

Las entrevistas, de una duración aproximada de unos 50 minutos en el tiempo de recreo de la mañana, se realizaron siempre en una misma aula de la escuela dotada de un equipamiento de vídeo. Se presentó el trabajo como una práctica de un estudio sobre los gustos televisivos de los niños/as que buscaba recoger sus preferencias, sin tener que responder a ningún formato de preguntas y respuestas verdaderas o falsas. Se les explicaba que el registro de audio se realizaba (previa autorización de los padres y con el consentimiento de los sujetos) para recordar lo que nos decían.

2.4. Análisis de la información

A continuación se procedió a la transcripción literal de las entrevistas y al análisis de los datos. Diseñamos un procedimiento de análisis del discurso adaptando la propuesta de Morrison, MacGregor y otros (1999) y procedimos a aplicarlo. Recordemos los indicadores del análisis de la recepción que proponen dichos autores:

1) Indicadores primarios. Se derivan del entorno social o de las expectativas sociales: El acto en sí mismo (aquí entendido como la naturaleza violenta del acto); Los aspectos contextuales (de la situación representada). Califican el acto violento.

2) Indicadores secundarios. Son la expresión artística y plástica de la escena: Técnicas de producción. Son los recursos de la puesta en escena, de la performance.

3) Indicadores terciarios. Se refieren a la respuesta emocional (de los actores sociales): Elementos intensificadores de la respuesta emocional.

El objetivo del presente trabajo se centra en la noción de violencia y su calificación según la interpretación de los espectadores infantiles, así nuestro análisis está focalizado en los indicadores primarios. Es decir, tanto en la naturaleza violenta del acto como en los parámetros contextuales que se observan de acuerdo a la tipología de la violencia televisiva presentada (Aran, 2008) y a investigaciones previas (Gunter & Harrison, 1998; Potter, 1999; Morrison, MacGregor & al., 1999; Buckingham, 1996, 2002; Busquet, Aran & al., 2002; Millwood, 2003). Teniendo en cuenta dichas investi-

gaciones previas, las categorías generales resultantes fueron: 1) Tipología de la violencia; 2) Intensidad de la violencia; 3) Representación de la violencia; 4) Motivación de la violencia; 5) Definidores de la violencia que aparecen en el relato conectadas con la percepción de los participantes.

Durante esta fase de la investigación, se siguieron las etapas del análisis de datos de Taylor & Bogdan (1996) referidas al descubrimiento, codificación y relativización, incluyendo el contraste de los resultados. La fiabilidad entre los diferentes codificadores externos (dos investigadores del ámbito de la psicología y de la antropología social), se estimó según el porcentaje de congruencia, siguiendo el procedimiento de Holsti (1969). El porcentaje de fiabilidad entre codificadores obtuvo una media de 86 y un rango de .72,1 a .98,2. Casi todas las variables estaban en el rango de .80 a .85, que en general se considera bueno (Riffe & al., 1998). De acuerdo con los procedimientos de cálculo de fiabilidad inter-jueces del coeficiente alfa de Cronbach, el restante 14% se resolvió mediante discusión y consenso.

3. Resultados

Los resultados descriptivos del discurso de los niños/as sobre la noción de violencia en las imágenes ficticias que recogemos a continuación hacen referencia a la tipología de la violencia, a la intensidad de la presencia de la violencia, a su representación, a la motivación de los actos violentos representados y a las definiciones de violencia que proponen. Las categorías seleccionadas se combinaron con las características de los participantes, como sexo, edad y tipo de titularidad de la escuela, ofreciendo los resultados generales y unas diferencias que solo resultaron substanciales en relación a la edad.

3.1. Tipología de violencia

Presentamos a partir de ejemplos ilustrativos aquellas categorías de la tipología descrita en las que los sujetos investigados aportaron información significativa. Así, en los tipos de violencia, todos los sujetos discriminan entre tipos de violencia en las imágenes. Las distinciones que establecen están referidas a las siguientes dimensiones de la violencia: violencia física (matar); violencia verbal (insultar); violencia simbólica o cultural (diferenciación entre buenos y malos) y violencia privada y colectiva, e incluso dentro de esta última se refieren a tipos de violencia institucional (guerras) y estructural, de acuerdo a la noción de Galtung (1969; 1996). Además, los sujetos establecen distinciones entre formas de violencia, esencialmente entre

la real y la representada. Ningún sujeto ha confundido las dos secuencias visionadas con la realidad ni les han otorgado un estatus de verdad, sino de representación. Pero también reconocen la violencia formal, como serían los códigos propios del lenguaje audiovisual (amplificación sonora, detallismo visual...).

Por último, en relación a la percepción, los sujetos investigados ponen de manifiesto una percepción de la violencia negativa (cuando se percibe el acto como malo), una percepción neutra (cuando se relativiza la apreciación de la violencia según su formalización) y una percepción positiva (cuando se interpreta que la acción tiene una finalidad noble).

Pero la percepción de la violencia de los sujetos analizados se ha mostrado mucho más compleja que esta primera tipología. En los apartados siguientes (3.2 a 3.4) se observa de manera particular cómo los sujetos establecen otras distinciones que tienen que ver tanto con aspectos contextuales como con la dimensión sociocultural de la violencia.

3.2. Intensidad de la presencia de violencia

Los sujetos expresan bajo este parámetro consideraciones de gravedad de acuerdo a una interrelación entre el reconocimiento de daños objetivos y una per-

cepción subjetiva de la violencia. En este apartado podríamos distinguir distintos parámetros. En relación a la gravedad identifican claramente la violencia corporal (golpes y heridas intencionadas). En relación a la regulación (entendida como parámetro institucional) reconocen la violencia ilegítima, sancionada por el Estado. Por lo que hace referencia a los medios distinguen entre la violencia con armas de fuego, con arma blanca y con objetos contundentes. Por último, en relación a la percepción de la intensidad de la violencia diferencian la violencia leve (discusión), la grave (insultos) y la extrema (disparos).

3.3. Representación

Los sujetos diferencian entre representaciones de la violencia verosímiles y no verosímiles. La verosimilitud se refiere aquí, en términos aristotélicos, a los atributos de lo posible, diferenciada de la veracidad que hace referencia a los atributos de la verdad (verosimilitud de lo factual). Los sujetos adscriben lo que han visto a un formato (dibujos animados, película) y a un género audiovisual (humor, aventuras), que implica que tácitamente se generan en ellos diferentes expectativas en relación a dichas convenciones de producción y narrativas. Distinguen entre tipos de representa-

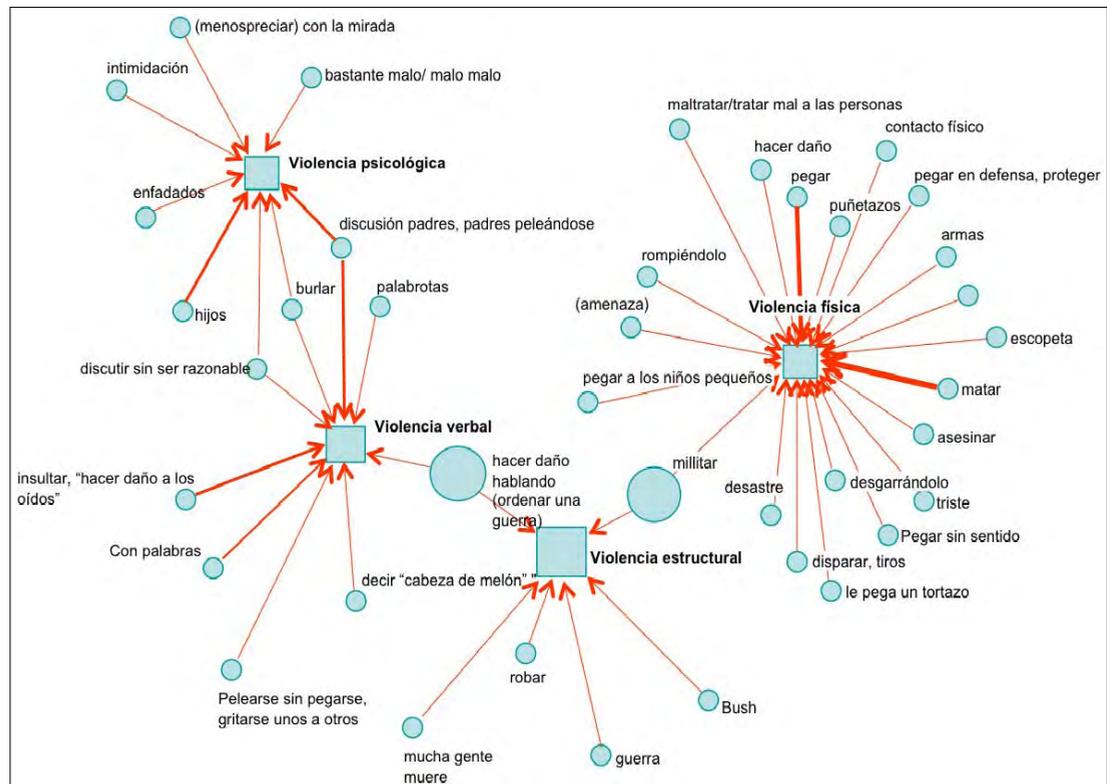


Figura 1. Definiciones de violencia.

ción ritualizadas y realistas (todas ellas representadas, no se les han mostrado ejemplos de violencia auténtica o «de actualidad»). De manera bastante espontánea, los sujetos establecen comparaciones entre los tipos de violencia ficcional representados y situaciones reales con violencia. Dichas situaciones responden sobre todo a hechos vividos o comentados en el hogar y en la escuela (discusiones familiares, disputas vecinales) o vistos en las noticias (maltrato infantil, guerra de Irak).

3.4. Motivación

Bajo el concepto de motivación se recogen las argumentaciones referidas a los objetivos del agresor, que los sujetos atribuyen a partir del uso de la violencia y a partir de su necesidad de encontrar un sentido a esa violencia. Así se pone de manifiesto que distinguen un uso de la violencia instrumental (violencia como medio), cuando se plantean que hay razones para ejercer la violencia, y un uso expresivo (violencia como fin), cuando se percibe que se busca que el daño perdure en la víctima. Por último, se ha constatado que los sujetos investigados buscan un sentido a la violencia. Así reconocen una violencia reactiva, cuando los actos violentos son cometidos en defensa propia, o de algún otro personaje, como respuesta a un ataque previo.

3.5. Definiciones de violencia

Finalmente, a partir de los resultados, observamos –coincidiendo con investigaciones coetáneas como la de Fernández-Villanueva, Revilla y otros (2008)–, la variabilidad de lo que los sujetos entienden por violencia, con dependencia de los valores de esos espectadores y los mecanismos de identificación que activan con los agresores y las víctimas. Como resumen gráfico de las definiciones de violencia que nos han ofrecido nuestros espectadores infantiles a lo largo de las entrevistas hemos querido hacer una representación como mapa conceptual de Visone (Molina, 2006), basado en la proximidad de las palabras en sus respuestas y al número de registros (figura 1, página anterior). Así, el tamaño de los conceptos se adecua al número de registros de los niños/as. El grosor de cada definición (líneas) representa la cantidad de registros de los sujetos. Los nodos más estratégicos son aquellos que se sitúan como puente entre unos y otros nodos. La forma cuadrada corresponde a los tipos de violencia. Dada la relevancia que los sujetos han otorgado a las expresiones verbales y no verbales (psicológicas), hemos representado diferenciadas estas dos categorías.

Del mapa conceptual se pueden señalar algunos aspectos fundamentales:

a) Los niños/as han reconocido claramente formas de violencia directa, tanto física como psicológica (y verbal). Incluso expresan la violencia indirecta al referirse al poder de la palabra de líderes políticos como activadores de guerras (violencia estructural).

b) La violencia física tiene la mayor variedad de definiciones, entre las que destacan «matar», seguida de «pegar» y «maltratar».

c) La violencia estructural agrupa diferentes menciones a los conceptos «guerra», «Bush» y «robar».

d) Destaca la importancia de las intersecciones nodales que señalan los vínculos entre las definiciones de violencia de los niños/as como relaciones significativas en su discurso: «militar» (violencia física y estructural); «hacer daño hablando» (violencia estructural y verbal) y «discutir sin ser razonable», «burlar» y, sobre todo, «discusión entre padres, padres peleándose» (violencia verbal y psicológica).

e) La violencia más desagradable para los niños/as ha resultado la discusión entre los padres en los dibujos animados, a caballo entre la violencia psicológica y la verbal (como relaciones atributivas, destacan los sujetos «hijo», «padres» y, en los otros tipos de violencia, «Bush» y «niños pequeños»).

En resumen, las opiniones aportadas por los sujetos subrayan cómo establecen motivaciones justificadoras, atenuantes o potenciadoras de gravedad, más allá incluso de un valor absoluto de la violencia o de su conceptualización restringida. Así, todos los sujetos han reconocido en los ejemplos la violencia (con consecuencia) mortal como la más grave (largometraje con actores), pero mayoritariamente (10 sujetos), dirigen su máximo disgusto hacia la discusión entre los padres, una forma de violencia simbólica que se representa ritualizada (dibujos animados) y verosímil.

Los niños/as de nuestro estudio señalan como definición mayoritaria de violencia las acepciones más restrictivas, aquellas que se ciñen a la noción de violencia física y directa. Atribuimos esta opción de acuerdo a criterios de visibilidad, de economía y de uso social (recordemos que las definiciones restrictivas son las más habituales en el uso común). Pero también entre los niños y niñas han aparecido las definiciones amplias, amparadas bajo comentarios sobre la desigualdad –de edad, en armas...–, la desproporción y la humillación verbal o psicológica.

A continuación intentaremos precisar la relevancia que tienen algunos de estos factores contextuales de la narración violenta en el marco de la ficción televisiva. De acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación los principales indicadores primarios de violencia son los siguientes:

1) El acto en sí mismo, entendido como naturaleza violenta de la acción: a) Si se activan mecanismos de identificación con la víctima o situación (atribución de significación violenta al acto cuando el niño/a se identifica con la víctima: por ejemplo, el protagonista: No-vita, o con la situación: por ejemplo, discusiones en entornos familiares); b) Si los agresores son los «buenos»; c) La probabilidad de basarse en un hecho real.

2) Los aspectos contextuales: a) El género narrativo (los sujetos atribuyen eficazmente los relatos a un tipo de género que puede conllevar en sus convencio-

análisis de las operaciones interpretativas que efectúan sobre una muestra de violencia televisiva ficcional, los niños participantes en la investigación han mostrado cómo el proceso de recepción está enmarcado por una historia cultural y por unas prácticas concretas de lectura y consumo, en las que los aspectos narrativos contextuales tienen un gran protagonismo, en especial desde la percepción de proximidad que manifiestan los sujetos. Lógicamente, el tamaño de la muestra no permite extrapolar los resultados, sin embargo, a la vez que han aparecido dimensiones consideradas impor-

tales por otros autores, también se ha encontrado y aplicado una tipología de análisis de la violencia televisiva que permite organizar los factores fundamentales de su percepción por parte de los espectadores infantiles y profundizar en el carácter narrativo de la experiencia de ver violencia en la televisión. Ello refuerza el camino de investigaciones de la reciente década centradas en los indicadores de influencia de los medios que, según recoge Jacquinet (2002: 31), se están emprendiendo con la intención de sensibilizar al máximo número de responsables y actores sociales, pero que se hacen difíciles de trasladar a la «frecuentación cotidiana de los medios de comunicación».

Para finalizar, intentaremos esbozar algunos de aquellos aspectos que, a nuestro parecer, requieren todavía hoy ser incorporados en el análisis de la violencia televisiva y la interpretación que hacen de ella los espectadores. El análisis de la violencia televisiva parte aún hoy de una conceptualización restrictiva de la noción de violencia, entendida como expresión física (y en algunos casos también verbal). Raramente se producen aportaciones desde el análisis de contenido que amplíen este espectro a las dimensiones culturales y estructurales de la violencia.

La definición de violencia que en su momento propuso George Gerbner (1972: 31) continúa siendo el marco de referencia habitual. Recordemos que este autor definía la violencia televisiva como: «La expresión palpable de la fuerza física contra uno mismo o contra los demás, que te fuerza a actuar contra tu propia voluntad con el peligro de que te hieran o maten,

Los medios de comunicación actúan como amplificadores de la presencia de violencia en el mundo real, demasiadas veces sobredimensionándola. Pero también pueden actuar virtuosamente en una doble dirección: por un lado, dan relevancia pública a una presencia de la violencia silenciosa y tácitamente asumida por la sociedad; por otro, los medios permiten abrir el debate sobre la violencia más allá del discurso científico y político y, a pesar del riesgo de colaborar en un cierto reduccionismo alarmista, favorecen la implicación de los agentes sociales.

nes una presencia explícita de la violencia, a menudo de carácter grave); b) La violencia injusta o desproporcionada en una relación desequilibrada entre los protagonistas (la percepción de gravedad de la violencia se incrementa cuando afecta a menores o a víctimas consideradas por los sujetos como «vulnerables» o «inocentes»); c) La gratuidad de la violencia (por ejemplo, cuando no se ha producido ninguna provocación previa). Con una menor presencia aparecen otros indicadores, también en el acto en sí mismo, que serían que a los niños y niñas les conmueve o perturba la representación del dolor o del daño (representación gráfica de las consecuencias del acto violento).

4. Discusión y conclusiones

Los resultados de nuestra investigación señalan cómo niños/as definen la violencia con una significación de carácter no necesariamente restringido. A partir del

o de herir o matar tú. La expresión de una fuerza dañina o letal ha de ser creíble y real en los términos simbólicos del drama. La situación jocosa o incluso absurda puede ser creíble y real, incluso cuando tiene un efecto que se supone cómico».

Esta definición, que deberíamos considerar dentro de las definiciones restrictivas (Aróstegui, 1994), fundamenta aún hoy la mayoría de las descripciones y los análisis de contenido que se efectúan para precisar las características de la violencia en la televisión. Es precisamente dicha restricción del término a la expresión física la que consideramos extemporánea e inadecuada para entender la complejidad y diversidad actual de la violencia y de sus representaciones mediáticas.

Por contra, nos parece plenamente actual la segunda parte de la definición de Gerbner, dado que se sitúa, en relación a la violencia representada, en la esfera de los «términos simbólicos del drama». Enmarcados dentro de estas representaciones de ficción de la violencia televisiva, debemos en consecuencia observarla de acuerdo a las convenciones de género que fundamentan las reglas narrativas del discurso televisivo. Los géneros audiovisuales definen unos márgenes interpretativos para los espectadores y dichos márgenes a su vez fluctúan de acuerdo a la carga interpretativa que cada espectador les otorga. Dentro de las convenciones de género televisivo, aparecen una serie de factores contextuales que califican el acto violento. Cada espectador, a su vez, enmarca estas variables en su conocimiento y experiencia de la narración televisiva (habilidad mediática) y en su contexto de recepción (relevancia del medio dentro del conjunto de interacciones sociales).

Finalmente, entran en juego los movimientos que marcan la opinión pública y la expresión de la transgresión de unos límites a través de la alarma social. Aquí debemos entender las prácticas mediáticas desde la esfera más amplia, la del contexto social y político que regula las actuaciones y percepciones del orden social. Será este discurso del orden el que redefinirá qué entendemos por violencia. De esta manera, al regresar al inicio, se completa el círculo. En este sentido hemos podido apreciar, a partir de los cuestionarios y las entrevistas en profundidad, cómo en la interpretación de la violencia ficcional las normas sociales conviven con los valores familiares y comunitarios, así como con las sensibilidades individuales. Como concluyen en su investigación Fernández-Villanueva, Revilla & Domínguez (2011a), los espectadores ni son pasivos ni están aislados al generar emociones, especialmente como resultado de la percepción de esos contenidos (Pinto da Mota, 2005).

Como reflexiones finales, queremos evidenciar que tanto la noción de violencia como los discursos que sobre la violencia mediática se construyen tienen un carácter histórico, modificable y, a menudo, institucionalmente coactivo (Foucault, 2002). El propósito de nuestra investigación se dirigía inicialmente a la noción de violencia en la ficción televisiva, de acuerdo a las interpretaciones de los telespectadores infantiles. Pero hemos pasado del análisis de una preocupación, del análisis de un discurso que remite a la sensibilidad colectiva —al «pathos social»—, como apuntábamos al inicio, a un análisis de la producción del discurso, que remite al poder y a la gestión de ese espacio social. A menudo, los medios de comunicación actúan como amplificadores de la presencia de violencia en el mundo real, demasiadas veces sobredimensionándola. Pero también pueden actuar virtuosamente en una doble dirección: por un lado, dan relevancia pública a una presencia de la violencia silenciosa y tácitamente asumida por la sociedad; por otro, los medios permiten abrir el debate sobre la violencia más allá del discurso científico y político y, a pesar del riesgo de colaborar en un cierto reduccionismo alarmista, favorecen la implicación de los agentes sociales. Como indica Cecilia Von Feilitzen (2002), los medios de comunicación son en muchos aspectos requisitos previos para el debate público y para el funcionamiento de la sociedad de hoy, y no siempre es posible diferenciar entre los medios de comunicación y la sociedad, porque la comunicación a través de los medios también significa la participación en la sociedad. Una participación que tiene su máximo sentido si se construye desde una educación mediática, particularmente audiovisual, que contempla a los espectadores infantiles como sujetos activos.

Notas

¹ Expresión que no se refiere aquí a una determinada tipología sino «al conjunto de mecanismos y operaciones que permiten clasificar de maneras diferentes los discursos analizados, y a la serie de procedimientos epistemológicos que darían pie a decidirse por una tipología o por otra» (Pérez-Tornero, 1982: 60-61).

Referencias

- ALASUUTARI, P. (Ed.) (1999). *Rethinking the Media Audience*. London: Sage.
- ANG, I. (1996). *Living Room Wars: Rethinking Media Audiences for a Postmodern World*. London: Routledge.
- ARAN, S. (2008). *Representació mediàtica i percepció social de la violència en la ficció. Estudi de cas: la interpretació dels infants de la violència en la ficció televisiva infantil*. Barcelona: Tesis doctoral, URL.
- ARAN, S., BARATA, F. & AL. (2001). *La violència en la mirada. L'anàlisi de la violència a la televisió*. Barcelona: Trípodos.

- ARÓSTEGUI, J. (1994). Violencia, sociedad y política: la definición de la violencia. *Ayer*, 13, 17-55.
- BANDURA, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: Prentice-Hall.
- BARTHES, R. (1985). *The Grain of the Voice*. New York: Hill & Wang.
- BOYLE, K. (2005). *Media and Violence*. London: Sage.
- BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- BUCKINGHAM, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos: tras la muerte de la infancia*. Madrid: Morata.
- BUCKINGHAM, D. (1996). *Moving Images: Understanding Children's Emotional Responses to Television*. Manchester (UK): Manchester University Press.
- BUSHMAN, B.J. & HUESMANN, L.R. (2006). Short-term and Long-term Effects of Violent Media on Aggression in Children and Adults. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 160 (4), 348-352.
- BUSQUET, J., ARAN, S. & AL. (2002). *Infància, violència i televisió. Usos televisius i percepció infantil de la violència a la televisió*. Barcelona: CAC. (www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/estudis_recerca/violenciapercepcio.pdf) (08-01-2012).
- CARNAGEY, N.L., ANDERSON, C.A. & BARTHOLOW B.D. (2007). Media Violence and Social Neuroscience New Questions and New Opportunities. *Current Directions in Psychological Science*, 16 (4), 178-182. (www.psychology.iastate.edu/faculty/caa/abstracts/2005-2009/07cab2.pdf) (28-09-2012).
- 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 (3), 489-496.
- CHESNAIS, J.C. (1982). *Histoire de la violence*. Paris: Robert Laffont.
- ELIAS, N. (1977). *La civilisation des moeurs*. Paris: Pluriel.
- FERNÁNDEZ-VILLANUEVA, C., REVILLA, J.C. & DOMÍNGUEZ, R. (2011a). Las emociones que suscita la violencia en televisión. *Comunicar*, 36, 95-103. (DOI <http://dx.doi.org/10.3916/C36-2011-02-10>).
- FERNÁNDEZ-VILLANUEVA, C., REVILLA, J.C. & DOMÍNGUEZ, R. (2011b). Identificación y especularidad en los espectadores de violencia en televisión: una reconstrucción a partir del discurso. *Comunicación y Sociedad*, XXIV, 1, 7-33.
- FERNÁNDEZ-VILLANUEVA, C. & DOMÍNGUEZ, R. & AL. (2004). Formas de legitimación de la violencia en televisión. *Política y Sociedad*, 41 (1), 183-199.
- FERNÁNDEZ-VILLANUEVA, C., REVILLA, J.C. & AL. (2008). Los espectadores ante la violencia televisiva: funciones, efectos e interpretaciones situadas. *Comunicación y Sociedad*, XXI, 2, 85-113.
- FOUCAULT, M. (2002). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- FOWLES, J. (1999). *The Case for Television Violence*. Thousand Oaks (USA): Sage.
- GALTUNG, J. (1996). *Peace by Peaceful Means. Peace and Conflict Development and Civilization*. London: Sage.
- GALTUNG, J. (1969). Violence, Peace and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 3, 167-192.
- GERBNER, G. (1972). Violence in Television Drama: Trends in Symbolic Functions. In G.A. COMSTOCK & E.A. RUBINSTEIN (Eds.), *Television Social Behaviour, 1. Media Content and Control*. (pp. 28-187). Washington (USA): Government Printing Office.
- GERBNER, G. & GROSS, L. (1976). Living with Television: The Violence Profile. *Journal of Communication*, 26 (2), 173-199.
- GUNTER, B. & HARRISON, J. (1998). *Violence on Television. An Analysis of Amount, Nature, Location and Origin of Violence in British Programmes*. London: Routledge.
- HILL, A. (2001). «Looks Like it Hurts». Women's Responses to Shocking Entertainment. In M. BARKER & J. PETLEY (Eds.), *Ill Effects: The Media Violence Debate*. (pp. 135-149). London: University of Luton.
- HOLSTI, O.R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison Wesley.
- 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: 1977-1992. *Developmental Psychology*, 39 (2), 201-221.
- JACQUINOT, G. (2002). La violencia de las imágenes televisivas y su impacto en las conciencias. *Comunicar*, 18, 27-33.
- JOHNSON, J.G., COHEN, P. & AL. (2002). Television Viewing and Aggressive Behavior during Adolescence and Adulthood. *Science*, 295 (5564), 2.468-2.471.
- JOHNSON-LAIRD, P.N. & OATLEY, K. (2000). Cognitive and Social Construction of Emotions. In M. LEWIS & J.M. HAVILAND-JONES (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 458-475). New York: Guilford Press.
- KING, G., KEOHANE, R. & VERBA, S. (1994). *Designing Social Inquiry*. Princeton (USA): Princeton University Press.
- MILLWOOD, A. (2003). *How Children Interpret Screen Violence. Report of the Joint Research Programme Broadcasting Standards Commission and Independent Television Commission*. London: BBC.
- MOLINA, J.L. (2006). (Ed.). *Talleres de autoformación con programas informáticos de análisis de redes sociales*. Barcelona: Servei de Publicacions UAB.
- MORRISON, D., MACGREGOR, B. & AL. (1999). *Defining Violence. The Search of Understanding*. Luton (UK): University of Luton Press.
- PÉREZ-TORNERO, J.M. (1982). Esbozo de un modelo de análisis del discurso. *Cuadernos de Traducción e Interpretación*, 1, 57-73.
- PINTO DA MOTA, A. (2005). Televisão e violência: (para) novas formas de olhar. *Comunicar*, 25. (www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=25&articulo=25-2005-075&mostrar=comocitar) (10-02-2012).
- POTTER, W.J. (1999). *On Media Violence*. Thousand Oaks (USA): Sage.
- REYCHLER, L. (1997). Les crises et leurs fondements. *GRIP*, 215-217, 39-59.
- RIFFE, D., LACY, S. & AL. (1998). *Analyzing Media Messages*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- RODRIGO-ALSINA, M., BUSQUET, J. & AL. (2008). Las teorías sobre los efectos sociales de la violencia en televisión. Estado de la cuestión. *Verso e Reverso*, 22 (49). (www.unisinos.br/diversos/revistas/versoereverso/index.php?e=13&s=9&a=111) (28-09-12).
- SCHLESINGER, P., HAYNES, R. & AL. (1998). *Men Viewing Violence*. London: Broadcasting Standards Commission.
- TAYLOR, S.J. & BOGDAN, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- TISSERON, S. (2000). *Enfants sous influence. Les écrans redent-ils les jeunes violents?* Paris: Armand Colin.
- TULLOCH, J. & TULLOCH, M. (1992). Discourses about Violence: Critical Theory and the TV Violence Debate. *Text*, 12, 183-231.
- VON FEILITZEN, C. (2002). Aprender haciendo: reflexiones sobre la educación y los medios de comunicación. *Comunicar*, 18, 21-26.

● Ainara Zubillaga y Carmen Alba
Madrid (España)

Recibido: 30-03-2012 / Revisado: 07-05-2012
Aceptado: 24-09-2012 / Publicado: 01-03-2013

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-07>

La discapacidad en la percepción de la tecnología entre estudiantes universitarios

Disability in the Perception of Technology among University Students

RESUMEN

Existe un discurso generalizado en la literatura científica sobre las bondades de las tecnologías como elemento del proceso educativo de personas con discapacidad. Dicho discurso está basado en muchas premisas y afirmaciones implícitas vinculadas al triángulo educación, discapacidad y tecnología que, si bien tienen base lógica, se han dado en muchas ocasiones por válidas y orientan la práctica educativa sin haber sido sometidas a ningún proceso de investigación científica que las avale. En este contexto y con el objeto de contrastar una de dichas premisas teóricas, este estudio tiene como objetivo establecer si la discapacidad interviene en el proceso de atribuciones subjetivas de las tecnologías y en qué medida constituye un factor de diferenciación en la percepción y aprovechamiento de las mismas como elemento didáctico. Los resultados del trabajo, a partir de la información recogida en cuestionarios a estudiantes universitarios (28 con discapacidad y 109 sin discapacidad), permiten establecer dos líneas principales de conclusiones. La primera de ellas evidencia que la dimensión más valorada de la tecnología como herramienta didáctica es su uso como instrumento de acceso y participación en el currículum. Y la segunda, relacionada con la percepción de los problemas de accesibilidad, paradójicamente, pone de manifiesto que los estudiantes con discapacidad manifiestan tener menos obstáculos en el uso de las tecnologías que sus compañeros sin discapacidad.

ABSTRACT

There is a widespread discourse across academic and scientific literature extolling the benefits of technology as an element of the educational process for people with disabilities that is based on many assumptions and implicit claims related to «the education, disability and technology» triangle. Although these assumptions and claims have a rationale, too often they have been considered valid, and therefore guide educational practice, without having previously undergone any process of scientific research that supports and justifies them. In this context, and in order to analyse one of these theoretical premises, this study aims to establish, firstly, whether the disability is involved in the process of giving meaning to technology and, secondly, to what extent the impact of disability is a differentiating factor in the perception and use of technology as an educational element. After gathering data from questionnaires completed by university students (28 with disabilities and 109 without), the results allowed us to establish two main conclusions. The first one shows that the most valuable dimension of technology as a teaching tool is its use as a tool for curriculum access and participation. As for the second, related to the perception of accessibility issues, it paradoxically revealed that students with disabilities find the use of technology easier than their peers without disabilities.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Discapacidad, accesibilidad, tecnología, universidad, investigación educativa, estudiantes.
Disability, accessibility, technology, university, educational research, students.

◆ Dra. Ainara Zubillaga-del-Río es Vicerrectora de Innovación de la Universidad Camilo José Cela y Miembro de la REDUNI+D (Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa) en Madrid (España) (azubillaga@ucjc.edu).

◆ Dra. Carmen Alba-Pastor es Profesora Titular y Vicedecana de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (España) (carmenal@edu.ucm.es).

1. Introducción

El discurso dominante sobre tecnología y discapacidad defiende que las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), en principio, constituyen un instrumento de inmenso valor para favorecer el desarrollo, inclusión y participación de colectivos tradicionalmente excluidos de diversos ámbitos de la vida sociocultural.

1.1. Las tecnologías como herramienta de inclusión en el discurso educativo

Gran parte del discurso educativo sobre tecnología y discapacidad descansa sobre la premisa de que las TIC constituyen una herramienta para mejorar la autonomía y fomentar los procesos de inclusión en los diferentes ámbitos socio-culturales (Pavia, 2010; Cabero, Córdoba & Fernández, 2007).

Tanto en escenarios totalmente virtuales, como en modalidades de enseñanza presencial apoyada en las tecnologías, las TIC abren un abanico de posibilidades capaces de superar las deficiencias de los sistemas convencionales de enseñanza, y proporcionar «entornos de aprendizaje con mayor potencial pedagógico» (Marqués, 2001: 94). Las tecnologías modifican los escenarios educativos y sus posibilidades, y permiten ofrecer un proceso de formación capaz de responder antes a las necesidades y demandas del estudiante que a los imperativos marcados por las estructuras organizativas y docentes de los centros educativos, y que, en el caso de las aulas universitarias, están estrechamente vinculadas a concepciones de la Universidad como centro del conocimiento, la cultura impresa y la presencialidad. Frente a estos modelos estáticos, cuyo eje es la enseñanza, la introducción de las TIC ofrece una flexibilización del proceso de aprendizaje (Collins & Moonen, 2011; Hinojo, Aznar & Cáceres, 2009). Este cambio pedagógico genera, como consecuencia, la extensión de los estudios universitarios a colectivos sociales que, por distintos motivos, no pueden acceder a las aulas (Area, 2000).

Estos principios ratifican el marco teórico instalado que defiende que las tecnologías ofrecen a los estudiantes con discapacidad una participación más activa en el currículum general, así como la consecución de logros académicos (Mehlinger & Powers, 2002; Rose, Meyer & Hitchcock, 2005). Sin embargo, para que esto sea posible, el papel de las TIC como instrumento curricular debe ser doble. Por un lado, ofrecer diversidad de medios con el fin de garantizar dicho acceso y participación en el currículum, y por otro, la capacidad del medio, en sí mismo, para adaptarse a las necesidades de todos los alumnos (Cabero, 2004).

Este rol de las tecnologías como elemento curricular inclusivo está basado en la flexibilidad, característica inherente a la manera en que el contenido digital es almacenado y transmitido (Hall, Meyer & Rose, 2008; Rose & Meyer, 2002). En lugar de insertarse en un soporte físico, de naturaleza estática, este se vuelve dinámico y transformable: versátil para ser presentado y visualizado en diferentes formatos, tiene la posibilidad de ser «marcado» y etiquetar sus diferentes componentes estructurales, y es fácil de interconectar relacionando un contenido con otro.

Sin embargo, los datos muestran una realidad en la que la presencia de estudiantes con discapacidad es significativamente menor en cualquier ámbito educativo y laboral, con una marcada repercusión en la educación superior, donde tan solo un 5,26% de la población con discapacidad tiene estudios universitarios (INE, 2008). Estas cifras ponen de manifiesto, entre otras cosas, una grave carencia del sistema educativo actual, basado en los modelos tradicionales de enseñanza, que no es capaz de acoger e integrar a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales (Castellana & Sala, 2006; Aguado & al., 2006; Sigh, 2005; Vasek, 2005). Por tanto, en este marco, cabe deducir del discurso anterior que el modelo pedagógico subyacente a las tecnologías se revela como una oportunidad para las personas con discapacidad de acceder a ofertas formativas conducentes a una capacitación profesional, participar en diversos contextos del conocimiento y en entornos de socialización cultural virtual (Alba, Zubillaga & Ruiz, 2003).

1.2. El análisis comparativo como marco investigador

Otro enfoque interesante en la literatura científica, y estrechamente relacionado con el presente trabajo, son los estudios comparativos entre estudiantes con y sin discapacidad, que en su mayoría apuntan resultados que evidencian que no existen diferencias tan significativas entre ambos grupos. Así, Jelfs y Richardson (2010) concluyen que el impacto de la discapacidad en la percepción de la calidad académica de sus cursos, así como la forma en la que se aproximan al proceso de aprendizaje y estudio, parece ser muy leve. Algunas diferencias más evidentes las exponen Eden y Seiman (2011) cuando analizan comparativamente la contribución de las tecnologías que median en los procesos de comunicación a las relaciones sociales y emocionales, ofreciendo ciertas evidencias empíricas sobre su utilidad en actividades sociales y de apoyo.

Stewart, Coretta & Jaehwa (2010), estudiaron si los resultados académicos entre estudiantes con y sin

discapacidad diferían según la formación fuera tradicional u online, y concluyeron que, si bien los resultados generales evidenciaban un nivel de rendimiento similar, estos datos permitían sugerir que los estudiantes con discapacidad rendían mejor en cursos online, dada la disponibilidad de contenidos en formatos «multimodales».

Como antecedente del presente estudio, los datos mostrados en Zubillaga y Alba (2011), muestran que la discapacidad no parece constituir un elemento de diferenciación en el acceso y uso de las tecnologías como elemento didáctico. El análisis comparativo de estudiantes con y sin discapacidad, ponía de manifiesto que las diferencias entre ambos no solo no eran significativas, sino que presentaban patrones de utilización en el uso de las TIC muy similares; se trataba de usos de carácter instrumental y comunicativo, con una presencia predominante de aplicaciones básicas y el correo electrónico para la elaboración de trabajos y la comunicación, pero con una utilización muy limitada de las tecnologías vinculadas a la búsqueda activa y autónoma en la Red. Tan solo aquellas tecnologías de carácter social –tales como redes o chat– sí reflejaron un uso significativamente más elevado entre los estudiantes sin discapacidad.

2. Metodología y diseño de investigación

El presente estudio nace de la necesidad de comprobar el grado de certeza de muchas premisas y afirmaciones implícitas vinculadas al triángulo educación, discapacidad y tecnología. Si los ya citados antecedentes del estudio sobre el análisis de las TIC reflejaba resultados similares en ambos grupos, cabe preguntarse si las motivaciones que impulsan a utilizarlas son las mismas, o si la discapacidad constituye un elemento que ejerce alguna influencia en su percepción como herramienta de apoyo o barrera en el proceso educativo. En definitiva, resulta pertinente indagar sobre aspectos y actitudes vinculados a las tecnologías, y ofrecer así algunas explicaciones que justifiquen por qué el discurso teórico y la práctica no terminan de converger. Para ello, se plantearon los siguientes objetivos:

- Analizar las diferencias entre los estudiantes con y sin discapacidad en su percepción de las tecnologías como elementos de apoyo en el propio proceso de aprendizaje.

- Analizar las aportaciones de las tecnologías a los escenarios y recursos tradicionales y determinar las mejoras reales que ofrecen las TIC en el proceso educativo de las personas con discapacidad.

- En definitiva, establecer si la discapacidad interviene en el proceso de atribuciones subjetivas de las tecnologías y en qué medida constituye un factor de diferenciación en la percepción y aprovechamiento de las mismas como elementos didácticos.

La investigación, que se desarrolló entre febrero y diciembre de 2009, contó con el cuestionario como instrumento fundamental de recogida de información. Diseñado en su gran mayoría en base a preguntas cerradas (tan solo una de ellas ofrecía respuesta abierta),

El modelo pedagógico subyacente a las tecnologías se revela como una oportunidad para las personas con discapacidad de acceder a ofertas formativas conducentes a una capacitación profesional, participar en diversos contextos del conocimiento y en entornos de socialización cultural virtual.

recogía, mediante una escala Likert de 0 a 5, el grado de acuerdo/desacuerdo del encuestado con los ítems propuestos que, a partir de la revisión bibliográfica previa y en consonancia con los objetivos propuestos en el estudio, se centraron en cuatro ámbitos temáticos: las TIC como elemento de apoyo del proceso educativo, el acceso y uso de la web de la universidad y el Campus Virtual, y la comparativa entre los materiales didácticos digitales y tradicionales, dada la amplia cobertura que la literatura científica sobre discapacidad y tecnología daba a este tema en concreto. El cuestionario fue validado mediante la técnica de Juicio de Expertos por 10 profesionales académicos y del ámbito de la discapacidad, que valoraron cada uno de los ítems según criterios de relevancia y claridad, además de proponer sugerencias específicas que fueron incorporadas al instrumento. El procedimiento de recogida de información, a través de entrevistas presenciales, permitió tanto obtener información cualitativa complementaria, como facilitar el cumplimiento del cuestionario a los estudiantes que, por su discapacidad, no pudieran manejarse bien con el formato del mismo.

Respecto a la población del estudio, centrada en la Universidad Complutense de Madrid, contaba según

datos oficiales del curso académico en el que se desarrolló el estudio con 86.159 estudiantes, 360 de ellos registrados en la Oficina de Integración de Personas con Discapacidad. De ellos, se trabajó con una muestra aleatoria incidental y no representativa, de 28 estudiantes con discapacidad y 109 sin discapacidad. Los datos recogidos se analizaron estadísticamente con el programa SPSS 17.0.

3. Resultados

3.1. Descripción de la muestra

Respecto a la descripción de la muestra de los estudiantes con discapacidad, se observa una marcada tendencia a cursar titulaciones del área de Ciencias Sociales y Jurídicas (42,9%), seguido de las Humanidades (21,4%), Ciencias de la Salud (17,9%) y Ciencias Técnicas (10,7%). El área de conocimiento que presenta un menor número de alumnos son las titulaciones vinculadas a las Ciencias Experimentales (7,1%). En cuanto a los estudiantes sin discapacidad un 57,8% cursa titulaciones de Ciencias Sociales y Jurídicas, seguidos de un 25,5% de Carreras Técnicas, un 13,8% Ciencias Experimentales, y 0,9% Humanidades. Casi tres cuartas partes de la muestra con discapacidad (71,4%), se encuentra en 3º curso o superiores. Tan solo un 7,1% está recién llegado a la universidad.

Destacamos un 10,7% de la muestra que se encuentra cursando estudios de Tercer Ciclo (Doctorado). A diferencia de la anterior, la gran mayoría de los alumnos que componen la muestra de estudiantes sin discapacidad (63,3%) están en primero (42,2%) y en segundo curso (21,1%); un 18,3% se encuentra en cuarto curso y un 8,3% en tercero y quinto, y el porcentaje de alumnos de Tercer Ciclo también es menor (0,9%). Respecto al género, en ambos grupos hay una mayoría femenina (algo superior al 67%).

El análisis de la edad arroja datos significativos. Casi el 60% de los estudiantes con discapacidad encuestados (59,3%) es mayor de 23 años. No ocurre lo mismo entre los alumnos sin discapacidad: entre 18 y 20 años casi la mitad de la muestra (49,5%), y entre 21 y 23 años un 33,9%. Se evidencia entre los estudiantes con discapacidad una edad superior a la media que los estudiantes universitarios en general. Se aprecia una tendencia entre este colectivo a necesitar más años de los establecidos para finalizar sus estudios, tendencia que se ratifica cuando observamos que un 25% de la muestra supera incluso los 30 años, situación en la que no se encuentran ninguno de los alumnos sin discapacidad encuestados.

En cuanto al tipo de discapacidad, la motórica registra los mayores porcentajes, agrupando a la mitad

	Grado							\bar{x}	s
	0	1	2	3	4	5	NSC		
Las tecnologías me ayudan a superar las dificultades que encuentro en la universidad (barreras arquitectónicas, dificultad de desplazamiento, seguimiento de las clases, compatibilidad con un trabajo)	17,9	10,7	7,1	10,7	21,4	32,1		3,04	1,93
	2,8	12,8	24,8	20,2	26,6	12,8		2,94	1,3
Las tecnologías me hacen más fácil adaptar el horario y el ritmo de aprendizaje a mis necesidades.	17,9	14,3	14,3	14,3	7,1	32,1		2,75	1,93
	8,3	11,9	23,9	26,6	19,3	10,1		2,67	1,40
Las tecnologías me ayudan a superar obstáculos sociales del proceso de enseñanza / aprendizaje (dificultades de participación por timidez, elegir hacer visible o no una discapacidad, etc.).	42,9	10,7		14,3	14,3	17,9		2	2,07
	11,1	10,2	25	22,2	22,2	8,3	0,9	2,63	1,47
Las tecnologías me facilitan el acceso a materiales didácticos.	3,6	10,7		3,6	21,4	57,1	3,6	4,25	1,32
			2,8	13,8	39,4	43,1	0,9	4,26	0,81
Los materiales didácticos en formato electrónico me permiten elegir el formato de presentación según mis necesidades (voz, Braille, texto, etc.).	17,9	14,3	7,1	3,6	25	21,4	10,7	3,11	2,11
	10,4	8,5	15,1	21,7	22,6	21,7		3,03	1,59
Las herramientas del Campus Virtual me permiten comunicarme más fácilmente con los compañeros que la comunicación cara a cara.	39,3	7,1	14,3	3,6	10,7	10,7	14,3	2,29	2,33
	18,3	22	21,1	18,3	10,1	10,1		2,10	1,56
Las herramientas del Campus Virtual me permiten comunicarme más fácilmente con los profesores que a través de las tutorías presenciales.	25	10,7	7,1	10,7	17,9	17,9	10,7	2,82	2,17
	11	8,3	18,3	26,6	20,2	15,6		2,83	1,52
Las tecnologías me ofrecen la posibilidad de realizar actividades prácticas que me resultarían complejas en entornos presenciales (por imposibilidad para asistir, por limitaciones vinculadas a una discapacidad, etc.).	21,4	7,1	14,3	21,4	14,3	17,9	3,6	2,68	1,88
	10,1	11,9	11	24,8	29,4	12,8		2,90	1,52
Creo que el aprendizaje apoyado en las tecnologías presenta menos barreras para mí que las clases tradicionales.	10,7		10,7	25	17,9	35,7		3,46	1,59
	8,3	11,9	12,8	26,6	21,1	19,3		2,98	1,53
El poder relacionarme con compañeros y alumnos cara a cara me parece fundamental para mi proceso de formación.	7,1		10,7	14,3	3,6	64,3		4	1,53
	0,9		2,8	11,9	27,5	56,9		4,36	0,98

Tabla 1. Percepción de las TIC como elemento de apoyo del proceso educativo («Estudiantes con discapacidad» / Estudiantes sin discapacidad).

de la muestra (50%), seguida de la auditiva (21,4%) y visual (17,9%). Respecto al grado de discapacidad, se observa que este es bastante elevado. Un 44,4% de los estudiantes tienen un grado de discapacidad superior al 65% y ninguno está por debajo del 51%.

3.2. Resultados de la investigación

El primero de los aspectos a estudiar fue el de las creencias sobre el rol que las tecnologías juegan en el proceso educativo, haciendo hincapié en algunas afirmaciones directamente relacionadas con su papel en la educación de alumnos con discapacidad.

Los datos ponen de manifiesto una doble percepción de la tecnología entre los estudiantes con discapacidad de la muestra. Para ellos, la tecnología les ofrece multitud de posibilidades en su proceso de aprendizaje personal, mejorando significativamente su acceso a materiales (78,5%), y ofreciéndoles en definitiva una experiencia de aprendizaje con menos barreras que las clases tradicionales (53,6%).

La facilidad para acceder a los materiales didácticos es la creencia más apoyada por los estudiantes con discapacidad (78,5%), y por los alumnos en general (82,5% de ellos así lo manifiesta). Sin embargo, se ve superada por la necesidad de socialización cara a cara sobre la relación vía telemática: para un 84,4% de alumnos y un 67,9% de estudiantes con discapacidad, el contacto real con sus compañeros resulta fundamental. Esta idea también es percibida de manera significativa entre el colectivo de estudiantes con discapacidad, y así lo ratifican las bajas puntuaciones recogidas dentro de este grupo en aquellas afirmaciones vinculadas a la vertiente social de las TIC: un 53,6% no cree que las tecnologías le ayuden a superar los obstáculos sociales de su proceso educativo, tampoco le facilitan la comunicación con los pro-

fesores (en un 35,7% de los casos) y menos aún con sus compañeros (46,4%).

Más de la mitad de la muestra de estudiantes con discapacidad, un 53,6%, sí cree que el aprendizaje apoyado en las TIC presenta menos barreras que las clases presenciales. Sin embargo, este porcentaje apenas alcanzaría un cuarenta por ciento (40,4%) en el caso de los alumnos sin discapacidad. Respecto a la percepción de la flexibilidad como característica inherente de las tecnologías, un 46,5% de los alumnos manifiesta estar entre «Nada» y «Poco» de acuerdo con esta flexibilidad que otorgan las TIC a su aprendizaje, frente al 39,2% que sí percibe esta potencialidad para la adaptación. El análisis de los datos reflejados en la tabla 1 muestra que, si bien los valores obtenidos en las puntuaciones de la media en cada una de las cuestiones en dos grupos son muy similares, existe una variabilidad mucho mayor en las respuestas del grupo de estudiantes con discapacidad, como queda reflejado en los valores de la desviación típica (S), frente a una mayor homogeneidad en las respuestas de los estudiantes sin discapacidad.

Respecto a la percepción de problemas de acceso y utilización tanto de la página web de la universidad como del Campus Virtual, las tabla 2 y 3 muestran los problemas de acceso y utilización de estos recursos en ambos grupos. El objeto de recoger esta información no responde tanto a la necesidad de saber en qué medida interactúan y utilizan dichos recursos, sino cómo perciben ambas muestras los problemas de acceso y utilización de los dos recursos. Los datos muestran que en ambos grupos las barreras se perciben como prácticamente inexistentes, y más de la mitad de las muestras manifiesta no encontrar «Ningún problema» en todos los ítems propuestos.

	Grado							\bar{x}	s
	0	1	2	3	4	5	NSC		
Aceso y descarga de la página	67,9	21,4	3,6	3,6	3,6			0,54	0,99
	31,2	19,3	19,3	14,7	12,8	2,8		1,67	1,50
Información equivalente de contenidos visuales (imágenes, gráficos, etc.)	64,3	7,1	14,3	7,1	3,6		3,6	0,93	1,53
	29	28	15,9	17,8	7,5	0,9	0,9	1,69	2,46
Información equivalente de contenidos auditivos	67,9	7,1	7,1		3,6	7,1	7,1	1,14	2,31
	30,8	21,5	19,6	15,9	8,4	3,7		1,61	1,46
Enlaces (textos de los enlaces, vínculos, etc.)	57,1	14,3	7,1	21,4				0,93	1,24
	31,5	26,9	16,7	13	6,5	4,6	0,9	1,54	1,51
Presentación de la web (letra, fondo, colores, posibilidad de cambiar la presentación)	67,9	3,6	7,1	14,3	7,1			0,89	1,42
	41,3	19,3	11	19,3	5,5	3,7		1,39	1,49
Facilidad de navegación (organización del menú, facilidad para encontrar lo que se encuentra)	50	10,7	10,7	7,1	14,3	3,6	3,6	1,50	1,87
	25,2	20,6	15,9	15,9	14	8,4		1,98	1,64
Navegación por la página a través de teclado	57,1	3,6	7,1	7,1	3,6		21,4	1,82	2,48
	30,8	16,8	18,7	15,9	8,4	9,3		1,82	1,65
Compatibilidad de la web con otras tecnologías (otros navegadores, ayudas técnicas)	53,6	21,4	7,1		3,6		14,3	1,36	2,12
	38,7	17	19,8	15,1	4,7	4,7		1,44	1,48

Tabla 2. Problemas de acceso y utilización de la página web de la universidad («Estudiantes con discapacidad» / Estudiantes sin discapacidad).

Sin embargo, y aunque se registren puntuaciones muy pequeñas en los grados más altos de la escala, los estudiantes sin discapacidad manifiestan tener mayores problemas de acceso y uso con ambos recursos digitales que sus compañeros con discapacidad. Son muy pocos los ítems que engloban bajo el epígrafe «Ningún problema», como mínimo, a la mitad de la muestra: en la página web ninguno de ellos y en el Campus Virtual seis de los diez propuestos. Si bien es cierto que, en general, la gran mayoría de la muestra sin discapacidad sitúa los problemas encontrados entre 0 y 2 en la escala (es decir entre «Ninguno» y «Pocos»), el grupo de estudiantes con discapacidad se concentra de manera mucho más marcada en el grado más bajo de la escala (0).

Una aproximación más cualitativa a la realidad ofrece alguna explicación. A la pregunta de «En caso de haber tenido problemas, ¿cómo lo has solucionado?, y ¿a quién has pedido ayuda?», la mitad de los estudiantes con discapacidad entrevistados, sí reconoce haber tenido dificultades en la utilización del Campus Virtual: un 51,7% manifiesta haber encontrado problemas en el uso de la plataforma, que en un 60% de los casos han solucionado ellos mismos. Frente a la misma pregunta, un 60,5% de los estudiantes sin discapacidad manifiesta haber encontrado en alguna ocasión algún problema en el uso del Campus Virtual, dificultades que en un 48,3% de los casos han resuelto ellos mismos, y para los que en un 36,7% han contado con la ayuda del profesor.

Respecto a la percepción sobre los apoyos y bene-

ficios que el Campus Virtual supone para su proceso de aprendizaje, ambos grupos identifican «el acceso a los materiales didácticos» como el principal de ellos. Así lo entienden el 60,5% de estudiantes sin discapacidad y el 70,8% de sus compañeros con discapacidad. Mientras que para los estudiantes con discapacidad sí supone una ayuda para seguir las explicaciones y un 41,7% cree que presenta «Algún apoyo» en este sentido, un porcentaje aún mayor, el 46,8% de los alumnos sin discapacidad manifiestan que la plataforma les ofrece entre ningún y poco apoyo en este ámbito.

La rapidez y disponibilidad que ofrece la tecnología respecto a los materiales impresos y la ya citada flexibilidad y capacidad de transformación que ofrece en la elección del formato de presentación, son los dos ítems en los que se reflejan resultados más divergentes entre los dos grupos.

Un 89% de los alumnos sin discapacidad valoran, en primer lugar, la facilidad para disponer de los materiales de manera rápida, frente al 92,9% de estudiantes con discapacidad que otorgan ese lugar a la posibilidad que ofrecen los materiales digitales de elegir un formato de presentación capaz de ajustarse a sus necesidades, aspecto que, por otro lado, resulta el menos valorado por sus compañeros sin discapacidad (presenta la media más baja de todos los ítems). Como se muestra en la Tabla 4, la valoración de los materiales digitales frente a los materiales tradicionales obtiene puntuaciones más altas en la media que en los apartados anteriores, con niveles menores de dispersión en las respuestas, muy similares entre los dos grupos.

	Grado						NSC	\bar{x}	s
	0	1	2	3	4	5			
Acceso y descarga de la página	54,2	16,7	4,2	8,3	16,7			1,17	1,57
	26,6	30,3	22,9	11	6,4	2,8		1,49	1,31
Gestión de la agenda / calendario	79,2	8,3	4,2	8,3				0,42	0,92
	49,5	29,4	9,2	8,3	1,8	1,8		0,89	1,17
Utilización del foro	66,7	12,5	4,2	4,2	4,2		8,3	1	1,86
	58,7	18,3	11	7,3	3,7	0,9		0,82	1,20
Utilización del correo electrónico	66,7	8,3	12,5	4,2	8,3			0,79	1,31
	67	15,6	5,5	9,2	1,8	0,9		0,66	1,14
Utilización de los grupos de trabajo	62,5	12,5	4,2	4,2	8,3		8,3	1,17	1,94
	61,3	14,2	15,1	4,7	2,8	1,9		0,79	1,21
Realización de autoevaluaciones y test	58,3	16,7	4,2		8,3	4,2	8,3	1,29	2,05
	59,4	18,9	11,3	4,7	2,8	2,8		0,81	1,25
Realización de actividades	66,7	12,5	12,5	4,2			4,2	0,75	1,42
	54,2	20,6	13,1	10,3	0,9	0,9		0,86	1,14
Acceso a los materiales (presentaciones, textos, bibliografía, apuntes, esquemas, gráficos, etc.)	58,3	8,3	8,3	16,7	8,3			1,08	1,47
	38	28,7	18,5	9,3	4,6	0,9		1,17	1,21
Acceso a los recursos en línea	66,7	8,3	8,3	12,5			4,2	0,88	1,54
	42,6	24,1	15,7	12	3,7	0,9	0,9	1,17	1,32
Acceso a las calificaciones	66,7	12,5	8,3	4,2	4,2		4,2	0,83	1,55
	63,9	19,4	9,3	3,7	3,7			0,64	1,04

Tabla 3. Problemas de acceso y utilización del Campus Virtual («Estudiantes con discapacidad» / Estudiantes sin discapacidad).

3.3. Discusión de resultados

En la línea de la mayoría de los estudios comparativos que se han presentado anteriormente, los resultados en general no evidencian diferencias significativas entre ambos grupos, sino ciertas discrepancias en algunos aspectos puntuales. Respecto a las nuevas posibilidades que las tecnologías ofrecen a los escenarios educativos, en especial como elemento de apoyo a alumnos con necesidades educativas especiales, sí se observan algunas puntualizaciones derivadas de la discapacidad. Existe unanimidad en aspectos específicos como la mejora en el acceso a los materiales didácticos y la necesidad de socialización con los compañeros, pero la percepción general de las mejoras que la tecnología aporta al proceso educativo, sí resultan algo más evidentes para los estudiantes con discapacidad.

Las mayores barreras del proceso educativo se perciben en la recepción de información. Así, el Campus Virtual se revela como una herramienta más útil para los estudiantes con discapacidad, actuando como soporte en el seguimiento de las explicaciones.

El análisis de la percepción de los problemas de accesibilidad ofrece resultados interesantes, que se alejan en algunos puntos de los discursos teóricos presentes en la literatura especializada. Si bien los datos han reflejado que los problemas de accesibilidad son percibidos como prácticamente inexistentes en ambos grupos, se manifiesta una mayor tendencia entre los estudiantes con discapacidad a minimizar, o incluso eliminar, la existencia de tales problemas.

Los resultados relacionados con los materiales didácticos son seguramente los que más consonancia evidencian con el discurso teórico, y tanto la rapidez como la flexibilidad son percibidas de manera muy positiva por los dos grupos.

4. Conclusiones

Las conclusiones derivadas de los datos anteriores, y en relación con los objetivos propuestos, revelan aspectos interesantes en el ámbito de las percepciones

personales, y ofrecen algunas claves a la hora de determinar si la discapacidad interviene en el proceso de atribuciones subjetivas de las tecnologías.

Tal como se apuntaba en la discusión de resultados, no hay diferencias significativas entre ambos grupos en la percepción de las TIC como elementos de apoyo, siendo el acceso a materiales didácticos digitales (bien por su rapidez y disponibilidad, bien por su flexibilidad de presentación), el aspecto más valorado.

Respecto a las aportaciones de las tecnologías como herramientas didácticas de respuesta a la diversidad, y las mejoras reales que introducen en el proceso educativo de los estudiantes, son las tecnologías como herramientas de acceso y participación en el currículo el rol más valorado entre los estudiantes, especialmente aquellos elementos centrados en la digitalización de recursos y asignaturas. En definitiva, proporcionar acceso digital a los clásicos «apuntes», libros, manuales, textos y diapositivas de presentaciones. Esto permite disponer de ellos de manera rápida, autónoma y elegir el formato de presentación que mejor se ajusta a sus necesidades. Las soluciones y posibilidades que ofrece la tecnología como medio de acceso a los contenidos y de expresión de los aprendizajes, es mucho más valorado y demandado que los nuevos entornos comunicativos y participativos.

Es precisamente esta vertiente comunicativa la que es percibida con recelo por parte de los estudiantes, que temen que la comunicación virtual sustituya a la presencial en su relación con profesores y compañeros. La dimensión social vinculada a la vida académica está muy presente entre todos los estudiantes: la universidad no es solo un medio para adquirir una mejor formación o una puerta de acceso al mundo laboral, sino un espacio para entablar relaciones, para comunicarse con compañeros, profesores, en definitiva un entorno de integración social.

Por último, sí se manifiesta cierta influencia de la discapacidad en el proceso de atribución subjetiva de las TIC pero, paradójicamente, en el sentido contrario

	Grado							\bar{x}	s
	0	1	2	3	4	5	NSC		
Me permiten acceder a materiales que de manera tradicional no tenía acceso	7,1		10,7	3,6	14,3	64,3		4,11	1,52
Puedo elegir el formato de presentación que más se ajusta a mis necesidades	3,6			17,9	25	50	3,6	4,25	1,17
Puedo disponer de ellos de manera más rápida que los materiales tradicionales impresos		3,6	3,6	7,1	25	57,1	3,6	4,39	1,06
Los formatos utilizados normalmente son compatibles con el ordenador y programas que utilizo (ayudas técnicas, navegadores, sistemas operativos, etc.)	7,1		3,6	14,3	32,1	39,3	3,6	3,96	1,42
Me permiten ser más autónomo porque no dependo de otras personas para conseguir / adaptar los materiales	3,6		7,1	7,1	25	57,1		4,25	1,11
	0,9	3,7	13	14,8	33,3	34,3		3,79	1,20

Tabla 4. Comparativa materiales didácticos vs. tradicionales («Estudiantes con discapacidad» / Estudiantes sin discapacidad).

al esperado desde los discursos teóricos. La percepción que los estudiantes con discapacidad tienen de los problemas en el uso de los servicios tecnológicos es menor que la de sus compañeros sin discapacidad. En términos generales, el alumno con discapacidad que llega hasta la universidad se ha enfrentado, de forma habitual y cotidiana, a numerosos obstáculos a lo largo de su vida escolar, de tal manera que puede terminar percibiéndolos como elementos inherentes al desarrollo de sus actividades académicas. Barreras que además, están acostumbrados a gestionar ellos mismos, generando estrategias que les habilitan para superar o rodear tales obstáculos. Y es esta capacidad autodidacta en la resolución de problemas lo que acentúa, aún más, su percepción de que tales problemas no existen, porque estos constituyen un elemento tan habitual para ellos como la resolución de los mismos. Sin embargo, el estudiante sin discapacidad, que no ha necesitado de esta capacidad de adaptación constante, tiene una tolerancia a las dificultades menor, por lo que su percepción de los problemas se activa en niveles más bajos.

Esta reflexión introduce varios elementos de discusión en materia de inclusión educativa: ¿hasta qué punto esta capacidad de autonomía y autodidactismo hace invisibles barreras existentes en los contextos universitarios?, ¿cuál es el rol y grado de responsabilidad de los diferentes miembros y estamentos de la comunidad universitaria en la denuncia de tales barreras? Cuestiones como estas empujan, si cabe con más fuerza, a identificar de manera precisa y objetiva las barreras visibles e invisibles que interfieren en la vida académica y social de los estudiantes con discapacidad en la universidad, y a trabajar, desde los diferentes ámbitos y entre todos los miembros de la comunidad universitaria, para garantizar el desarrollo de una universidad real y eficazmente inclusiva.

Referencias

- AGUADO, A., ALCEDO, M.A., GONZÁLEZ, M. & AL. (2006). La Universidad de Oviedo y los estudiantes con discapacidad. *Intervención Psicosocial*, 15(1), 49-63.
- ALBA, C., ZUBILLAGA, A. & RUIZ, N. (2003). Educación superior y discapacidad: Accesibilidad de las páginas web de las universidades estatales. *Comunicación y Pedagogía*, 188, 25-30.
- AREA, M. (2000). ¿Qué aporta Internet al cambio pedagógico en la Educación Superior? In R. PÉREZ (Coord.), *Redes multimedia y diseños virtuales. III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación*. (pp.128-135). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- CABERO, J., CÓRDOBA, M. & FERNÁNDEZ-BATANERO, J.M. (2007). *Las TIC para la igualdad*. Sevilla: MAD.
- CABERO, J. (2004). Reflexiones sobre la brecha digital y la educación. In F.J. SOTO & J. RODRIGUEZ (Coords.), *Las nuevas tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad*. (pp.23-42). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- CASTELLANA, M. & SALA, I. (2006). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior. *Revista de Psicología, Ciencias de la Educación y Deporte*, 18, 209-228.
- COLLINS, B. & MOONEN, J. (2011). Flexibilidad en la educación superior. *Comunicar*, 37, 15-25. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-02-01>).
- EDEN, S. & HEIMAN, T. (2011). Computer Mediated Communication: Social Support for Students with and without Learning Disabilities. *Educational Technology & Society*, 14 (2), 89-97.
- HALL, T.E., MEYER, A. & ROSE, D.H. (2008). *Universal Design for Learning in the Classroom. Practical Applications*. New York: The Guilford Press.
- HINOJO, F.J., AZNAR, I. & CÁCERES, M.P. (2009). Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad. *Comunicar*, 33, 165-174. (DOI:10.3916/c33-2009-03-008).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (Ed.) (2008). *Encuesta sobre discapacidad, autonomía personal y situaciones de dependencia*. Madrid: Autor.
- JELFS, A. & RICHARDSON, J.T. (2010). Perceptions of Academic Quality and Approaches to Studying among Disabled and Non disabled Students in Distance Education. *Studies in Higher Education*, 35 (5), 593-607. (DOI: 10.1080/03075070903222666).
- MARQUÉS, P. (2001). Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la Universidad. *Educar*, 28, 83-98.
- MEHLINGER, H.D. & POWERS, S.M. (2002). *Technology and Teacher Education: A Guide for Educators and Policymakers*. Boston (USA): Houghton Mifflin.
- PAVIA, R. (2010). Web 2.0 y la crisis educativa en la revolución digital. *Comunicación y Pedagogía*, 241, 14-17.
- ROSE, D., MEYER, A. & HITCHCOCK, C. (2005). *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies*. Cambridge, MA (USA): Harvard Education Press.
- ROSE, D. & MEYER, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA (USA): ASCD.
- SINGH, D. (2005). Students with Disabilities and Higher Education. *Journal of American College Health*, 53(5).
- STEWART, J.F., JAEHWA C. & CORETTA, M. (2010). A Multilevel Analysis of Distance Learning Achievement: Are College Students with Disabilities Making the Grade? *Journal of Rehabilitation*, 76, 27-39.
- VASEK, D. (2005). Assessing the Knowledge Base of Faculty at a Private. *Four-Year Institution College Student Journal*, 4, 25-32.
- ZUBILLAGA, A. & ALBA, C. (2011). La discapacidad como elemento de diferenciación en el acceso de las tecnologías de la información y de la comunicación en el proceso educativo de estudiantes universitarios. La formación e investigación en el campo de la Tecnología Educativa. In *Actas XIX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla / Red Universitaria de Tecnología Educativa.

● M^a Esther Del-Moral y Lourdes Villalustre
Oviedo (España)

Recibido: 30-07-2012 / Revisado: 12-09-2012

Aceptado: 24-09-2012 / Publicado: 01-03-2013

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-08>

Alfabetización mediática, participación y responsabilidad frente a los medios de la generación del silencio

Media literacy, participation and accountability for the media of generation of silence

RESUMEN

La presente investigación, por un lado, pulsa el nivel de alfabetización mediática que posee una muestra de mujeres de la tercera edad o generación del silencio –integradas en la Agrupación de Amas de Casa del Principado de Asturias–, mediante un cuestionario que recaba información sobre su conciencia crítica a partir de: el efecto de persuasión que creen tiene la publicidad; su valoración sobre la información transmitida por los medios de comunicación; y su formación, compromiso y participación como consumidoras de los mismos. Y, por otro, recoge sus demandas y preocupaciones más acuciantes en torno a los medios que normalmente utilizan, obtenidas a partir de los debates generados en los grupos de discusión que participaron. Entre los resultados más destacados cabe mencionarse que las encuestadas consideran que la publicidad no merece credibilidad e indican que existen cadenas de TV que ofrecen información manipulada o sesgada y contenidos denunciados que vulneran la legislación vigente. Aunque conocen los cauces para la participación ciudadana, no saben reclamar sus derechos ante la exhibición de contenidos denunciados. Además, se detectan determinadas lagunas formativas. De la investigación se deriva la necesidad de diseñar un plan formativo de alfabetización mediática que potencie sus habilidades críticas y fomente su participación como consumidoras activas y responsables, al tiempo que les dote de conocimientos específicos sobre los medios, sus estrategias psicológicas, los recursos técnicos y el lenguaje audiovisual que emplean.

ABSTRACT

The purpose of this research is to study the level of media literacy in a sample of elderly women, the so-called «silent generation», belonging to the Asturian Housewives Association, by means of a questionnaire to collect data on critical awareness in women. The questionnaire seeks information on the persuasive effects of advertising; the women's evaluation of the information conveyed by the media, and their training, commitment and participation as media consumers. The survey also tries to identify the women's demands and concerns, regarding the media they usually use, by conducting focus group discussions. Findings show that the women surveyed believe that advertising lacks credibility and claim that some TV stations offer information and content which is biased or has been manipulated to the extent that it goes against the law. Although such women know the channels for citizen participation, they do not know how to exercise their rights in the face of illegal content. In addition, certain training needs have been detected. This research points to the need to design a training plan for media literacy which will empower them with critical skills and foster participation as active and responsible consumers. It is also intended that such women will acquire specific knowledge about the media, as well as the psychological strategies, technical resources and audiovisual language the media use.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Conciencia crítica, competencias mediáticas, participación ciudadana, publicidad, alfabetización mediática.
Critical consciousness, media literacy, civic participation, advertising, media literacy.

◆ Dra. M^a Esther Del-Moral-Perez es Catedrática de Escuela de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo (España) (emoral@uniovi.es).

◆ Dra. Lourdes Villalustre-Martínez es Profesora Ayudante Doctora de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo (España) (villalustrelourdes@uniovi.es).

1. Introducción y estado de la cuestión

Pérez-Tornero y Varis (2010) definen nuestra civilización como una era hipertecnologizada, sometida a cambios progresivos, donde la cultura se construye a partir de la convergencia de los distintos medios y del uso que hacen los ciudadanos de los mismos, por ello, se hace preciso que dominen sus lenguajes, estén alfabetizados. De ahí que el conocimiento de los nuevos medios y la promoción del consumo crítico de los mismos entre la población sea uno de los grandes retos a los que se enfrenta la sociedad actual. En este sentido se subraya la clara apuesta de la ONU para promover el desarrollo de políticas globales orientadas a la educación de la ciudadanía (Aguaded, 2012). Por ello, ha surgido un nuevo paradigma global de educación denominado «alfabetización mediática», enfocado a promover el uso responsable de los medios y adquirir las competencias necesarias para seleccionar, comprender y discriminar la información proveniente de diferentes vías (televisión, Internet, videojuegos, etc.) (Potter, 2011). A través de la alfabetización mediática se pretende despertar el espíritu crítico en los ciudadanos para que demanden una comunicación sostenible basada en la veracidad de los mensajes y en el rigor informativo.

La apuesta por una alfabetización para el uso de los medios, y por ende, por el desarrollo de competencias mediáticas, no es novedosa, existen distintas experiencias e investigaciones dirigidas a formar a los diferentes sectores de la población. En España, algunos centraron su actuación en la educación de adultos (Correa, 1998; Bautista, Delgado & Zehag, 1999); Iriarte (1999) en el contexto iberoamericano; otras, como Núñez y Loscertales (2000), lo hicieron con mujeres; Estebanell, Ferrés y Guiu (2004) se dirigieron a la audiencia infantil, etc.

En el ámbito anglosajón, también hay investigaciones que abordan la alfabetización mediática desde diferentes perspectivas: su repercusión en la educación superior (Hobbs, 2007); su influencia sobre el consumo en la infancia (Eintraub, Kristine & Johnson, 1997); y su capacidad para promover el pensamiento crítico (Feuerstein, 1999).

Igualmente, la necesidad de dotar de competencias audiovisuales básicas a un colectivo desfavorecido como el de las amas de casa de la tercera edad, hizo que en Asturias se desarrollaran iniciativas orientadas al logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio –propuestos por Naciones Unidas (2010)–, para minimizar la brecha entre la generación que vivió frente a la pantalla única y la generación multipantalla a la que pertenecen sus nietos.

Las mujeres mayores participantes en la presente investigación pertenecen a lo que los sociólogos denominan la generación del silencio (1925-45). Según Rosen (2010) pasaron su juventud sin televisión –pues, en concreto, esta entró en los hogares españoles a mediados de los cincuenta–; en su madurez, contemplaron la televisión en blanco y negro y con un solo canal, más tarde vino el color y la aparición de nuevos canales; y culminada su vida laboral, muchas se ven superadas por la creciente irrupción de las tecnologías (móviles, Internet, iPod, iPad...). Ello las ha desbordado, conformando un nuevo modo de exclusión, especialmente para las amas de casa de la tercera edad.

De ahí que se considerase pertinente averiguar los conocimientos y actitudes que este colectivo posee en relación a los medios de comunicación, para pulsar su nivel de alfabetización mediática.

2. Material y métodos

Livingstone (2011) establece que la alfabetización mediática debe orientarse a la comprensión crítica, a la creación de recursos mediáticos y al análisis de los medios de comunicación, a través de una lente que garantice la observación objetiva del mundo y la expresión creativa de uno mismo.

El término «conciencia crítica frente a los medios» nos remite a la capacidad que los consumidores poseen para analizar, cuestionar y juzgar lo que a través de ellos se les presenta. El ejercicio de estas actividades cognitivas –de rango superior–, les presupone dotados de habilidades y destrezas para adoptar actitudes proactivas, materializadas a través de conductas, comportamientos y respuestas críticas, comprometidas y creativas frente a los medios de comunicación en general, y a la televisión en particular (Del Moral, 2010a). Por ello, el nivel de conciencia crítica se halla íntimamente relacionado con el de la participación a través de los cauces legítimos que la sociedad civil establece, reclamando que se respeten sus derechos, siendo coherentes y asumiendo su responsabilidad de ciudadanos para velar y demandar a los medios el cumplimiento de la Ley General que regula los Contenidos Audiovisuales (BOE, 2010).

2.1. Objetivos del estudio

Se pretendía constatar el nivel de alfabetización mediática –a través de la conciencia crítica, la participación y responsabilidad–, que manifiesta tener un colectivo suficientemente representativo del tejido asociativo de mujeres asturianas, como es el caso de la Agrupación Provincial de Asociaciones de Amas de Casa del Principado de Asturias (AACPA).

2.2. Metodología adoptada

Para esta experiencia se adoptó una metodología de participación activa, dinámica y comunicativa, donde las mujeres integrantes de la misma pudieron intervenir, debatir y comunicar a sus compañeras sus demandas y preocupaciones más acuciantes en torno a su relación con los medios de comunicación que habitualmente utilizan (televisión y radio), al tiempo que se registró su nivel de conciencia crítica. El proceso seguido fue el siguiente:

Diagnóstico inicial de la muestra (n=64) –mediante un cuestionario y tratamiento estadístico posterior–, antes de distribuirla en grupos e iniciar los talleres.

Constitución de 5 grupos de trabajo –integrados por 12 participantes cada uno–, en torno a las temáticas presentadas: 1) La Ley General de Contenidos Audiovisuales (LGCA) y derechos de los telespectadores; 2) Protección de la infancia; 3) Fórmulas de participación ciudadana; 4) Análisis crítico de la publicidad.

Recogida y elaboración de las aportaciones de cada grupo, apostando por una metodología cualitativa apoyada en el uso de instrumentos como cuadernos de registro y guías de observación, propios de los estudios etnográficos. El guión de partida se organiza en torno al análisis psico-sociológico, técnico y estético de distintos documentos audiovisuales presentados para recabar los comentarios vertidos tras su visionado, identificando sus interpretaciones, limitaciones, lagunas formativas, demandas y preocupaciones.

Construcción de conclusiones generales a partir del análisis de los datos obtenidos mediante el cuestionario y de lo que de los grupos de discusión se pudo inferir.

2.3. Instrumento de recogida de información

El cuestionario constó de dos partes, una recogida información sobre los parámetros descriptivos de la muestra de sujetos participantes en la investigación: edad, sexo, etc. Y otra, integrada por 12 ítems, destinada a conocer el nivel de conciencia crítica de las encuestadas, a partir del análisis de aspectos específicos sobre:

a) El efecto de persuasión de la publicidad: Grado de influencia que consideran tienen los anuncios en

los consumidores; grado de acuerdo con que alguna vez compraron un producto tras ver su anuncio; grado de acuerdo para identificar los factores claves que pueden motivarles a probar un producto anunciado.

b) La valoración de la información transmitida por los medios: nivel de conciencia del componente emocional y racional que impregnan los mensajes televisivos; grado de fiabilidad que una noticia adquiere al acompañarse de una imagen; nivel de percepción de sesgos y manipulaciones en los informativos que ofrecen algunas cadenas; grado de acuerdo para identificar los criterios que adoptan para elegir las cadenas de TV y radio para informarse.

La necesidad de dotar de competencias audiovisuales básicas a un colectivo desfavorecido como el de las amas de casa de la tercera edad, hizo que en Asturias se desarrollaran iniciativas orientadas al logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio –propuestos por Naciones Unidas (2010)–, para minimizar la brecha entre la generación que vivió frente a la pantalla única y la generación multipantalla a la que pertenecen sus nietos.

c) Participación activa: conocimiento del sistema de medición de la audiencia de los distintos programas; grado de consideración sobre si la programación televisiva ofrece motivos de queja por los contenidos que difunde; conocimiento de la existencia de organismos que velen por los derechos de los telespectadores; grado de identificación de los mismos para reclamar sus derechos como telespectadores y pedir responsabilidades; constatación de sus actuaciones directas para manifestar su descontento.

2.4. Muestra

La muestra estuvo formada por 64 mujeres, todas ellas delegadas provinciales de las Asociaciones de Amas de Casa del Principado de Asturias (AACPA), distribuidas del siguiente modo: las de edades comprendidas entre los 66-75 años (41%), seguidas por aquellas pertenecientes al intervalo de 56-65 años (40%), las de más de 75 años (10%) y, finalmente, la minoría constituida por las que tienen entre 46-55

años (9%). Casi todas las encuestadas tienen hijos –mayoritariamente dos (42%)–, y asumen el cuidado de sus nietos, dedicando gran parte de su tiempo a esta labor. Más de la mitad de las mujeres que respondieron al cuestionario posee estudios primarios (59%), el 32% tiene estudios de formación profesional o bachillerato. Las mujeres con titulación universitaria representan un 6% y, las que no poseen formación alguna constituyen el residual 3%.

3. Análisis y resultados

3.1. Sobre el efecto de persuasión de la publicidad

El papel que la publicidad tiene en tanto catalizador e impulsor del consumo es indudable. Los medios son conscientes de ello y sus programaciones se encuentran plagadas de espacios publicitarios orientados a captar la atención de los telespectadores, seducirles

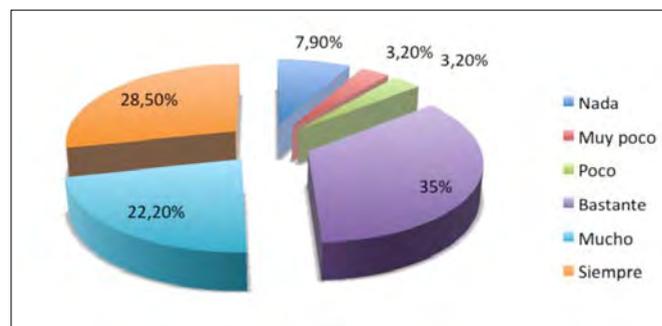


Gráfico 1. Creencia de las encuestadas en cuanto a si los anuncios publicitarios influyen en los consumidores.

y convencerles para que compren determinados productos o servicios. Provocando que algunos se conviertan en presas fáciles al dejarse envolver por sus atractivos mensajes, adhiriéndose de forma incondicional y acrítica a ellos.

a) Influencia de la publicidad en los consumidores: En ese sentido, se preguntó a las encuestadas si creían que la publicidad ejerce una influencia real sobre los consumidores, al respecto se detectó cierta convergencia en sus opiniones, casi el 86% afirma estar de acuerdo en mayor o menor medida con esa afirmación, como se refleja en el gráfico 1. Mientras, un marginal 14,5% cuestiona dicha influencia, distribuyéndose entre las que opinan que muy poco o poco con un 6,4%, y un 8% niega que esta exista.

b) Los anuncios condicionan la compra de sus productos:

Otro de los ítems incidía, de forma puntual, en el efecto de persuasión que creen que la publicidad ejerce –en particular– sobre ellas mismas en tanto consumidoras y, sorprendentemente, se constató que el 43% afirmaba que nunca ha decidido probar un producto influido por un anuncio, un 33% casi nunca y un 8% pocas veces ha probado un producto tras verlo en un spot. Tan solo un 16% de ellas reconoce verse impedido a ello: en bastantes o muchas ocasiones (13%), junto al 3% de las que afirman que siempre son abducidas por la publicidad.

A tenor de estos reveladores datos, parece que ellas no se consideran dentro del 86% de la población vulnerable a los mensajes persuasivos de la publicidad –tal como señalaron con anterioridad–. Ante lo cual caben dos interpretaciones, bien que, sin lugar a dudas, el precio de los productos y las necesidades reales de estas amas de casa son factores más determinantes que la capacidad de seducción del mensaje publicitario en sí mismo, lo cual evidenciaría que nos encontramos ante una muestra dotada de un alto grado de independencia a la hora de tomar decisiones. O bien, que realmente no son conscientes de ser influidas y sí compran productos anunciados, condicionadas por ello en mayor medida de lo que han manifestado.

c) Factores que pueden motivarles a probar un producto anunciado: En cualquier caso, a pesar de que nos encontramos ante una muestra que dice no dejarse influir por la publicidad –nunca (43%), o tan solo en contadas ocasiones (41%)–, al solicitarles que identifiquen el factor clave que realmente les puede motivar a probar un producto anunciado se obtuvieron estos interesantes datos reflejados en la tabla 1.

Un aproximado 43%, integrado por aquellas que señalan que bastantes, muchas veces o siempre son las bondades y beneficios mostrados sobre los productos en los anuncios de publicidad, los factores que más influyen en la posterior compra de los mismos. Aunque hay opiniones enfrentadas, pues el 57% restante, opina que pocas veces, casi nunca o nunca estos convencen con su apariencia engañosa. Si bien para el 70% de las encuestadas los mensajes publicitarios no

	Nunca	Casi nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
El protagonista del anuncio	52,4%	16%	12,6%	9,5%	4,8%	4,8%
El mensaje que se transmite	39,7%	12,7%	17,5%	20,6%	4,8%	4,8%
La originalidad del anuncio	30,2%	16%	17,5%	19%	5%	12,3%
Los beneficios mostrados sobre el mismo	17,5%	9,5%	30,2%	16%	12,6%	14,2%

merecen ninguna credibilidad, un 25% señala que bastantes o muchas veces estos ejercen un papel persuasivo y condicionan su compra. De manera contraria al pensamiento de los publicistas, quienes apuestan por que personajes famosos o modelos protagonicen sus spots, se observa cómo un 81% de la muestra considera que pocas veces, casi nunca o nunca son ellos los que motivan la compra de determinados productos. Un 64% señala que nunca, casi nunca o pocas veces la originalidad de los spots es un factor determinante para incitar al consumo de los productos anunciados, frente al 36% restante que opina lo contrario.

En síntesis, y tras recoger las conclusiones de los grupos de discusión centrados en el análisis crítico de la publicidad, puede afirmarse que mayoritariamente la publicidad siembra sospechas entre las encuestadas, sin embargo reconocen que puede llegar a convencer a grandes sectores de la audiencia. Lo cual, a su juicio, hace preciso que se diseñe una formación específica orientada a ayudar a los consumidores a analizar cada uno de los aspectos que la convierten en un fabuloso vehículo potenciador del consumo, a desligar la cobertura de los atractivos mensajes publicitarios de la realidad, a vislumbrar el grado de ajuste real de la utilidad de los productos o servicios anunciados, a identificar sus prestaciones, ventajas e inconvenientes, etc.

3.2. Valoración sobre la información transmitida por los medios

Por todos es sabido que la transmisión de la información no es aséptica, dado que en ella se combinan por un lado, elementos objetivos, vinculados a la descripción de hechos, enunciación de contenidos y conceptos —encuadrados en el marco de lo meramente racional—; y por otro, elementos susceptibles de interpretación asociados a valoraciones ideológicas y éticas, con un alto componente emocional y afectivo. La mayor o menor carga emocional con la que se pueden presentar determinados mensajes televisivos pueden llegar a condicionar la libertad y toma de decisiones de los telespectadores. Si lo racional y objetivo se desdibuja, estos son más vulnerables y pueden adoptar posturas acrisoladas por la compasión, el sufrimiento, el dolor, el odio, la venganza, el amor, la alegría, la esperanza, etc. (Del Moral, 2010b).

Si bien los aspectos expresivos y recursos técnicos como la presentación de noticias ilustradas gráficamente con imágenes pueden contribuir a dotarlas de mayor grado de fiabilidad para el telespectador, es preciso hacerle consciente de que también pueden

añadir connotaciones ideológicas e incrementar su valor interpretativo y manipulador. Por ello, a un telespectador con alto nivel de conciencia crítica se le presupone un mínimo conocimiento sobre las estrategias psicológicas que los medios utilizan para construir mensajes que calen en las audiencias, además de ser capaz de separar lo racional de los matices emocionales que los impregnan.

a) Nivel de identificación de los componentes emocional y racional de los mensajes televisivos. Así pues, a las amas de casa que integran la presente muestra se les preguntó si eran conscientes y sabían discernir entre los componentes emocionales y racionales que habitualmente impregnan los mensajes televisivos, ante lo cual se obtuvieron las siguientes respuestas: casi la

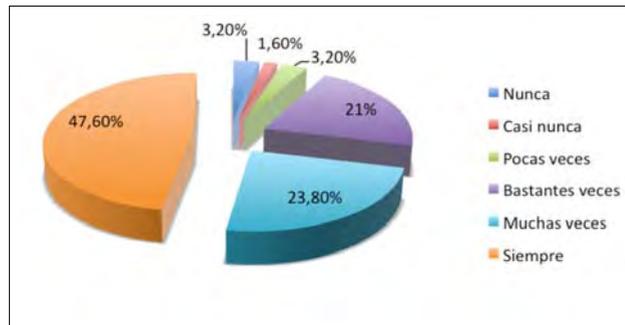


Gráfico 2. Valoraciones de las encuestadas en cuanto a si identifican el componente emocional y racional que impregnan los mensajes televisivos.

mitad de las encuestadas (un aproximado 48%) afirma que siempre lo perciben, entre muchas o bastantes veces encontramos otro significativo 44,5%, mientras que solo un 8% responde que nunca, casi nunca o pocas veces lo percibe.

Para constatar lo que afirmaban, en los grupos de trabajo se procedió a mostrar una selección de noticias procedentes de distintas cadenas de TV, así como diálogos de series de ficción y teleseries de producción española, pidiéndoles que separaran los matices objetivos de la información —o de los relatos de los que se tratara—, de los recursos emocionales que contribuían a dotarlas de un sesgo que condicionaba su interpretación e impelía a adoptar determinadas actitudes. Ello evidenció que no les era nada fácil separarlos, a pesar de lo que habían indicado. Subrayándose que el plan de formación para desarrollar las competencias mediáticas de los consumidores de los medios debía integrar actividades que les entrenaran en esta habilidad de discernimiento entre los componentes racionales y emocionales de los discursos televisivos.

b) Fiabilidad de las noticias ilustradas con imágenes. De igual modo, preguntadas por si creían que una

noticia acompañada de una imagen incrementaba su grado de fiabilidad, se obtuvieron las siguientes respuestas presentadas en el gráfico 3. Un 43% de las mismas considera radicalmente que siempre las noticias ilustradas gráficamente merecen más credibilidad que las que no se presentan así. Las que creen que muchas y bastantes veces son más fiables representan el 38%. Algunas, más escépticas (9,5%), indican que pocas veces o casi nunca son más fiables. Otro 9,5% lo constituyen las que señalan taxativamente que nunca son fiables, pues a su juicio pueden estar trucadas o no mostrar la realidad completa.

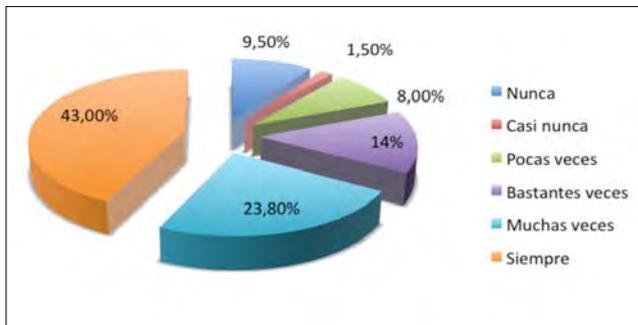


Gráfico 3. Creencias de las espectadoras encuestadas en cuanto a si es más fiable una noticia al acompañarse de una imagen.

Más tarde, en las sesiones de trabajo con los distintos grupos se discutió sobre cómo las descripciones de determinadas noticias acompañadas de impactantes imágenes podrían llegar a dotarlas de una carga emocional y transformarlas en un auténtico drama. Y así condicionar las actitudes y comportamientos de la audiencia, con grave riesgo de manipular ideológicamente el discurso y, en ocasiones, modelar su pensamiento frente a determinado hecho o acontecimiento. Ello les llevó a concluir que necesitaban aprender a: 1) identificar el valor añadido que confieren las imágenes a las noticias que ilustran: credibilidad, contextualización, posicionamiento ideológico, aclaración, síntesis, denuncia, prestigio/desprestigio, legitimación/deslegitimación...; 2) determinar los sentimientos y emociones a los que apelan y las reacciones que son capaces de provocar en la audiencia.

c) Detección de información sesgada o manipulada en algunas cadenas. A menudo los hechos y acontecimientos sociales cotidianos poseen implicaciones políticas y económicas de gran calado, y no en vano los medios de comunicación se hacen eco de ello, presentándolos e interpretándolos desde la óptica ideológica a la que se hayan adscritos. Por ello,

algunos telespectadores denuncian que la información no sea objetiva, y que algunas cadenas de TV o de radio adopten posturas conformes a los alineamientos político-ideológicos que los respaldan, destacando unos aspectos sobre otros, ocultando o mostrando medias verdades, en definitiva, sesgando la información y confundiendo a la audiencia.

De ahí que a las amas de casa se les solicitase que manifestaran si creían que «algunas cadenas de TV y/o radio ofrecen información sesgada o manipulada», obteniéndose datos muy críticos, pues para el 44,5% de las mismas existen cadenas que siempre obran de ese modo; entre muchas o bastantes veces lo destaca un 41,2% de las mismas. Solo un 6,3% de ellas, más «consideradas», afirma que pocas veces, y solo un 8% opina que casi nunca. Aunque ninguna se decanta por afirmar que nunca obran de ese modo. Tal como se refleja en el gráfico 4.

Las conclusiones formuladas a este respecto, por los grupos de discusión, reflejaron de forma unánime una demanda de mayor rigor y objetividad a los medios de comunicación a la hora de transmitir la información. Y por su parte, concienciarse para adoptar una mayor responsabilidad para formarse, para no dejarse llevar por la inercia de «escuchar solo determinadas voces», contrastar la información vertida por distintos medios para tener una visión más ajustada a la realidad y poder juzgar la misma.

d) Criterios de selección de los medios para informarse. En consecuencia, parecía interesante hacerlas reflexionar sobre los criterios de selección que, consciente o inconscientemente, adoptan para elegir las cadenas de TV y/o radio para informarse. Por lo que se les pidió que señalaran aquellos factores que determinan en mayor medida su elección. Y, por encima de cualquier otro, señalaron con un 36,5% a los profesionales que trabajan en ellas como la clave para decidir-

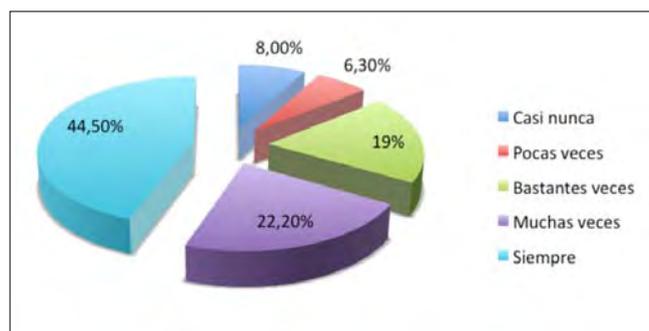


Gráfico 4. Creencia de las encuestadas sobre si algunas cadenas manipulan o sesgan la información que ofrecen.

se siempre por una cadena de TV y/o radio concreta para informarse. Seguido de la independencia política de la misma con un 30%.

El partido político o ideología que representa una cadena de TV o radio nunca o casi nunca determina la elección de la misma para un 46% de las encuestadas, junto al 21% de las que afirman que pocas veces esa es la razón para elegirla. A diferencia del 19% que lo señala como el factor que siempre determina su elección, junto al 14% de las que afirman que muchas o bastantes veces lo condiciona.

Consecuentemente, la independencia política de la cadena elegida parece ser el factor que más de la mitad de las encuestadas (54%) señalan como fundamental para decidirse por una cadena u otra a la hora de informarse. Curioso resulta analizar el 25,5% de las que prefieren informarse desde un punto de vista ideológico concreto, es de imaginar acorde con su personal alineamiento político. Un aproximado 37% indica que bastantes o muchas veces la puesta en escena o el formato –más o menos innovador–, adoptado en los programas informativos por las diferentes cadenas es otra de las causas que determinan su elección.

No cabe duda de que las encuestadas realizaron un interesante ejercicio de reflexión que les ayudó a ser conscientes de sus decisiones y a identificar los auténticos factores que determinan la selección que hacen de las cadenas de TV y/o radio para informarse. Posteriormente, tras los debates suscitados en los grupos de discusión se señaló la necesidad de comparar las informaciones difundidas por los distintos medios, para contrastarlos, cotejar los divergentes puntos de vista que adopta cada uno de ellos, entender los posicionamientos ideológicos que los sustentan y subrayar las diferencias sustanciales que presentan al describir los hechos y fenómenos que acontecen. Asimismo, se concluyó con la idea de que para estar bien informado y no ser manipulado es preciso conocer los distintos enfoques interpretativos que los diversos medios hacen de la realidad, únicamente de ese modo se logrará sostener posturas más libres y evitar la manipulación.

3.3. Participación activa

A menudo, un alto grado de conciencia crítica de la ciudadanía frente a los medios de comunicación –

a algunos de los programas que estos emiten–, puede relacionarse directamente, por un lado, con la consecuente participación activa en foros o espacios especializados con ocasión de manifestar su opinión, acuerdo o desacuerdo con lo que en ellos se emite. O por otro, con la adopción de formas de boicot para no verlos y reducir drásticamente su audiencia y, por consiguiente, contribuir a que sean eliminados de sus parrillas de programación, por su falta de rentabilidad, entre otros.

Los medios están obsesionados por conocer el grado de penetración social real que tienen, e invierten buena parte de sus presupuestos en conocer sus índices de audiencia en comparación con su competencia directa, pues de ello dependen las inversiones de terceros (publicidad) y su supervivencia en el mercado de las telecomunicaciones. Por todo ello, es preciso convencerse de que el verdadero empoderamiento de la audiencia tiene lugar cuando esta es consciente de ello y actúa en consecuencia, haciendo valer sus derechos y respetar las leyes que los regulan en tanto consumidores de los medios.

a) Conocimiento sobre los sistemas de medición de audiencia. Hay que subrayar que más del 67% de las encuestadas no tiene conocimiento sobre el sistema empleado para medir la fidelidad de la audiencia a los distintos programas. Mientras que algo más del 25% de las mujeres que han formado parte de la muestra de estudio manifiesta tener un alto nivel de conocimiento sobre dicho sistema, pues algunas indicaron tener un aparato en su propio televisor doméstico para el mencionado efecto, y apuntaron que estaban suscritas al programa que realiza este tipo de cómputo bajo contrato.

b) Opinión sobre la existencia de contenidos televisivos denunciados. Por otro lado, preguntadas concretamente por su consideración acerca de si la programación televisiva da motivos de queja por los contenidos que difunde, un 43% declara que siempre, seguido del aproximado 27% de las que opinan que muchas o bastantes veces existen razones para protestar, ambas opiniones representan un considerable 70% que evidencia un descontento generalizado. Contrariamente, un 16% de las mujeres encuestadas se muestra muy conforme con los contenidos televisivos difun-

Tabla 2. Grado de acuerdo de elección de cadena de TV y/o emisora de radio para estar informada, en función de...

	Nunca	Casi nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
El partido político o ideología que representa	41,3%	4,8%	20,7%	3,2%	11%	19%
Su independencia política	25,5%	8%	12,5%	8%	16%	30%
Los profesionales que trabajan en ellas	12,7%	9,5%	16%	14,3%	11%	36,5%
La puesta en escena o el formato adoptado	22,2%	6,3%	11%	22,3%	14,3%	23,8%

didados pues considera, a su juicio, que nunca dan motivos de crítica, y otro 14% se muestra benévolo, denunciando que pocas veces o casi nunca se emiten cosas que merezcan quejas.

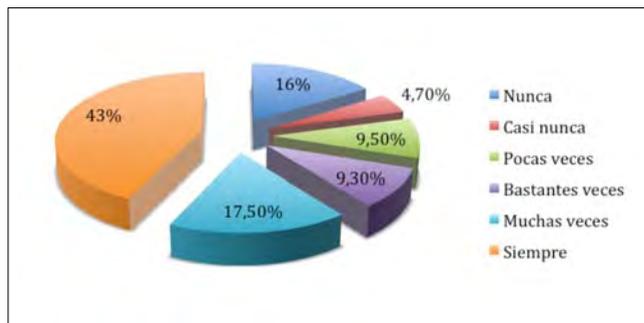


Gráfico 5. Valoración de las telespectadoras encuestadas en cuanto a su consideración sobre si la programación televisiva ofrece motivos de queja.

En los grupos de discusión, se vio conveniente confrontar aquellos elementos de la programación que subjetivamente ellas creían podrían ser susceptibles de queja y los que de forma explícita se contemplaban en la Ley General de Contenidos Audiovisuales (BOE, 2010). Tras lo cual se pudo evidenciar su gran desconocimiento de sus derechos como telespectadoras, lo que explica –en gran medida– el grado de conformismo y tolerancia con todo lo que se emite en los diferentes programas televisivos, especialmente el 30% de las encuestadas, anteriormente señalado. Evidentemente, este es otro punto clave a incorporar al programa de formación, explicar y desgranar –de forma asequible– los contenidos de la LGCA, para que siendo conscientes de sus derechos puedan reclamarlos.

c) Conocimiento de la existencia de organismos para la defensa de los derechos de los telespectadores. Un paso más allá llevó a comprobar si conocían instituciones u organismos a los que dirigirse y pedir responsabilidades en caso de que no estén de acuerdo con lo que se emite en la televisión, y así se pudo constatar que casi el 60% lo desconoce. Tan solo el 40% declara saber dónde debe dirigirse, señalando como principal institución la Asociación de Telespectadores (59,5%), seguida por las Asociaciones de Consumidores (36%), ocupando los últimos lugares la Administración de Justicia (3%) y las propias cadenas televisivas (1,5%).

Ciertamente se trata de datos preocupantes pues ello contribuye a que las quejas, manifestadas por el considerable 70% de descontentas con lo que se emite en determinados programas televisivos –anteriormente señalado–, nunca lleguen a materializarse, primordialmente por ese desconocimiento generalizado de los cauces que la sociedad civil contempla a tal efecto. Es

evidente que el papel protagonista que adquieren las distintas asociaciones de consumidores y usuarios de los medios –también denominadas de telespectadores y radioyentes–, tras la aprobación de la LGCA (BOE, 2010), va más allá de la de meros garantes de su cumplimiento. Fuente (2010) señala que además pueden constituirse en auténticos agentes de alfabetización mediática.

d) Formulación de quejas. Y en efecto, tras solicitar a las encuestadas que indicaran si se habían dirigido, personalmente en alguna ocasión, a las instituciones –que ellas mismas mencionaron– para manifestar su descontento o formular sus quejas respectivas con relación a su consideración sobre contenidos o mensajes inadecuados difundidos en TV, se pudo constatar que el 94% de ellas declaró que nunca había efectuado dicha actuación, tan solo un 6% había acudido a la Asociación de Consumidores para presentar formalmente sus protestas en relación a la publicidad engañosa que anunciaba determinados servicios.

Si bien es cierto que el 40% de las mismas conoce donde remitir sus quejas o protestas por lo que consideran una vulneración de sus derechos, sin embargo, se detecta una falta de decisión para romper con la inercia del «laissez faire».

En perfecta sintonía con la relación de interdependencia que Bustamante y Aranguren (2005) establecen entre la participación ciudadana y una televisión de calidad, en los grupos de discusión se subrayó la necesidad de adoptar un mayor compromiso para participar activamente en foros o espacios que faciliten la difusión de la opinión de los ciudadanos. Así como, la urgencia por hacer operativos los mecanismos reconocidos socialmente para defender los derechos de los telespectadores y adoptar posturas reivindicativas que redunden en una mayor calidad de los medios de comunicación, en general, y de la TV en especial, tal como apunta Boza (2005).

4. Discusión y conclusiones

La muestra que formó parte del presente estudio estuvo compuesta por mujeres, la mayoría de ellas abuelas a cargo de sus nietos. Las competencias y habilidades mediáticas que estas posean son vitales para promover desde los hogares un consumo responsable y crítico de los medios, de ahí el interés en focalizar la atención en este colectivo. De la presente investigación se han obtenido resultados de gran interés que han dado lugar al diseño de un plan formativo.

En primer lugar, las mujeres encuestadas manifiestan

tan no estar influenciadas por los mensajes persuasivos transmitidos por la publicidad. Consideran que su consumo atiende principalmente a sus necesidades familiares y económicas, y no se dejan seducir por los mensajes publicitarios. De sus opiniones se infiere que un alto porcentaje de ellas es capaz de detectar las estrategias utilizadas en los spots para conducirles a un consumo desmedido.

En segundo lugar, manifiestan su preocupación por la existencia de medios que ofrecen a los espectadores una información sesgada y manipulada, criticando su falta de rigor y objetividad a la hora de transmitir la información. Dada esta desconfianza no es de extrañar que la elección que efectúan de las cadenas de TV y/o radio para mantenerse informadas atienda a dos criterios fundamentales: por un lado, la confianza que les generan los profesionales que trabajan en ellas y, por otro, la independencia política del medio. A partir de sus respuestas se puede inferir que poseen la capacidad suficiente para discernir los valores ideológicos presentes en los medios informativos.

En último lugar, a pesar de que gran parte de las mujeres encuestadas detectan la existencia de emisiones que vulneran los preceptos delimitados en la Ley General de Contenidos Audiovisuales (BOE, 2010), exhibiendo gratuitamente escenas violentas (Fernández, Revilla y Domínguez, 2011), atentando contra la integridad de las personas, etc., no han manifestado su descontento ni tramitado sus quejas ante los organismos e instituciones creados al efecto. Por ello, una de las líneas de acción a integrar en el plan formativo de alfabetización mediática se debe dirigir a promover no solo la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarias para propiciar un consumo responsable de los medios, sino también a impulsar su participación activa, para denunciar y reclamar responsabilidad a los medios para que cumplan la ley, en especial, lo relativo a la protección de la infancia.

Referencias

- AGUADED, J.I. (2012). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas. *Comunicar*, 38, 7-8. (DOI <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-01-01>).
- BAUTISTA, A., DELGADO, S. & ZEHAG, M. (1999). Estudio sobre el valor de la alfabetización audiovisual en adultos. *Pixel-Bit*, 13. (www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n13/n13art/art136.htm) (05-07-2011).
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (Ed.) (2010). *Ley General de Contenidos audiovisuales*. BOE, 79. (www.boe.es/boe/dias/2010/04/01/pdfs/BOE-A-2010-5292.pdf) (05-09-2011).
- BOZA, J. (2005). Las asociaciones de telespectadores en la construcción de una televisión de calidad. *Comunicar*, 25, 109-115.
- BUSTAMANTE, B. & ARANGUREN, F. (2005). Televisión de calidad y participación ciudadana. *Comunicar*, 25, (2).
- CORREA, J.M. (1998). La enseñanza de la televisión: una experiencia de investigación-acción cooperativa en educación de adultos. *Profesorado*, 2 (1), 59-70. (<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/567/567-11854005.pdf>) (05-09-2011).
- DEL MORAL, M.E. (2010a). Consumidores competentes en el marco de la nueva Ley General del Audiovisual. In *Meeting EURALVA Internacional Conference: Los retos de la televisión pública en el nuevo escenario audiovisual*. Barcelona, October 15th, 2010.
- DEL MORAL, M.E. (2010b). Fines de los medios de comunicación y niveles de intervención. La audiencia infantil. In M.E. DEL MORAL (Coord.), *Televisión: desarrollo de la creatividad e infancia*. (pp. 21-30). Barcelona: Octaedro.
- ESTEBANELL, M.; FERRÉS, J. & GUIU, E. (2004). Análisis del proceso de adquisición del código audiovisual y de la intervención de los agentes que forman a los ciudadanos en el conocimiento de los medios. *Relatec*, 3 (1). ([http://campusvirtual.unex.es/cala/edito/index.php?journal=relatec&page=article&op=viewFile&path\[\]=143&path\[\]=133](http://campusvirtual.unex.es/cala/edito/index.php?journal=relatec&page=article&op=viewFile&path[]=143&path[]=133)) (05-09-2011).
- EINTRAUB, E. KRISTINE, A. & JOHNSON, K. (1997). Effects of General and Alcohol-Specific Media Literacy Training On Children's Decision Making About Alcohol. *Journal of Health Communication: International Perspectives*, 2 (1), 17-42.
- FERNÁNDEZ, C. REVILLA, J.C. & DOMÍNGUEZ, R. (2011). Identificación y especularidad en los espectadores de violencia en televisión: una reconstrucción a partir del discurso. *Comunicación y Sociedad*, 24 (1), 7-34.
- FEUERSTEIN, M. (1999). Media Literacy in Support of Critical Thinking. *Journal of Educational Media*, 24 (1), 43-54.
- FUENTE, C. (2010). El papel del asociacionismo audiovisual tras la LGCA. Las asociaciones de usuarios de los medios como agentes de la alfabetización mediática. *Icono* 14, 8 (2), 102-117. (www.icono-14.net/revista/8-vol2/30_icono16_carmenfuente.pdf) (05-09-2011).
- HOBBS, R. (2007). *Reading the Media: Media Literacy in High School English*. New York: Teachers College Press.
- IRIARTE, G. (1999). Conciencia crítica y Televisión. *Comunicar*, 12, 166-169.
- LIVINGSTONE, S. (2011). Concepciones convergentes sobre alfabetización mediática. *Infoamerica*, 5, 25-37.
- NACIONES UNIDAS (2010). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2010*. (www.un.org/es/comun/docs/?path=/spanish/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2010_SP.pdf) (05-09-2011).
- NÚÑEZ, T. & LOSCERTALES, F. (2000). Mujeres, profesoras y TV: una mirada crítica. *Pixel Bit*, 15. (www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n15/n15art/art157.htm) (05-09-2011).
- PÉREZ-TORNERO, J.M. & VARIS, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Moscow: UNESCO, Institute for Information Technologies in Education.
- POTTER, W.J. (2011). *Media Literacy*. California: SAGE.
- ROSEN, L.D. (2010). *Rewired. Understanding the iGeneration and the Way they Learn*. New York: Palgrave Macmillan.

CEREBROS EN RED



DESARROLLO CREATIVO DE LA HUMANIDAD

● Margarita Ledo y Enrique Castelló
 Santiago de Compostela (España)

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-09>

La diversidad cultural a través de la Red: el caso del cine identitario

Cultural Diversity across the Networks: The Case of National Cinema

RESUMEN

La investigación «Cine, Diversidad y Redes» pretende aislar los principales estímulos o reticencias en el consumo de productos generados por pequeñas cinematografías, analizando el caso concreto de la circulación a través de las redes digitales interactivas de contenidos cinematográficos producidos en Galicia. Se trata de una investigación multicéntrica en la que participan universidades radicadas en Argentina, Brasil y Uruguay –países con una significativa presencia migratoria gallega–, a través de grupos de recepción principalmente universitarios, por su especial predisposición al consumo mediático intercultural. Nuestro trabajo aborda una determinación estadística del perfil socio-demográfico, axiológico y de hábitos de consumo de los grupos participantes, como proemio a su encuentro con una muestra representativa, integrada por obras cinematográficas producidas en Galicia entre 2003 y 2008, a los efectos de precisar la influencia de determinadas variables temáticas, formales y lingüísticas en la aceptación o recusación de determinados mensajes. La investigación responde, en suma, a los modelos de investigación básica y aplicada: básica, por su análisis de indicadores culturales determinantes del consumo cinematográfico en comunidades que, aunque geográficamente dispersas, preservan elementos identitarios como la lengua; y aplicada, en la medida en que la investigación contempla una transferencia de conocimiento a sus socios tecnológicos, coadyuvante de la apertura de nichos inexplorados de consumo transnacional, a través del potencial que actualmente brindan las redes digitales.

ABSTRACT

The research «Cinema, Diversity and Networks» tries to isolate the principal stimuli or reticences in the consumption of products generated by small cinematographies, analyzing the particular case of the diffusion through the digital interactive networks of cinematographic contents produced in Galicia. It is a multicentral investigation with the collaboration of the universities of Argentina, Brazil and Uruguay – the countries with a significant migratory Galician presence–, with special focus on the university groups of reception for their special predisposition to the media intercultural consumption. Our work addresses a statistical determination of the social-demographic and axiologic profile as well as the habits of consumption of the participant groups as an introduction to the confrontation with some representative films produced in Galicia between 2003 and 2008 in order to establish the influence of certain thematic, formal and linguistic variables in the acceptance or objection to certain messages. The study can be identified with the models of basic and applied investigation: basic, for its analysis of the cultural determinant indicators of the cinematographic consumption in communities, which although geographically dispersed preserve their identity elements such as the language; and applied, as our investigation provides a transfer of knowledge to their technological partners in addition to the opening of unexplored niches of transnational consumption through the potential that the digital networks offer nowadays.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Cine, contexto universitario, exclusión digital, globalización, identidad cultural, migración, redes digitales.
 Cinema, university context, digital exclusion, globalization, cultural identity, migration, digital networks.

◆ Dra. Margarita Ledo-Andión es Catedrática del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Santiago de Compostela (España) (margarita.ledo@usc.es).

◆ Dr. Enrique Castelló-Mayo es Profesor Titular del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Santiago de Compostela (España) (enrique.castello@usc.es).

1. Introducción y estado de la cuestión

La Declaración de UNESCO sobre Derechos Lingüísticos, sancionada en Barcelona en junio de 1996, alertaba acerca de una inmarcesible exclusión comunicativa en aquellas comunidades geolingüísticas tradicionalmente obliteradas por los flujos culturales de carácter global.

Apenas transcurrida una década, aquella exclusión se había recrudescido tanto por los incrementos exponenciales de los flujos migratorios –con su inexorable mestizaje intercultural–, como por la imparable irradiación de aquellas industrias culturales desarrolladas que, al socaire de la brecha digital, habían amplificado y diversificado sus modos de difusión y consumo. Con el fin de revertir esta tendencia, UNESCO proclamó 2008 como «Año Internacional de las Lenguas», celebrando un mosaico internacional de eventos vindicativos de la diversidad cultural, a los que habrían de sumarse iniciativas como el «Plural+ Youth Video Festival» en el marco de UNAOC (Aguaded, 2011: 7).

Por su parte, las políticas de comunicación de la Unión Europea (UE) impulsan desde 2000 el desarrollo de acciones conjuntas con otras cinematografías (Montero & Moreno, 2007), cuya materialización normativa culminaría en diciembre de 2007 con la vigente Directiva de Servicios de Comunicación Audiovisual (DSCA). Así mismo y a través del Programa MEDIA, la UE intensifica su programa de apoyo específico a las cinematografías nacionales.

Asumimos, en este sentido, la conceptualización de Vitali y Willemsen (2006), en torno a «cine nacional» en tanto industria y conjunto de estrategias culturales que no excluyen el reconocimiento de las culturas nacionales como plurales, heterogéneas y diversas. Una opinión compartida por Hjort y Petrie (2007) en torno a la cinematografía producida por pequeñas naciones –de las que Dinamarca, Gales y Escocia, en Europa, o Taiwán y Hong Kong, en Asia, constituirían adiciones paradigmáticas–, al cifrar la visibilidad exterior de su producción como una de sus prioridades culturales: no obstante, hacer de este tipo de contenidos idiosincrásicos algo accesible a nivel global exige tanto de una neutralización de los factores condicionantes de su circulación, como de una explotación intensiva de las redes globales.

Y precisamente esta reflexión, aplicada a la circulación de la cinematografía gallega en distintos países de América Latina, se erigió en vórtice de la investigación que aquí presentamos: «Cine, Diversidad y Redes». Un estudio sobre el actual potencial de circulación de la cinematografía identitaria en la que conflu-

yen tradiciones investigadoras que abarcan desde los estudios del British Film Institute (Crofts, 2006) a los canadiense-quebequeses (Lizárraga, 2007), en torno a las particularidades que harían de cierto tipo de obras una manifestación cultural inequívocamente identitaria, entre las que cabría destacar el empleo de una determinada lengua, la mostración de ciertos espacios comunes y la iteración de temáticas como el reflejo de su historia, la presencia de tradiciones culturales, étnicas o religiosas, la plasmación de su organización social y la singularidad de los conflictos que atraviesan la sociedad en cuestión.

Esta acerada taxonomía entroncaría tanto con la teoría sociológica del «Habitus» de Pierre Bourdieu (2005), por la que la sociedad formula sus definiciones sobre la realidad en clave mediática, como con las consecuencias de la «migración digital» para la industria cinematográfica hollywoodiense y el cine independiente apuntadas por Marzal (2003) o a los temores de Gozávez (2011) en torno a las repercusiones en el buen funcionamiento del orden democrático de una eventual reducción de la ciudadanía a una suerte de consumidores digitales. Del mismo modo, en lo tocante a las repercusiones de la creciente globalización comunicativa sobre aquellas comunidades con menor peso demográfico, lingüístico o político, resulta obligado citar las contribuciones capitales de Tristan Mattelart (2009), Sinclair y Cunningham (2000), Armand Mattelart (2006) o García Canclini (2004).

Así pues, esta nueva investigación del Grupo de Estudios Audiovisuales (GEA) asume desde la Universidad de Santiago de Compostela (USC) ese reto, otrora promovido por UNESCO y UE, a través del estudio de una de las materializaciones más interesantes de la diversidad cultural: la producción y difusión de cinematografías minoritarias. Más concretamente, nuestro estudio se centra en el análisis de la producción cinematográfica en Galicia y su irradiación a la diáspora secular gallega en América Latina –y de modo muy especial a su colectivo universitario–, extremos nunca antes analizados desde las perspectivas que proyectamos en nuestro trabajo.

La localización geográfica de los grupos de recepción –Argentina, Uruguay y Brasil– se ve justificada por la existencia en estos países de comunidades emigrantes que, ya por su peso sociodemográfico o por su preservación de activas señales identitarias, se constituyen en universos referenciales de enorme interés para nuestro estudio.

Por su parte, la predilección en nuestro target por el colectivo universitario se fundamenta en su activa fruición intercultural, mientras que la elección de Ga-

licia y su proyección latinoamericana se justifica por la propia singularidad identitaria de una Comunidad Autónoma que participa de dos espacios geolingüísticos tan diversos como son la Lusofonía y la Hispanofonía. En este sentido, no podemos soslayar en nuestro trabajo los vestigios de las «Imagined Communities» de Anderson (1983: 7), en lo referente a su conceptualización de la génesis de la identidad colectiva, a partir de la asunción de ciertos mensajes y rituales simbólicos por sus integrantes.

En suma, la complejidad del objeto de estudio exige una serie de propósitos que conciernen a áreas tan diversas como la antropología, la economía, la cultura o la tecnología, y que podrían verse sintetizadas en los siguientes puntos:

1) Analizar la recepción y los hábitos de consumo de contenidos cinematográficos gallegos, localizando las barreras socioculturales que, ya de modo latente o patente, condicionan su circulación a través de las redes digitales interactivas, en base a criterios como la comprensión lingüística o el reconocimiento de una serie de elementos en clave sociocultural, a fin de formular una serie de recomendaciones potenciadoras de una mayor circulación de obras audiovisuales producidas en Galicia.

2) Como adveración de los intereses testificados por la diversidad, otra de las inquietudes de «Cine, Diversidad y Redes» apunta a la elucidación de las preferencias de consumo de cine en versión original, doblado o subtítulo.

3) La investigación busca, además, conjugar la polisemia del concepto de red en una doble acepción: por una parte, la idea de comunidad que funciona en la distancia por medio de núcleos diferenciados y, por otra, la de red tecnológica vertebradora de grupos distantes geográficamente, en los que la difusión de ciertos contenidos contribuiría a la creación o reforzamiento de determinados valores identitarios.

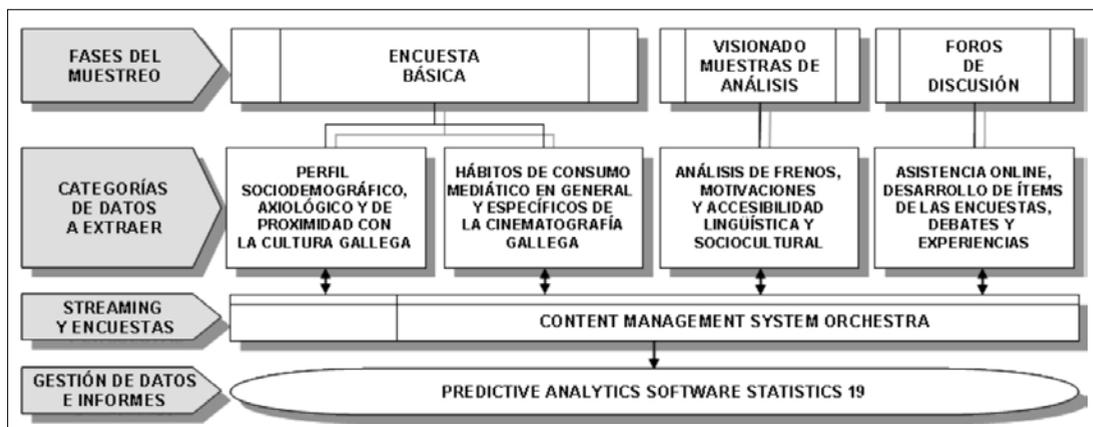
4) Contribuir a futuras investigaciones basadas en los estudios comparativos de recepción entre distintos países, determinando la relevancia (tecnológica, social, cultural...) de las redes comunicativas entre la diáspora emigrante, así como el aislamiento de aquellos marcadores identitarios preservados en el seno de comunidades geográficamente dispersas, en el sentido planteado por León (2009).

5) Explorar nuevos nichos de mercado para el cine digital producido en Galicia, y por extensión para el cine español, en países de habla hispana y lusa. El imperativo universitario de transferencia de conocimiento a la sociedad en la que se inscribe, nos obliga a poner a disposición de los organismos públicos y privados comprometidos en la difusión de la cultura gallega –y, de modo muy especial, a nuestros socios tecnológicos en el proyecto!– resultados útiles para el desarrollo de futuros proyectos de coproducción cinematográfica y de comunicación intercultural.

2. Material y métodos

Tal y como pormenoriza el diagrama de flujo inmediato, nuestro reto cardinal en lo tocante al instrumental metodológico a implementar en nuestra investigación se cifraba en la combinación sinérgica de hasta cuatro tipos de extracción y gestión de datos: aquellos provenientes del universo referencial (divididos, a su vez, en perfil sociodemográfico y de hábitos de consumo), aquellos dimanantes del enfrentamiento de la población encuestada con las muestras audiovisuales objeto de análisis y, por último, los resultantes de los foros de discusión on-line con nuestro universo referencial.

La principal aportación metodológica de nuestro estudio apunta precisamente a su original instrumental on-line, diseñado ad hoc, basado en un sistema gestor de contenidos web denominado CMS Orchestra, software de tipo CMS (Content Management System) o



WCM (Web Content Management), desarrollado por Imaxin Software. El modus operandi de la plataforma debía garantizar simultáneamente tanto el soporte on-line de la encuesta, los foros y las muestras de análisis, como la extracción de datos resultantes y la interactividad entre los grupos participantes y el grupo matriz: de ahí los vectores bidireccionales que figuran en el gráfico precedente.

Como complemento al CMS Orchestra, tal como puede apreciarse en el gráfico precedente, situamos como elemento terminador del proceso la versión 19 del Predictive Analytics Software (PASW Statistics 19), por su probada capacidad de colaboración múltiple en una plataforma única. Como puede inferirse fácilmente, la complejidad de los elementos de muestreo implicados exigían de un enorme potencial predictivo en la gestión de datos y en la sistemática de análisis, además de cierta capacidad de generación de informes y de prevención de errores o valores perdidos.

En todo caso, nuestra prioridad en cuanto al diseño de esta herramienta on-line apuntaba a su manejo cuasi intuitivo, atendiendo a la diversidad de competencias telemáticas de nuestros grupos de recepción. En este sentido, la confrontación de sucesivas versiones betatest con una muestra representativa de nuestro target contribuyó a la optimización de la herramienta, ya en sus aspectos conceptuales, ergonómicos o procedimentales. Asimismo, la capacitación de los coordinadores de cada grupo de recepción requirió la asis-

tencia presencial de los miembros del GEA en las zonas geográficas de radicación de los grupos participantes. Para una mejor comprensión de nuestro diseño metodológico, desglosaremos en los próximos tres subepígrafes las distintas fases del muestreo polietápico –encuesta, visionado y foros de discusión–, añadiendo un último subepígrafe para una aproximación al perfil de la población encuestada.

2.1. La encuesta

El acceso a la encuesta se restringió a aquellas cuentas de usuario registradas mediante clave. A partir de su identificación en la página de acceso que reproducimos a continuación, el usuario debía responder a una primera batería de 16 preguntas –13 cerradas, una abierta y dos mixtas– correspondiente a la determinación del perfil de usuario. La segunda batería, orientada a los hábitos de consumo, constaba de 27 preguntas, siendo 19 cerradas y 8 mixtas².

2.2. El visionado

Con esta propuesta de análisis pretendimos conculcar riesgos típicos como los fetichismos del dato empírico y del contexto, así como el retorno del biografismo, pertinentemente señalados por Zunzunegui (2007: 51-58). Así, el tipo de estudio propuesto a los grupos participantes se enmarca en la tradición del «Análisis de Contenido», reseñada por Krippendorf (2004), abundando en la incidencia de la narrativa audiovisual en las relaciones interculturales en contextos educativos (Bautista, 2009) y anticipando prejuicios identitarios procedentes de la literatura o el cine (Rodríguez, 2011).

En lo tocante al corpus cinematográfico objeto de análisis, optamos por una selección final de ocho obras audiovisuales producidas en Galicia entre 2003 y 2008, con el objetivo de precisar la influencia de determinadas variables temáticas, formales y lingüísticas en la asimilación y aceptación de ciertos contenidos. A los efectos

Cine Diversidade e Redes _ Investigar a comunicación _

CINE, DIVERSIDADE E REDES
Universidade de Santiago de Compostela

O proxecto Cine, Diversidade e Redes é unha proposta de traballo cooperativo e multiétnico que se artella arredor da relación entre investigadores da USC con grupos de traballo de universidades e centros de Arxentina, Brasil e Uruguai co fin de coñecer e analizar a recepción dos produtos cinematográficos galegos a partir de variables como o idioma, os motivos e modalidades expresivas ademais das cuestións tecnolóxicas e os modos de circulación e consumo de bens culturais.

El proyecto Cine, Diversidad y Redes, es una propuesta de trabajo cooperativo y multiétnico que se articula alrededor de la relación entre investigadores de la USC con grupos de trabajo de universidades y centros de Argentina, Brasil e Uruguay con el fin de conocer y analizar la recepción de los productos cinematográficos gallegos a partir de variables como el idioma, los motivos y modalidades expresivas además de las cuestiones tecnológicas y los modos de circulación y consumo de bienes culturales.

ACCESO Á WEB

USUARIO:

CONTRASINAL:

Lembrar conta?

Esquecin o contrasinal

CALENDARIO

Vista de calendario Vista de listado

Setembro 2011

dom	lun	mar	mér	xov	ven	sáb	dom
	1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14	
15	16	17	18	19	20	21	
22	23	24	25	26	27	28	
29	30						

NOVAS

Non hai novas destacadas esta semana

Web optimizada para resolución de 1024x768. Navegadores IE 7 ou superior e Firefox 2 ou superior © Copyright Imaxin software 2010. [SOLICITA WEB](#) [POLÍTICA DE PRIVACIDADE](#) [AVISO LEGAL](#)

Título	Autor/a	Formato/Género	Integro/Fragmento
«A escola das areas»	Tomás Conde	Cortometraje de animación	Integro
«Cienfuegos 1913»	Margarita Ledo	Cortometraje documental	Integro
«León e Olvido»	Xavier Bermúdez	Largometraje de ficción	Fragmento
«Mamasunción»	Chano Piñeiro	Cortometraje de ficción	Integro
«Os 15.000 de Newark»	Anxo Fernández	Largometraje documental	Fragmento
«Os luns ao sol»	Fernando León	Largometraje de ficción	Fragmento
«Pradolongo»	Ignacio Vilar	Largometraje de ficción	Fragmento
«Trece badaladas»	Xavier Villaverde	Largometraje de ficción	Fragmento

grantes, al permitirles una mayor libertad a la hora de expresar sus sentimientos y emociones,

de agilizar el visionado y análisis por parte de nuestro universo de recepción, las muestras se limitaron a un máximo de quince minutos de duración, seleccionando aquellas con mayor número de ítems representativos para nuestra investigación.

2.3. Foros de discusión

Desde su concepción on-line inicial, «Cine, diversidad y redes» proyectó un espacio para el diálogo virtual entre los grupos participantes y el grupo matriz. Desde esta perspectiva, los sucesivos foros de discusión habilitados atienden a dos necesidades: la formación de incidencias conceptuales, ergonómicas o procedimentales por parte de los usuarios o bien el intercambio de reflexiones en torno a las cuestiones nucleares planteadas por la investigación.

Aunque en un principio la mayoría de las consultas tenían una finalidad procedimental, como la confirmación de datos de ingreso, la cumplimentación de formularios, etc., paulatinamente surgieron debates que excedían las previsiones iniciales del GEA. Así, en torno a la identidad cultural, uno de los aspectos nodales del estudio, surgió un intenso debate en torno a elementos sociodemográficos y culturales que, aunque ausentes en el corpus del análisis cinematográfico propuesto, se antojaban como definitorios de la comunidad gallega³.

Por último, el análisis de la participación en los foros de discusión en función del grupo de procedencia evidencia la predilección por los foros de aquellos usuarios pertenecientes a las comunidades de emi-

mientras que los usuarios pertenecientes a centros universitarios se sintieron más proclives a la metodología cuantitativa de los cuestionarios.

2.4. La población encuestada

Nuestro estudio se articuló «ab initio» en torno a dos tipos distintos de universos de recepción: grupos compuestos por miembros de las distintas comunidades de emigrantes gallegos de distintas generaciones y grupos carentes de contacto con la cultura gallega. En ambos casos se trabajó de forma telemática, cumpliendo así con uno de los principales requerimientos del programa de investigación.

Por su parte, la definición de la población de análisis se reveló especialmente intrincada tanto por el propio modelo de obtención de información propuesto por el GEA, como por la capacitación tecnológica precisa para el manejo de una herramienta telemática de extracción sistemática de información y por la evidente heterogeneidad de un entorno cultural y humano de carácter transnacional y transcultural, a pesar de que dichas dificultades fueran anticipadas desde la propia génesis de nuestro estudio.

Como se ha señalado anteriormente, «Cine, Diversidad y Redes», se articula a través de una red de grupos de recepción radicados en Brasil, Argentina y Uruguay, procurando el rigor preciso para transformar una muestra, a priori de conveniencia, en una muestra, con mayor razón, estratégica. De ahí nuestra indagación de la diversidad formativa y de rasgos etarios, de género y sociodemográficos, así como del grado de

Grupo	Descripción del colectivo	Institución / Asociación
A	Estudiantes universitarios de primer, segundo y tercer ciclo, ambos sexos y rango etario entre 18 y 35 años, sin contacto directo con la cultura gallega. Colectivo de alta fruición mediática e intercultural y con un elevado potencial prescriptivo en cuanto a tendencias de consumo.	Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA, Buenos Aires), Universidad Nacional de Quilmes (UNQ, Quilmes), Universidad de la República del Uruguay (Montevideo) y Pontificia Universidade Católica Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Brasil)
B	Profesores universitarios y coordinadores. A través de cuestionarios y entrevistas personales, contribuyen a una definición cualificada del contexto mediático de su país, así como a la recomendación de fuentes documentales enriquecedoras. Intervienen asimismo en la interpretación de los resultados de A y C y en el aquilatamiento de las herramientas de prospección de datos.	Federación de Asociaciones Gallegas de Argentina (Buenos Aires) y Patronato de la Cultura Gallega de Montevideo
C	Grupo de contraste integrado por colectivos de emigrantes con una estrecha relación con Galicia y que, por su diversidad etaria, formativa y cultural, constituye un inestimable mecanismo de contraste de los datos dimanantes de los grupos de participantes exclusivamente adscritos al ámbito universitario.	

proximidad con la cultura gallega. Asimismo, los grupos de recepción, con un número mínimo de 10 integrantes y máximo de 20, fueron articulados a partir de dos grupos de interés (A y B) y uno de contraste (C).

Por lo demás, el perfil dominante en la población global de nuestro estudio –finalmente integrada por setenta y nueve encuestados válidos, sobre una muestra poblacional que inicialmente superaba ampliamente el centenar⁴– acusa una preponderancia femenina (65,8%), con un rango etario significativo de entre 25-34 años (29,1%), localizado en núcleos urbanos –ya comprendidos entre la franja del medio millón a los dos millones de habitantes (31,6%) o de los dos a los cinco millones de habitantes (31,6%)–, con un nivel de estudios mayoritariamente universitarios (78,48%) –siendo un 40,51% estudios universitarios medios y un 37,97% superiores– y, en menor medida, estudios medios (21,52%), y con una adscripción preeminente a las clases «Media-Media» (65,8%) y «Media-Baja» (24,1%).

3. Análisis y resultados

Antes de enfrentar a los encuestados con el visionado de las muestras cinematográficas, juzgamos imprescindible establecer su perfil de partida –axiológico, de proximidad cultural y de hábitos de consumo– para un mejor acendramiento de barreras o estímulos potenciales.

3.1. Rasgos axiológicos y de proximidad con la cultura gallega

A fin de establecer las oportunas recomendaciones en torno a la implementación u obliteración de determinados valores axiológicos en aquellos contenidos susceptibles de circulación transnacional, la indagación en torno a los valores sociales considerados más importantes por los encuestados arrojó la siguiente prelación: «Justicia», «Derechos humanos», «Paz», «Identidad», «Derechos colectivos», «Derechos individuales», «Tolerancia», «Democracia», «Solidaridad», «Respeto por el medio ambiente» y «Religión». Por su parte, el «Sistema Educativo» encabeza la referencia de problemas sociales considerados más acuciantes por los encuestados, seguido de «Asistencia Sociosanitaria», «Violencia de Género», «Deterioro Medioambiental», «Crisis Económica», «Desempleo», «Agotamiento energético», «Delincuencia», «Inmigración» y «Terrorismo».

La siguiente batería de interrogantes de nuestro cuestionario se orientaba a la determinación de la proximidad –familiar, turística, cultural...– de los encuestados con Galicia: en este sentido, algo más de la mitad (54,8%) declararon carecer de parentela gallega,

mientras que el 9,6% declaró parentela de primera generación, el 24,7% de segunda y el 8,2% de tercera. Asimismo, el 65% de los encuestados afirmó no haber visitado nunca Galicia, mientras que el 22,8% fijó su número de visitas entre 1 y 5, el 2,5% entre 6 y 10 y el 8,9% manifestó visitar Galicia periódicamente. A la pregunta de una posible pertenencia a alguna asociación de emigrantes gallegos, tan solo el 25,3% de los encuestados respondió asertivamente.

Por último, y a pesar de que el perfil resultante muestra hasta este punto una palmaria ajenidad con Galicia, sorprenden, sin embargo, los datos resultantes del grado de contacto con la lengua gallega, cifrado por los encuestados en un 49,4%.

3.2. Hábitos de consumo

El primer dato definitorio de los hábitos de consumo sitúa a Internet como el medio de mayor consumo (50,6%), seguido de Libros (16,9%), Cine (13%), Prensa (10,4%), Televisión (9,1%), Radio (9,1%) y Vídeo-DVD (7,8%), extremo que refuerza la focalización exclusivamente telemática de nuestro estudio.

Como se ha referido anteriormente, uno de los objetivos nodales de nuestro estudio apuntaba a cuantificar la actitud de los usuarios ante las versiones cinematográficas dobladas o subtitradas, decantándose el 92,2% por la versión original, ya fuera con o sin subtítulos.

En lo atinente a las preferencias fílmicas, se requirió de los encuestados una relación de cuatro obras cinematográficas actuales de su interés, especificando además la vía de consumo de las mismas. El estadillo resultante arroja un total de 305 títulos con una extraordinaria pluralidad de formatos, temáticas y países de procedencia, entre los que destacan⁵: «Black Swan», «The King's Speech», «El secreto de sus ojos», «Un cuento chino», «El hombre de al lado», «Invictus», «You Will Meet a Tall Dark Stranger», «Copie conforme», «El laberinto del fauno», etc. El medio indiscutiblemente preferente de consumo fue la sala cinematográfica (52,8%), seguido de DVD (19,4%), descargas en red (11,1%), consumo on-line en Internet (8,3%) y televisión (4,2%).

Los encuestados identificaron hasta un total de 79 obras producidas en Galicia, de las que destacamos: «A Lingua das bolboretas», «O lapis do carpinteiro», «Mar adentro», «O bosque animado», «Trece badaladas», «Pradolongo», «A rosa de pedra», «Castelão e os irmáns da liberdade», «Os luns ao sol», etc., repitiéndose como vía de acceso preferente la sala cinematográfica, DVD, descargas y consumo on-line en Internet.

El conocimiento de los profesionales más destaca-

dos de la cinematografía internacional, arrojó un total de 214 valores útiles reseñados, entre los que destacan Woody Allen, Juan José Campanella, Ricardo Darín, Javier Bardem, Pedro Almodóvar, Quentin Tarantino, Tim Burton, Natalie Portman, Álex de la Iglesia, etc. Una relación que muestra una alusión dominante a las categorías de Director/a (62,8%) y Actor/Actriz (30,7%), repetida asimismo en el caso de la referencia a profesionales gallegos, con un total de 57 valores útiles principalmente vinculados a las categorías de Actor/Actriz (54,2%) y Director/a (34,7%): Luis Tosar –con un elevado índice de notoriedad (24,6%)–, Antón Reixa, Margarita Ledo, Carlos Piñeiro, Juan Pinzás, Manuel Rivas, Andrés Pazos, Antonio Durán «Morris», Carlos Núñez, Chano Piñeiro...

Interrogados por una posible dominancia de género entre los protagonistas más destacados de la cultura audiovisual, el 47,4% señaló un predominio masculino y tan solo el 1,3% femenino. Igualmente, se interrogó acerca de un posible predominio etario entre los protagonistas más destacados de la cultura audiovisual, obteniendo la frecuencia de citación más significativa (36,8%) en el lapso de 31 a 40 años, seguido de frecuencias decrecientes, inversamente proporcionales al incremento de los rangos etarios.

En cuanto al consumo televisivo, más de la mitad de nuestros encuestados (52%) cifraron su media de consumo diario entre las 2 y 3 horas⁶, mientras la media diaria de consumo radiofónico (48,1%) se estableció entre 0 y <1 hora. La dedicación diaria a la lectura, entre las 2 y las 4 horas, mostró un dato relevante al identificar el papel como soporte preferido para la lectura (72,9%), seguido de Internet (25,4%) y E-book (1,1%).

Un 98,7% de los encuestados se reveló como avanzados internautas, señalando su domicilio como espacio preferente para la conexión (83,1%) y mostrando una dedicación preferente al correo electrónico, búsquedas on-line, redes sociales, mensajería instantánea, consumo audiovisual on-line, descarga de contenidos audiovisuales, creación de perfil profesional, radio on-line, participación en foros, etc. Asimismo, los encuestados se declararon como usuarios activos de una treintena de redes de descarga –entre las que destacan por su frecuencia de mención Ares (29,9%) y Skype (27,3%)– y de redes sociales, siendo las más frecuen-

tadas Facebook (58,6%), Twitter (17,2%), LinkedIn (7,1%) y Last.fm (5,1%). El fomento de relaciones de amistad se revela como la principal motivación de uso de las redes sociales (55,7%), mientras que el 7,2% de los encuestados se decanta por el conocimiento de otras culturas. En este sentido, existen otros datos ilustrativos de la especial apetencia intercultural de nuestros encuestados: así, el 83,1% frecuenta webs de otros países en versión original, sin apoyo de traductores on-line, siendo el cine el contenido intercultural más demandado.

Entre los hallazgos metodológicos de nuestra investigación, apuntamos la consolidación de una extranet operativa para la cooperación académica multicéntrica, fácilmente extrapolable a cualquier estudio conducente a la eliminación de barreras en la circulación cultural transnacional y que, una vez culminado su trámite de registro, será puesta a disposición de la comunidad investigadora internacional.

La última pregunta sobre los hábitos de consumo de los encuestados requería su valoración acerca de la trascendencia de la producción y distribución audiovisuales en la configuración identitaria de cierta cultura, planteándose cuatro opciones predeterminadas que obtuvieron los siguientes porcentajes de adscripción: «Imprescindible» (63,2%), «Útil» (36,8%), «Poco útil» (0%) y «Prescindible» (0%).

3.3. Visionado de las muestras audiovisuales

Para el visionado de las obras propuestas los encuestados optaron mayoritariamente por la versión en gallego con subtítulos en castellano (58,2%), seguida por la versión en gallego con subtítulos en gallego (14,1%), la versión en gallego sin subtítulos (12,9%), la versión en castellano sin subtítulos (6,4%), la versión en castellano con subtítulos en gallego (4,1%) y la versión en castellano con subtítulos en castellano (3,9%). Por su parte, el grado de comprensión lingüística entre quienes escogieron la versión en gallego sin subtítulos se situó entre el 80% y el 90%. Seguidamente, la relación de las temáticas centrales en cada obra visionada registró más de 1.600 entradas en campo abierto, lo que exigió una intensa homogeneización semántica y

ortográfica: «Migración», «Familia», «Amor», «Identidad», «Educación», «Nostalgia», «Trabajo», «Paro», «Esquizofrenia», «Solidaridad», «Memoria», «Enfermedad», «Raíces», etc.

Los encuestados cifraron su grado de familiaridad con el contexto cultural reflejado en las muestras filmicas en porcentajes cercanos al 100%, identificando asimismo numerosas temáticas como definitorias de la cultura gallega: «Tradiciones», «Historia», «Conflictos sociales», «Migración», «Arte y arquitectura», «Idioma», «Música», «Religiosidad», «Rural», etc.

A efectos de valorar la incidencia de las variables formales en la asimilación y aceptación de los contenidos ofrecidos, se solicitó de los encuestados una valoración numérica, entre 0 y 5, de diferentes aspectos de su diseño o producción fílmica. Entendiendo como calificación de excelencia la comprendida entre 4 y 5, el aspecto cinematográfico más valorado por los encuestados (75%) fue el «Guión», seguido, por orden decreciente de valoración, de los ítems: «Dirección de Fotografía», «Producción», «Dirección de Arte», «Edición y Postproducción» y «Sonido y Banda Sonora».

4. Discusión y conclusiones

La difusión de obras cinematográficas producidas por aquellas industrias culturales de carácter minoritario, exige del establecimiento de flujos alternativos de intercambio que, a través de una explotación intensiva de las redes digitales interactivas, posibiliten un contacto constante, bien con aquellas comunidades concernidas por determinados rasgos identitarios, o bien con otras industrias culturales que, con un marcado sesgo diferencial, actúan al margen de los mercados mediáticos con pretensiones unificadoras.

En este sentido, debemos subrayar que las principales barreras detectadas en nuestra experiencia no fueron de índole lingüística, temática o axiológica, sino tecnológicas y de accesibilidad, derivadas de los insalvables desequilibrios entre anchos de banda, que nos obligaron a la contratación de servidores autóctonos, de la capacitación telemática de los usuarios y del acceso a los circuitos de cine identitario.

Consecuentemente, como principal recomendación a dirigir a las administraciones públicas, advertimos de la necesidad de minimizar la brecha digital incentivando las infraestructuras tecnológicas y la alfabetización digital. Resulta paradójico que Latinoamérica registre los mayores incrementos de internautas, redes sociales o consumo de productos on-line, siendo una de las áreas planetarias con menor implantación de redes de banda ancha por densidad poblacional (ComScore, 2011).

La vindicación de las versiones originales como elemento diferenciador, la plasmación de aquellos lugares identificadores de un territorio, el recurso a las temáticas definitorias de cada comunidad, de su historia y de los conflictos que la atraviesan, figuran entre nuestras recomendaciones básicas para una mejor aceptación del cine identitario, no siendo de aplicación exclusiva a aquellas comunidades que comparten repertorios comunes, sino a cualquier comunidad foránea.

Como síntoma diacrítico de la apetencia por la diversidad, apuntamos el hecho de que la totalidad de los participantes solicitaron el acceso a la obra íntegra en aquellos casos en que se había dispuesto solo un fragmento para su visionado.

Debemos advertir, asimismo, de una persistente prevalencia etaria y de género entre los protagonistas mediáticos más relevantes, décadas después de que la Annenberg Scholl of Communications (Gerbner, 1980) alertase de un creciente protagonismo mediático detentado por varones jóvenes de raza blanca, pertenecientes a una clase media o alta y con profesiones liberales de éxito social, de modo proporcional a la victimización mediática de mujeres, niños y minorías étnicas: un reflejo sesgado que permanece refractario a la actual realidad sociodemográfica.

La investigación constató, asimismo, los beneficios que comportan los repertorios culturales de tipo identitario, en tanto que activos para la configuración de la mundialización, profundizando en el conocimiento de la industria cinematográfica como dinamizadora de la diversidad cultural y de la alfabetización digital. En este sentido, en la pregunta referente a la incidencia audiovisual en la configuración identitaria, resulta tan sintomático que los ítems «Prescindible» y «Poco útil» quedaran al margen de la valoración de los usuarios, como que el porcentaje de elección se focalizase en las categorías «Imprescindible» y «Útil».

Entre los hallazgos metodológicos de nuestra investigación, apuntamos la consolidación de una extranet operativa para la cooperación académica multicéntrica, fácilmente extrapolable a cualquier estudio conducente a la eliminación de barreras en la circulación cultural transnacional y que, una vez culminado su trámite de registro, será puesta a disposición de la comunidad investigadora internacional.

Como mejor adveración de la transferencia de conocimiento estratégico a nuestros socios tecnológicos, permítasenos referir el proyecto «Mar Maior»: un nuevo sello orientado a la edición y comercialización de productos culturales —principalmente audiovisuales— que comenzará su andadura en Argentina en 2013,

participado por el Centro Galicia de Buenos Aires y el Grupo Editorial Galaxia.

Somos asimismo conscientes de que la principal limitación de nuestro estudio se localiza en su número de encuestados y de países participantes, de cara a una universalización de sus resultados. En efecto, los problemas logísticos y de financiación inherentes a un estudio transnacional, unidos a la exhaustividad de los datos a recabar, obligaron a una constricción cartográfica de nuestro estudio y a la concentración en un target específico. Lo que no obsta para que consideremos nuestra investigación como pionera en su campo, anhelando sucesivas implementaciones que profundicen y amplíen lo que entendemos como un modelo operativo de referencia para la relación entre pequeñas cinematografías, políticas de la diversidad y nuevos modos de consumo cultural: un modelo que viene a imbricarse en la cadena de esfuerzos precedentes y venideros de una comunidad investigadora internacional comprometida con la circulación de producciones culturales de carácter identitario que devienen en activos para la construcción de la diversidad y de la cultura de la paz.

Apoyos y agradecimientos

¹ La presente investigación ha sido financiada en concurrencia pública competitiva en el marco Plan Nacional de I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación (CS02009-13702).

² Además de los autores del presente artículo, forman parte del equipo investigador: Dra. Antía López, Dra. Marta Pérez, Dra. Ana Isabel Rodríguez, Dr. Xosé Soengas, Dra. Amanda Alencar, Lic. Xan Gómez, Lic. Silvia Roca, Lic. María Salgueiro y Dr. Francisco Campos (colaborador). Agradecemos, asimismo, la inestimable participación de los coordinadores internacionales de los grupos de recepción.

Notas

¹ Bren Entertainment (Grupo Filmax Animation), Cinemar Films, Compañía de Radiotelevisión de Galicia, Imaxin-Software y Merlín Comunicación (Grupo Editorial Galaxia).

² A fin de evitar redundancias, consúltase el epígrafe 3º para acceder al desglose de la encuesta a través de sus resultados.

³ Sin duda fue el debate que suscitó mayor interés y emociones, especialmente entre aquellos emigrantes de segunda y tercera generación, como ilustra el siguiente fragmento: «Para mí esta muestra es muy representativa de la cultura gallega, aunque yo no puedo hablar mucho del tema porque mi familia trató de olvidarla, para integrarse o para no sufrir, no lo sé; yo ahora estoy tratando de internarme en esta cultura, que también es la mía».

⁴ La nominación de «encuestado válido» se restringió a quienes cumplieron la totalidad de ítems de la encuesta y el visionado, además de registrar una participación activa y regular en los foros de discusión.

⁵ Ante el elevado número y variedad de citas aportadas por los usuarios, en esta ocasión y en adelante tan solo referiremos una escueta selección de las mismas, jerarquizadas según su frecuencia de mención.

⁶ A la luz de los postulados de Gerbner (1982), que equiparan la intensidad del «efecto de cultivo» con la exposición al medio televi-

sivo, la media de consumo televisivo igual o superior a cuatro horas diarias diferencia los «Heavy Viewers» de los «Light Viewers», en torno a las dos horas diarias.

Referencias

- AGUADED, J.I. (2011). La educación mediática, un movimiento internacional imparables. *Comunicar*, 37, 7-8. (<http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-01-01>).
- ANDERSON, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- BAUTISTA, A. (2009). Relaciones interculturales en educación mediadas por narraciones audiovisuales. *Comunicar*, 33, 149-156. (<http://dx.doi.org/10.3916/c33-2009-03-006>).
- BOURDIEU, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- COMSCORE (2011). *The 2010 Digital Year in Review Latin America*. (www.comscore.com/2011/2010_Digital_Year_in_Review_-_Latin_America) (28-05-12).
- CROFTS, S. (2006). Reconceptualising National Cinema/s. In V. VITALI, & P. WILLEMEN (Eds.), *Theorising National Cinema*. (pp. 44-58). Londres: BFI, Palgrave MacMillan.
- GARCÍA-CANCLINI, N. (2004). *Diferentes, desiguales o desconectados. CÍDOB d'Afers Internacionals*, 66/67, 113-133.
- GERBNER, G. & AL. (1980). Television Violence, Victimization and Power. *American Behavioral Scientist*, 5, 705-716.
- GOZÁLVEZ, V. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. *Comunicar*, 36, 131-138. (<http://dx.doi.org/10.3916/C36-2011-03-04>).
- HJORT, M. & PETRIE, D. (Eds.) (2007). *The Cinema of Small Nations*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- KRIPPENDORF, K. (2004). *Content Analysis: An Introducing to its Methodology*. Beverly Hills: Sage Publications.
- LEÓN, G. (2009). Comunicación y ciudadanía cultural: la migración como práctica de comunicación. *Razón y Palabra*, 66 (www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?Cve=199520908007) (28-06-12).
- LIZÁRAGA, A.M. (2007). Cine quebequense. Industria cultural e identidad. *Revista Mexicana de Estudios Canadienses*, 13, 99-123.
- MARZAL, J.J. (2003). Atrapar la emoción: Hollywood y el Grupo Dogma 95 ante el cine digital. *Arbor*, 686; 373-389. (<http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2003.i686.646>).
- MATTELART, A. (2006). *Diversidad cultural y mundialización*. Barcelona: Paidós.
- MATTELART, T. (2009). Les diasporas à l'heure des technologies de l'information et de la communication: petit état des savoirs. *Tic&Société*, 1-2. (<http://ticetsociete.revues.org/600>) (26-05-2012).
- MONTERO, D. & MORENO, J.M. (2007). La industria audiovisual. Retos y propuestas para la construcción de un espacio euro-latinoamericano. *Telos*, 72 (www.campusred.net/telos/articulospectiva.asp?idarticulo=2&rev=72#n2) (06-06-12).
- RODRÍGUEZ, M.P. (2011). Imágenes del otro. Identidad e inmigración en la literatura y el cine. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 3, 375-377. (<http://dx.doi.org/10.1080/14636204.2011.669256>).
- SINCLAIR, J. & CUNNINGHAM, S. (2000). Go with the Flow: Diasporas and the Media. *Television & New Media*, 1, 11-31. (<http://dx.doi.org/10.1177/1527476400010010>).
- UNESCO (1996). Declaración universal de derechos lingüísticos preliminares. *Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos*. (www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/linguisticos.htm) (16-04-12).
- VITALI, V. & WILLEMEN, P. (Eds.) (2006). *Theorising National Cinema*. London: British Film Institute.
- ZUNZUNEGUI, S. (2007). Acerca del análisis fílmico: el estado de las cosas. *Comunicar*, 29, 51-58.



Grupo Comunicar
Andalucía



EL PAÍS DE LAS AULAS REVISTA DIGITAL DE EDUCOMUNICACIÓN





[Editoriales](#) | [Temas para Debate](#) | [Entrevistas](#) | [Ideas - Reflexiones](#) | [Experiencias](#) | [Análisis Imágenes](#) | [Interculturalidad](#) | [Relatos](#) | [Publicaciones](#) | [Plataformas](#)

INDICE DEL ÚLTIMO NÚMERO DE AULARIA: VOL. 1(1) - 2012

[Portada](#)
[La Revista Aularia](#)
[Organización](#)
[Publicar en Aularia](#)
[Enlaces de interés](#)
[Buscador](#)
[Próximos artículos](#)
[Autores/as](#)
[Lectores/as](#)
PATROCINADORES

EVENTOS


NOVEDADES

CINE Y EDUCACIÓN


EDITORIALES



EDITORIALES



TEMAS PARA DEBATE



ENTREVISTAS



IDEAS - REFLEXIONES



EXPERIENCIAS



ANÁLISIS IMÁGENES



EDITORIALES

:: Aularia digital. El país de las aulas, por José Ignacio AGUADED GÓMEZ



Aularia se convierte, como los nuevos tiempos en digital, y pide su lugar como revista de experiencias, de reflexiones, de propuestas entre los educadores y los comunicadores. ...

[\[Saber más sobre este Artículo\]](#) · [\[Ir al inicio\]](#)

EDITORIALES

:: Aularia digital. Revista de educomunicación, por Enrique MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ



La revista Aularia digital es un nuevo y complementario intento del grupo Comunicar de difundir ideas, aportar conocimiento, generar debate y apoyar los movimientos que en todo el ...

[\[Saber más sobre este Artículo\]](#) · [\[Ir al inicio\]](#)

EDITORIALES

:: Análisis de imágenes, análisis de la realidad, por Elena PEDROSA PUERTAS



Hablar de la imagen es algo complejo cuando nos encontramos en un mundo de imágenes. Desde la mitología platónica que nos enfrenta al espejo de lo que deseamos que fuera la ...

[\[Saber más sobre este Artículo\]](#) · [\[Ir al inicio\]](#)

EDITORIALES

:: Publicaciones de educomunicación. Libros, Web, revistas y DVD de interés, por Rosario MEDINA SALGUERO



Publicaciones es una sección dedicada a reseñar múltiples materiales y acontecimientos relacionados con el campo de la comunicación y la educación. Está formada por libros, ...

[\[Saber más sobre este Artículo\]](#) · [\[Ir al inicio\]](#)

EDITORIALES

:: Experiencias de educomunicación. Necesidad de comunicarlas, por Ilda PERALTA FERREYRA



Es necesario que quien haga algo, lo transmita, por escrito, en papel, en las redes sociales, por medio de palabras, imágenes o gestualmente. Son infinitas las realidades ...

«Aularia», El país de las aulas

Nueva publicación del Grupo Comunicar

Revista divulgativa de educomunicación

www.aularia.org

● Aurora Calderón y Enar Ruiz
Alicante (España)

Recibido: 26-07-2012 / Revisado: 06-08-2012
Aceptado: 25-09-2012 / Publicado: 01-03-2013

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-10>

Participación y visibilidad web de los repositorios digitales universitarios en el contexto europeo

The Participation and Web Visibility of University Digital Repositories
in the European Context

RESUMEN

El presente estudio se centra en los repositorios institucionales universitarios como instrumentos que posibilitan el acceso en abierto a la producción científica y académica. Se analizan los Top50 repositorios universitarios europeos diferenciando, en primer lugar, aquellos repositorios vinculados a universidades españolas frente a los pertenecientes a universidades del resto de Europa y, en segundo lugar, los repositorios que incluyen en sus contenidos exclusivamente resultados de investigación frente a aquéllos que también albergan recursos docentes. En concreto, este trabajo complementa estudios previos sobre la consolidación de los repositorios, profundizando en el análisis del entorno competitivo a partir de sus cuotas relativas de participación y de visibilidad web. El análisis efectuado, a través del diseño de mapas competitivos y la aplicación del método de la ventaja relativa, permite identificar los repositorios universitarios europeos líderes en sus segmentos respecto a sus niveles de participación y visibilidad web en el mercado. A nivel general, sin establecer diferencias por segmentos, los resultados muestran que el liderazgo a nivel europeo, en términos de participación, lo ostenta el University College of London (Reino Unido), mientras que el repositorio de la Universidad de Umea (Suecia) es líder en visibilidad.

ABSTRACT

This study focuses on academic institutional repositories as tools that allow us open access to scientific and academic production. Specifically, we analyze the Top 50 European University repositories differentiating, firstly, those repositories linked to Spanish universities compared to those belonging to universities throughout Europe and, secondly, repositories that only include research content as opposed to those that also include teaching content. Specifically, this work complements previous studies on the consolidation of the repositories, focusing on the analysis of the competitive environment by considering their participation and relative visibility shares. The analysis, using competitive maps and comparative advantage method, allows us to identify European university repositories that lead their segments, in terms of their levels of participation and web visibility in the market. In general, without distinguishing by segments, results show that the leadership at European level in terms of participation is held by the University College of London (UK) and the repository of the University of Umea (Sweden) is the leader in visibility.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Repositorio, comunicación científica, acceso abierto, universidades, producción científica, recursos, aprendizaje, participación, penetración.

Repository, scientific communication, open access, universities, scientific production, learning, objects, participation, penetration.

◆ Dra. Aurora Calderón-Martínez es Profesora Titular del Departamento de Marketing de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Alicante (España) (aurora.calderon@ua.es).

◆ Dra. Enar Ruiz-Conde es Profesora Titular del Departamento de Marketing de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Alicante (España) (eruiz@ua.es).

1. Introducción

El estudio de los repositorios digitales cobra especial relevancia en el momento actual ya que desde la Declaración de Budapest (BOAI, 2002), en la que se establece la primera definición formal del movimiento open access, ratificada y ampliada en las Declaraciones de Bethesda y Berlín en el año 2003, la implantación y desarrollo de depósitos de documentos electrónicos ha experimentado un notable crecimiento. Según el Ranking Web de Repositorios del Mundo existen más de mil quinientos repositorios digitales en 2012. La importancia adquirida por los repositorios como instrumentos de comunicación del conocimiento científico y potenciador del espíritu cooperativo en la investigación científica, lleva a plantearse la necesidad de analizar este tipo de aplicaciones.

Si bien, es en la década de los 90 coincidiendo con la aparición de la World Wide Web cuando comienzan a surgir proyectos vinculados al movimiento open access, entendido como el acceso libre sin restricciones económicas o de derechos de copyright a la literatura científica a través de Internet (Suber, 2005). De hecho, el depósito de pre-publicaciones arXiv, fundado en 1991 en el ámbito de la Física, es considerado pionero en el desarrollo de los repositorios digitales.

Centrándonos en las estrategias que caracterizan la implantación y el desarrollo del movimiento open access, es el autoarchivo o ruta verde la que origina y nutre a los repositorios digitales (Harnad & al., 2004; Sánchez & Melero, 2006). Dicha estrategia supone, además de la publicación en revistas de suscripción, la disposición de una copia del artículo en un depósito estable que permite su acceso en línea y de forma gratuita. En este contexto, el término repositorio supone la ampliación de las características de preservación y conservación propias de los archivos, ya que además de almacenar la información, el repositorio posee otras funcionalidades como son el suministro, gestión, recuperación, visualización y reutilización de documentos digitales (Pinfield, 2009). En este sentido, el acceso abierto de un repositorio añade a las ventajas de gratuidad o acceso ilimitado a la información, la fácil disponibilidad de contenidos que pueden proceder de diversos proveedores. Con independencia del carácter de proveedor, ya sea de datos y/o de servicios (Hernández, Rodríguez & Bueno, 2007), los repositorios pueden ser implementados por instituciones, comunidades temáticas, centros de investigación u otros grupos. El presente trabajo se centra en el estudio de los repositorios institucionales que, según la Declaración de Budapest (BOAI, 2002), surgen como respuesta de las instituciones, fundamentalmente académicas, a la

necesidad de conservar, preservar y poner a disposición de la comunidad docente e investigadora su patrimonio intelectual.

Una cuestión ampliamente debatida se refiere al contenido que debe formar parte del repositorio. Ciertos autores (Crow, 2002; Johnson, 2002) defienden la docencia-aprendizaje como una de las funciones clave de los repositorios institucionales universitarios considerando que, además de los resultados de investigación, los materiales docentes también deben incluirse en los repositorios. Aún más, los repositorios especializados en diseños del aprendizaje pueden constituir una herramienta abierta al profesorado para conocer diferentes estrategias de enseñanza, así como para describir de forma pormenorizada los pasos a seguir en su implementación (Marcelo, Yot & Mayor, 2011). Frente a la postura anterior otros autores, apoyándose en la premisa de que la finalidad de todo repositorio institucional es la difusión de resultados de investigación, defienden que el factor clave de un repositorio institucional es el acceso en abierto de dichos resultados de investigación, dejando al margen los recursos docentes (Harnad, 2005; Sánchez & Melero, 2006).

Al margen del debate abierto, Lynch (2003) define el repositorio institucional en el ámbito universitario, como un conjunto de servicios que la universidad ofrece a los miembros de su comunidad para la gestión y difusión de materiales digitales creados por la institución y por sus miembros. Así, se trata de un compromiso organizativo para la gestión de materiales digitales que incluye su preservación a largo plazo, así como su organización y su acceso o distribución (Lynch & Lippincott, 2005). En línea con Crow (2002), los repositorios institucionales permiten dar respuesta a dos factores estratégicos de las instituciones universitarias. Por un lado, este tipo de repositorios dota de un componente crítico al sistema de comunicación académica al expandir el acceso a la investigación, incrementar la competencia y reducir el poder monopolista de las revistas. Por otro lado, pueden convertirse en indicadores cuantitativos de la calidad de la universidad y demostrar la relevancia científica, social y económica de la actividad académica, incrementando por tanto la visibilidad, el estatus y el valor público de la institución. En sentido amplio, los repositorios institucionales universitarios recogen parte de la producción intelectual de las universidades, al ser entendidos como el «lugar» donde se organiza, preserva y difunde la producción de documentos digitales derivados del trabajo académico de las universidades.

El estudio de los repositorios es un tema candente en el momento actual (Barrueco & García, 2009; Eze-

ma, 2011; Galina, 2011). Dentro de este ámbito de estudio podemos encontrar distintas líneas de investigación, como las centradas en el análisis de los factores técnicos en torno a la implementación de los repositorios (Koopman & Kipnis, 2009; Subirats & al., 2008), en las actitudes frente al auto-archivo (Carr & Brody, 2007; Chuk & McDonald, 2007; Xia & Sun, 2007), en el acceso libre y el impacto de citas (Davis, 2010; Gaulé & Maystre, 2011; Giglia, 2010) y en la evolución de los repositorios (Keefe, 2007; Krishnamurthy & Kemparaju, 2011; Peset & Ferrer, 2008; Wray, Mathieu & Teets, 2009). El presente trabajo se enmarca en esta última corriente de investigación con objeto de analizar el entorno competitivo en que se desarrollan los repositorios institucionales universitarios a partir del volumen de contenidos digitales albergados, la participación del repositorio en la oferta de contenidos digitales y la visibilidad web del repositorio. Además, el estudio se amplía considerando una doble segmentación que contempla tanto el ámbito geográfico de las universidades que desarrollan los repositorios como el tipo de contenido digital recogido en los mismos.

Bajo estas consideraciones iniciales, en el siguiente epígrafe se describe la metodología y se identifican las fuentes de información y variables utilizadas. A continuación, se presentan los resultados de forma diferenciada por zonas geográficas y por tipo de contenidos de los repositorios universitarios, finalizando con la exposición de las conclusiones derivadas del estudio realizado.

2. Material y métodos

2.1. Metodología

Tras describir el panorama actual de los repositorios vinculados a las instituciones universitarias en el contexto europeo, se emplea la visualización de la información (Chen, 2003) para analizar el entorno competitivo en que se desarrollan los repositorios mediante un mapa comparativo. En concreto, se emplea una variante del diagrama de dispersión donde se posicionan los repositorios universitarios españoles frente a los del resto de Europa en términos de dos dimensiones, como son sus cuotas de participación y visibilidad respecto al resto de competidores en su segmento; cada repositorio se representa por un círculo, indicativo

del volumen de documentos digitales derivados de la producción académica de las universidades que se alberga en el mismo. El análisis por áreas geográficas se extiende considerando una segmentación adicional en función del contenido de los repositorios, diferenciando aquellos con contenidos derivados exclusivamente de resultados de investigación de aquellos otros que incluyen, además, recursos destinados a la docencia (denominados estos últimos como repositorios mixtos).

La posición que ocupan finalmente los repositorios

El presente trabajo se enmarca en esta última corriente de investigación con objeto de analizar el entorno competitivo en que se desarrollan los repositorios institucionales universitarios a partir del volumen de contenidos digitales albergados, la participación del repositorio en la oferta de contenidos digitales y la visibilidad web del repositorio.

en el diagrama descrito en el párrafo anterior permite identificar los líderes en cada una de las dimensiones analizadas (aquellos repositorios que presenten cuotas relativas superiores a la unidad). En el caso de que un mismo repositorio no lidere en ambas dimensiones, la identificación del líder se realiza por medio del método de la ventaja relativa. Este método implica obtener inicialmente las ventajas, tanto en términos de participación como en términos de visibilidad, para aquel par de repositorios que resulte líder en cada una de las dimensiones. Seguidamente se comparan las anteriores ventajas, actuando como criterio de identificación del repositorio líder aquella dimensión que obtenga una mayor ventaja relativa.

2.2. Datos y variables

La identificación de los repositorios universitarios objeto de análisis se realiza siguiendo el Ranking Web de Repositorios del Mundo (RWVM) desarrollado por el Centro Superior de Investigaciones Científicas (Aguillo & al., 2010). A partir de la última edición disponible (abril de 2012), se seleccionan los cincuenta principales repositorios vinculados a instituciones universitarias europeas, desestimando aquellos repositorios con información incompleta sobre el número de registros en el periodo objeto de análisis (ver tabla 1). Asimismo, dicho ranking proporciona el grado de visi-

Repositorios					
Pos.	Universidad	País	Pos.	Universidad	País
1	Utrecht	Holanda	26	Oulu	Finlandia
2	Autónoma Barcelona	España	27	Erasmus Univ.	Holanda
3	Politécnica Cataluña	España	28	München	Alemania
4	Groningen	Holanda	29	Complutense Madrid	España
5	Saint Gallen	Suiza	30	Duisburg	Alemania
6	Southampton	Reino Unido	31	Marburg	Alemania
7	Humboldt	Alemania	32	Glasgow	Reino Unido
8	Minho	Portugal	33	Helsinki	Finlandia
9	Ludwig Maximilians	Alemania	34	Politécnica Madrid	España
10	Twente	Holanda	35	Cambridge	Reino Unido
11	Éc. Pol. Federale Lausanne	Suiza	36	Edinburgh	Reino Unido
12	Leiden	Holanda	37	Justus Liebig Giessen	Alemania
13	Liège	Bélgica	38	College London	Reino Unido
14	Stuttgart	Alemania	39	Bergen	Noruega
15	Georg August	Alemania	40	Frankfurt am Main	Alemania
16	Heidelberg	Alemania	41	Malmö University	Suecia
17	Goteborg	Suecia	42	Konstanz	Alemania
18	Open Research Online	Reino Unido	43	Porto	Portugal
19	Alicante	España	44	Carlos III de Madrid	España
20	Southampton	Reino Unido	45	Tweente Fac. EEMCS	Holanda
21	Umeå	Suecia	46	Tartu	Estonia
22	London School Econ.Polit.Sc.	Reino Unido	47	Studi di Milano	Italia
23	Wien	Austria	48	Linköping	Suecia
24	Freiburg	Alemania	49	Pisa	Italia
25	Amsterdam	Holanda	50	Regensburg	Alemania

Tabla 1. Universidades y países de los Top50 repositorios institucionales universitarios analizados.

bilidad de los repositorios previamente seleccionados. El Registry of Open Access Repositories (ROAR) se utiliza para cuantificar el tamaño del repositorio a partir del número acumulado de registros desde la fecha de fundación del repositorio hasta el 31 de diciembre de 2011. La evolución de sus registros a lo largo del año 2011 permite cuantificar las cuotas de participación en dicho periodo para cada repositorio. Finalmente, el Academic Ranking of World Universities (ARWU) posibilita identificar la institución universitaria y la distribución por zonas geográficas.

A partir de la información anterior, se construyen las siguientes variables que permitirán analizar el entorno competitivo en el que se desarrollan los Top50 repositorios universitarios europeos.

1) Cuota de participación relativa (CPR_{ijk}) del repositorio institucional universitario i ($i=1, \dots, l_j$) en la zona geográfica j ($j=1$ (España), 2 (Resto de Europa)) y de tipo k ($k=1$ (mixto), 2 (de investigación)), tal que:

$$CPR_{ijk} = \frac{CP_{ijk}}{CP_{C1jk}} \quad (i \neq C1) \quad (1)$$

con $CPR_{ijk} = \frac{CP_{ijk}}{CP_{C1jk}} \quad (i \neq C1)$ y $CP_{ijk} = \frac{RT_{ijk}}{RT_{jk}}$ y donde:

- CP_{ijk}: Cuota de participación del repositorio institucional universitario i en la zona geográfica j y de tipo k .
- CPC_{1jk}: Mayor cuota de participación de los repositorios institucionales universitarios en la zona geográfica j y de tipo k .
- CPRC_{1jk}: Cuota de participación relativa del repositorio con ma-

yor cuota de participación en la zona geográfica j y de tipo k .

- CPC_{2jk}: Cuota de participación del segundo mayor competidor en la zona geográfica j de tipo k .
- RT_{ijk}: Registros totales del repositorio institucional universitario i en la zona geográfica j de tipo k en el año 2011.
- RT_{jk}: Registros totales de los repositorios institucionales universitarios en la zona geográfica j de tipo k en el año 2011.

2) Cuota de visibilidad relativa (CV_{Rijk}) del repositorio institucional universitario i ($i=1, \dots, l_j$) en la zona geográfica j ($j=1$ (España), 2 (Resto de Europa))

y de tipo k ($k=1$ (mixto), 2 (de investigación)), tal que:

$$CVR_{ijk} = \frac{CV_{ijk}}{CV_{C1jk}} \quad (i \neq C1) \quad (2)$$

con $CVR_{C1jk} = \frac{CV_{C1jk}}{CV_{C2jk}}$ y $CV_{ijk} = \frac{V_{ijk}}{V_{jk}}$, y donde:

- CV_{ijk}: Cuota de visibilidad del repositorio institucional universitario i en la zona geográfica j y de tipo k .
- CV_{C1jk}: Mayor cuota de visibilidad de los repositorios institucionales universitarios en la zona geográfica j y de tipo k .
- CV_{RC1jk}: Cuota de visibilidad relativa del repositorio con mayor cuota de visibilidad en la zona geográfica j y de tipo k .
- CV_{C2jk}: Cuota de visibilidad del segundo mayor competidor en la zona geográfica j de tipo k .
- V_{ijk}: Visibilidad del repositorio institucional universitario i en la zona geográfica j de tipo k .
- V_{jk}: Visibilidad de los repositorios institucionales universitarios en la zona geográfica j de tipo k .

Teniendo en cuenta que el grado de visibilidad (V) del repositorio institucional universitario i ($i=1, \dots, 50$) es:

$$V_i = \frac{1}{Elink_i} \quad (3)$$

donde Elink _{i} representa la posición en términos de visibilidad proporcionada por el RVRM, obtenida a través del número de links externos que recibe el repositorio institucional universitario i (Aguillo & al., 2010).

3) Tamaño del repositorio (TR) del repositorio

institucional universitario i ($i=1 \dots 50$) hasta el día T (31 diciembre 2011):

$$TR_i = \sum_{t=Fi}^T DD_{it} \quad (4)$$

donde:

- DD_{it} : Número de documentos digitales del repositorio institucional universitario i en el día t .
- Fi : Día de fundación del repositorio institucional universitario i .

Así, a partir de ecuación 1 se cuantifican las cuotas de participación relativas de los repositorios –como medida del grado de participación que cada repositorio tiene en la oferta de contenidos digitales albergados en el conjunto de repositorios universitarios considerados–, diferenciando por un lado los repositorios españoles frente a los del resto de Europa y, por otro, los repositorios con contenidos exclusivos de investigación frente a los repositorios mixtos. Para el caso genérico de un determinado repositorio perteneciente a un segmento concreto, la cuota de participación relativa se obtiene como el cociente entre su cuota de participación y la mayor de su segmento; para aquel repositorio con mayor cuota de participación, se divide su cuota entre la segunda mayor.

En el cálculo de las cuotas de participación se considera el número de registros que el repositorio alberga durante el año 2011, frente al número de registros de la totalidad de los repositorios incluidos en su segmento en el mismo periodo temporal. Siguiendo una operativa similar, la ecuación 2 permite obtener las cuotas de visibilidad relativas de los repositorios por segmentos –como medida del nivel de penetración en el mercado–, considerando la visibilidad como la inversa de la posición en términos de esta variable proporcionada por el RVRM. Por último, en la ecuación 4 referida al tamaño del repositorio –como medida de la producción académica digital– se considera el número total de documentos digitales acumulados en el repositorio desde el día de su fundación hasta el 31 de diciembre de 2011.

3. Análisis y resultados

Los Top50 repositorios europeos analizados se distribuyen

de forma que un 12% pertenece a instituciones universitarias españolas y el restante 88% a universidades del resto de Europa. En cuanto al contenido de dichos repositorios, mientras que el 56% alberga exclusivamente resultados de investigación, el 44% restante son repositorios mixtos. Los repositorios considerados poseen por término medio 33.630 documentos digitales, si bien el rango varía entre los 234.760 registros del University College of London (Reino Unido) y los 1.502 de la Universidad de Oulu (Finlandia).

Centrándonos en el análisis del entorno competitivo de los repositorios universitarios europeos sin establecer diferencias por segmentos, mientras el repositorio de la Universidad de Umea (Suecia) es líder en visibilidad, el liderazgo en términos de cuota de participación lo detenta el University College of London (Reino Unido). No obstante, atendiendo a la doble segmentación considerada y que diferencia, por un lado, la zona geográfica a la que pertenece el repositorio (España frente al resto de Europa) y, por otro, el tipo de contenidos que alberga (investigación frente a mixto), en la figura 1 se representan exclusivamente aquellos repositorios que lideran en alguna de las tres dimensiones analizadas. Cada repositorio viene representado en términos de sus cuotas relativas de participación y de visibilidad, así como en función de su tamaño.

El análisis comparativo efectuado, atendiendo a la doble segmentación expuesta y centrándonos inicialmente en el mercado de los repositorios españoles, revela que son los repositorios de las universidades Autónoma de Barcelona y Politécnica de Madrid los que presentan cuotas de participación relativas superiores a la unidad. En este sentido, los repositorios de dichas universidades son líderes en cuanto a la oferta de contenidos digitales, siendo la universidad Politécnica de

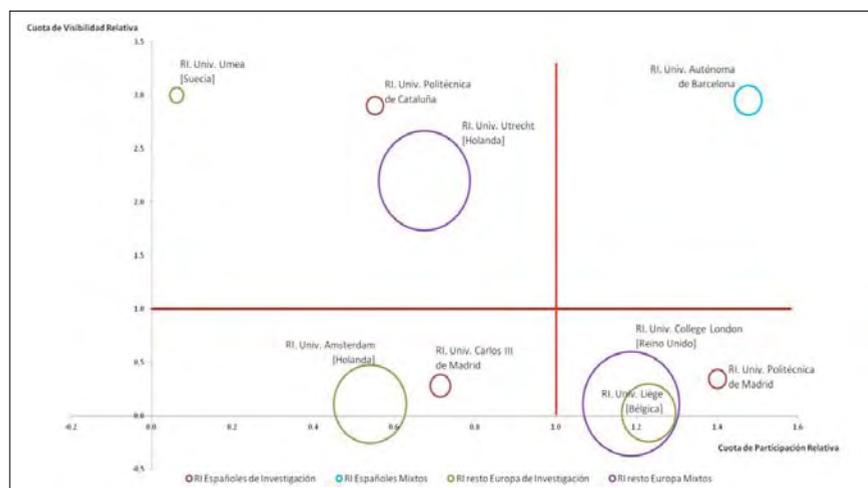


Figura 1. Repositorios universitarios líderes en oferta de contenidos, participación y visibilidad web.

Madrid líder en el segmento de los repositorios de investigación y la Autónoma de Barcelona en el segmento de los repositorios mixtos. Si bien, atendiendo a la visibilidad de los repositorios, el liderazgo en el mercado español lo detentan las universidades Politécnica de Cataluña y, de nuevo, Autónoma de Barcelona para el caso de los repositorios de investigación y mixtos, respectivamente. Dado que la visibilidad se relaciona con el número de enlaces que recibe cada repositorio, estas dos últimas universidades son las que lideran en términos de penetración del mercado.

Trasladando el análisis al resto de Europa, las universidades de Liège (Bélgica) y el University College of London (Reino Unido) son líderes en participación en los segmentos de los repositorios de investigación y repositorios mixtos, respectivamente. Por otra parte, el liderazgo en términos de penetración corresponde a las Universidades de Umea (Suecia) en el caso de los repositorios de investigación y Utrecht (Holanda) en los mixtos.

Adicionalmente, el tamaño de las burbujas de la figura 1, indicador de la oferta de contenidos digitales, permite identificar los repositorios de mayor volumen por los segmentos considerados. Así, mientras que la Universidad Carlos III de Madrid posee el mayor repositorio de investigación, la Autónoma de Barcelona posee el mayor repositorio mixto. En el resto de Europa, los repositorios de la Universidad de Ámsterdam (Holanda) y del University College of London (Reino Unido) son los mayores en la tipología de investigación y mixto, respectivamente.

Se constata que, a excepción del liderazgo absoluto detentado por el repositorio de la Universidad Autónoma de Barcelona en el segmento de los repositorios españoles mixtos (aquellos que también incluyen en sus contenidos recursos destinados a la docencia), no existen otros repositorios que lideren de forma conjunta en ambas dimensiones; mientras unos lideran en términos de participación otros lo hacen en términos de penetración. Así, en estos casos y para el resto de segmentos, la identificación del repositorio líder en ambas dimen-

siones se lleva a cabo aplicando el método de la ventaja relativa descrito en el epígrafe anterior. La aplicación de dicho método evidencia que el segmento de los repositorios españoles de investigación lo lidera la Universidad Politécnica de Cataluña; la Universidad de Umea (Suecia) es líder en el segmento de repositorios de investigación del resto de Europa; y, por último, el segmento de los repositorios mixtos del resto de Europa es liderado por la Universidad de Utrecht (Holanda).

Seguidamente, con objeto de profundizar en la caracterización de los repositorios que no detentan posiciones de liderazgo en ninguna de las dimensiones consideradas, la figura 2 identifica aquellos reposito-

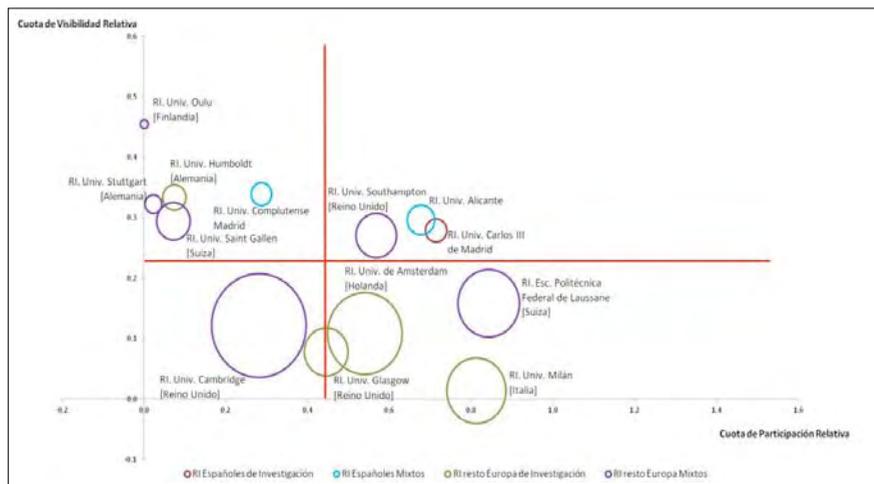


Figura 2. Repositorios universitarios no líderes con posiciones destacadas en oferta de contenidos, participación y visibilidad web.

rios con oferta de contenidos, cuotas relativas de participación y de visibilidad superiores a los respectivos valores medios del conjunto de repositorios no líderes. Estos valores medios se obtienen a partir de los valores máximo y mínimo en cada dimensión.

A partir de la figura 2 y centrándonos en el contexto de los repositorios españoles, se evidencia la existencia de tres repositorios que destacan por poseer valores superiores al valor medio en cuanto a cuotas relativas de participación y de visibilidad. En concreto, mientras que el repositorio de investigación de la Universidad Carlos III de Madrid y el repositorio mixto de la Universidad de Alicante destacan en términos de participación, los repositorios de las universidades Complutense de Madrid y, de nuevo, Alicante y Carlos III de Madrid lo hacen en términos de penetración de mercado. Respecto al resto de repositorios europeos, los repositorios de investigación de las Universidades de Milán (Italia), Ámsterdam (Holanda) y Glas-

gow (Reino Unido), así como los repositorios mixtos de la Escuela Politécnica Federal de Lausanne (Suiza) y de la Universidad de Southampton (Reino Unido) destacan en participación. Asimismo, en términos de penetración destaca el repositorio de investigación de la Universidad de Humboldt (Alemania), así como los repositorios mixtos de las universidades de Oulu (Finlandia), Stuttgart (Alemania), Saint Gallen (Suiza) y Southampton (Reino Unido).

Con objeto de sintetizar la información presentada en las figuras 1 y 2, la tabla 2 recoge tanto los repositorios institucionales universitarios líderes como aquellos caracterizados por superar los valores medios en las dimensiones participación, visibilidad y tamaño del repositorio para los diferentes segmentos considerados. En dicha tabla aparecen los repositorios que detentan el liderazgo absoluto en su segmento tras aplicar el método de la ventaja relativa; es decir, aquellos que resultan líderes en participación y penetración de forma conjunta.

4. Discusión y conclusiones

A medida que el acceso abierto, como modelo de comunicación científica, va arraigando en el mundo científico-académico y surgen cada vez más repositorios institucionales, se plantea la necesidad de evaluar este tipo de aplicaciones. El presente trabajo analiza el mercado de los Top50 repositorios universitarios europeos diferenciando en un mismo entorno competitivo, aquellos repositorios vinculados a instituciones universitarias españolas frente a los pertenecientes a universidades del resto de Europa y, a su vez, los repositorios que incluyen en sus contenidos exclusivamente resultados de investigación frente a aquellos que también albergan recursos docentes. En concreto, este trabajo complementa estudios previos sobre la consolidación de los repositorios que se centran en el volumen de contenidos digitales derivados de la producción de las instituciones universitarias. Como novedad, se pro-

fundiza en el análisis del entorno competitivo de los repositorios a partir de sus cuotas relativas de participación y de visibilidad web, permitiendo identificar los repositorios líderes atendiendo a una doble segmentación, geográfica y por tipo de contenidos.

Centrándonos en el mercado español de los repositorios, cabe destacar que en el momento actual ya son seis las universidades españolas que han conseguido posicionar sus repositorios entre los Top50 repositorios institucionales a nivel europeo. Tal es el caso de los repositorios desarrollados por las Universidades Autónoma de Barcelona, Politécnica de Cataluña, Alicante, Complutense de Madrid, Politécnica de Madrid y Carlos III de Madrid. Profundizando en el estudio del contexto nacional y destacando las primeras posiciones en las dimensiones analizadas, los resultados del estudio permiten concluir que son las Universidades Carlos III de Madrid y la Autónoma de Barcelona aquellas que poseen el repositorio más consolidado de investigación y mixto, respectivamente. Si bien, el liderazgo por cuota de participación en el segmento de los repositorios de investigación lo detenta la Politécnica de Madrid, la Autónoma de Barcelona lidera el segmento de los repositorios mixtos. Por su parte, en cuanto a penetración de mercado, el liderazgo corresponde a los repositorios de las Universidades Politécnica de Cataluña y, de nuevo, al de la Autónoma de Barcelona en los segmentos de investigación y mixtos, respectivamente.

Trasladando el análisis al resto de Europa, la Universidad de Amsterdam (Holanda) y el University College of London (Reino Unido) poseen los mayores repositorios, la primera en contenidos de investigación

Repositorios institucionales universitarios				
Posición	Españoles		Resto de Europa	
	Investigación	Mixtos	Investigación	Mixtos
Dimensión: Participación				
1	Universidad Politécnica de Madrid	Universidad Autónoma de Barcelona	Universidad de Liège (Bélgica)	Universidad College London (Reino Unido)
2	Universidad Carlos III de Madrid	Universidad de Alicante	Universidad de Milán (Italia)	Esc. Politécnica Federal de Lausanne (Suiza)
3			Universidad de Amsterdam (Holanda)	Universidad de Southampton (Reino Unido)
4			Universidad Glasgow (Reino Unido)	
Dimensión: Visibilidad web				
1	Universidad Politécnica de Cataluña	Universidad Autónoma de Barcelona	Universidad de Umea (Suecia)	Universidad de Utrecht (Holanda)
2	Universidad Carlos III de Madrid	Universidad Complutense de Madrid	Universidad Humboldt (Alemania)	Universidad de Oulu (Finlandia)
3		Universidad de Alicante		Universidad de Stuttgart (Alemania)
4				Universidad de Saint Gallen (Suiza)
5				Universidad de Southampton (Reino Unido)
Dimensión: Tamaño				
1	Universidad Carlos III de Madrid	Universidad Autónoma de Barcelona	Universidad de Amsterdam (Holanda)	Universidad College London (Reino Unido)
2		Universidad de Alicante	Universidad Milán (Italia)	Universidad de Cambridge (Reino Unido)
3			Universidad de Liège (Bélgica)	Universidad de Utrecht (Holanda)

Tabla 2. Principales repositorios institucionales universitarios.

y la segunda en mixtos. Además, son las Universidades de Liège (Bélgica) y el University College of London (Reino Unido) quienes lideran en participación en los segmentos de los repositorios de investigación y repositorios mixtos, respectivamente. Por otra parte, el liderazgo en términos de penetración lo detentan el repositorio de investigación de la Universidad de Umea (Suecia) y el repositorio mixto de la Universidad de Utrecht (Holanda).

En este sentido cabe señalar que las universidades que detentan posiciones destacadas en sus cuotas de participación relativa otorgan mayor importancia a las funciones básicas de almacenamiento y preservación que caracterizan a los repositorios institucionales. De este modo, estas universidades apuestan por desarrollar repositorios como un complemento a las alternativas utilizadas tradicionalmente para mostrar su producción académica. En esta línea, los repositorios se estarían empleando para dar a conocer mejor a la propia universidad al ofrecer el acceso en abierto a una gran variedad de producción docente y/o investigadora desarrollada por su personal académico. En términos de penetración, posiciones destacadas en el nivel de visibilidad web de la producción académica de la universidad potencian la función de difusión de conocimiento propia del repositorio institucional como medio de comunicación. Por tanto, posiciones destacadas tanto en participación como en penetración permitirán a una universidad no solo darse a conocer mejor que otras, respecto a su producción académica, sino que además incrementarán la posibilidad de acceso a dicha producción académica. En este sentido, los repositorios institucionales de las universidades líderes en las dimensiones contempladas cobran importancia como medio de comunicación del conocimiento docente e investigador, destacando las funcionalidades de almacenamiento, preservación y difusión del conocimiento.

Si bien el presente trabajo ha permitido caracterizar los principales repositorios universitarios en términos de volumen de contenidos digitales, participación en la oferta de este tipo de contenidos, así como en visibilidad web, cabría proseguir en esta línea de investigación con objeto de identificar, a través de un análisis causal, los factores determinantes de las posiciones de liderazgo detentadas en las diferentes dimensiones. Entre otros aspectos, cabría analizar si factores tales como el idioma del repositorio, la diversidad de contenidos, el tamaño de la institución o la financiación de las mismas constituyen factores que influyen en las posiciones de liderazgo. Asimismo, y partiendo de la premisa de que no solo es relevante tener una gran presencia en el mercado a través de un elevado volu-

men de contenidos, también cabría investigar la calidad de los contenidos albergados en los repositorios como un factor adicional clave en la evolución de estos instrumentos que posibilitan el acceso abierto a la producción científica; constituyendo esta otra línea de investigación futura.

Referencias

- AGUILLO, I.F., ORTEGA, J.L., FERNÁNDEZ, M. & UTRILLA, A.M. (2010). Indicators for a Webometric Ranking of Open Access Repositories. *Scientometrics*, 82 (3), 477-486. (DOI: 10.1007/s11192-010-0183-y).
- ARWU (2011). *Academic Ranking of World Universities*. (www.arwu.org).
- BARRUECO, J.M. & GARCÍA, C. (2009). *Repositorios institucionales universitarios: evolución y perspectivas*. Zaragoza: Fesabid, XI Jornadas Españolas de Documentación.
- BOAI (2002). *Budapest Open Access Initiative*. (www.soros.org/openaces).
- CARR, L. & BRODY, T. (2007). Size Isn't Everything: Sustainable Repositories as Evidenced by Sustainable Deposit Profiles. *D-Lib Magazine*, 13 (7/8). (www.dlib.org/dlib/july07/carr/07carr.html).
- CHEN, C. (2003). *Mapping Scientific Frontiers: The Quest for Knowledge Visualization*. London: Springer-Verlag.
- CHUK, T. & McDONALD, R.H. (2007). Measuring and Comparing Participation Patterns in Digital Repositories. *D-Lib Magazine*, 13 (9/10). (http://openaccess.be/media/docs/09mcdonald.pdf).
- CROW, R. (2002). *The Case for Institutional Repositories: A SPARC Position Paper*. Technical Report 223. (www.arl.org/sparc/IR/ir.html).
- DAVIS, P.M. (2010). Does Open Access Lead to Increased Readership and Citations? A Randomized Controlled Trial of Articles Published. *APS Journals. Physiologist*, 53 (6), 197-200.
- EZEMA, I.J. (2011). Building Open Access Institutional Repositories for Global Visibility of Nigerian Scholarly publication. *Library Review*, 60 (6), 473-485. (DOI: 10.1108/00242531111147198).
- GALINA, I. (2011). La visibilidad de los recursos académicos: una revisión crítica del papel de los repositorios institucionales y el acceso abierto. *Investigación Bibliotecológica*, 25 (53), 159-183.
- GAULÉ, P.A. & MAYSTRE, N.B. (2011). Getting Cited: Does Open Access Help? *Research Policy*, 40 (10), 1332-1338. (DOI: 10.1016/j.respol.2011.05.025).
- GIGLIA, E. (2010). *The Impact Factor of Open Access Journals: Data and Trends*. Helsinki (Finland): ELPUB 2010 International Conference on Electronic Publishing. (http://dhanken.shh.fi/dspace/bitstream/10227/599/72/2giglia.pdf).
- HARNAD, S. (2005). Fast-forward on the Green Road to Open Access: The Case against Mixing up Green and Gold. *Ariadne*, 4 (42). (www.ariadne.ac.uk/issue42/harnad).
- HARNAD, S., BRODY, T., VALLIÈRES, F. & AL. (2004). The Access/impact Problem and the Green and Gold Roads to Open Access. *Serial Review*, 30 (4), 310-314. (DOI: 10.1016/j.serrev.2004.09.013).
- HERNÁNDEZ, T., RODRÍGUEZ, D. & BUENO, G. (2007). Open Access: el papel de las bibliotecas en los repositorios institucionales de acceso abierto. *Anales de Documentación*, 10, 185-204.
- JOHNSON, R.K. (2002). Institutional Repositories: Partnering with Faculty to Enhance Scholarly Communication. *D-Lib Magazine*, 8 (11). (www.dlib.org/dlib/november02/johnson/11johnson.html).
- KEEFER, A. (2007). Los repositorios digitales universitarios y los auto-

- res. *Anales de Documentación*, 10, 205-214. (DOI:10.6018/anales-doc.10.0.1151).
- KOOPMAN, A. & KIPNIS, D. (2009). Feeding the Fledgling Repository: Starting an Institutional Repository at an Academic Health Sciences Library. *Medical Reference Services Quarterly*, 28 (2), 111-122. (DOI:10.1080/02763860902816628).
- KRISHNAMURTHY, M. & KEMPARAJU, T.D. (2011). Institutional Repositories in Indian Universities and Research Institutes: A Study. Program. *Electronic Library and Information Systems*, 45 (2), 185-198. (DOI: 10.1108/00330331111129723).
- LYNCH, C.A. (2003). Institutional Repositories: Essential Infrastructure for Scholarship in the Digital Age. *ARL Bimonthly Report*, 226, 1-7. (www.arl.org/newsltr/226/ir.htm).
- LYNCH, C.A. & LIPPINCOTT, J.K. (2005). Institutional Repository Deployment in the United States as of Early 2005. *D-Lib Magazine*, 11 (9). (www.dlib.org/dlib/september05/lynch/09lynch.html).
- MARCELO, C., YOT, C. & MAYOR, C. (2011). «Alacena»: repositorio de diseños de aprendizaje para la enseñanza universitaria. *Comunicar*, 37 (XIX), 37-44. (DOI: 10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x).
- PESET, F. & FERRER, A. (2008). Implementation of the Open Archives Initiative in Spain. *Information Research*, 13 (4). (<http://informationr.net/ir/13-4/paper385.html>).
- PINFIELD, S. (2009). Journals and Repositories: An Evolving Relationship? *Learned Publishing*, 22 (3), 165-175. (DOI:10.1087/2009302).
- ROAR (2011). *Registry of Open Access Repositories*. (<http://roar.eprints.org>).
- RWRM (2012). *Ranking Web de Repositorios del Mundo*. (<http://repositorios.webometrics.info>).
- SÁNCHEZ, S. & MELERO, R. (2006). *La denominación y el contenido de los repositorios institucionales en acceso abierto: base teórica para la ruta verde*. (<http://eprints.rclis.org/6368>).
- SUBER, P. (2005). *Open Access Overview: Focusing on Open Access to Peer-reviewed Research Articles and their Preprints*. (www.earlham.edu/~peters/fos/overview.htm).
- SUBIRATS, I., ONYANCHA, I., SALOKHE, G., KALOYANOVA, S., ANIBALDI, S. & KEIZER, J. (2008). Towards an Architecture for Open Archive Networks in Agricultural Sciences and Technology. *Online Information Review*, 32 (4), 478-487. (DOI: 10.1108/14684520810897359).
- WRAY, B.A., MATHIEU, R.G. & TEETS, J.M., (2009). Identifying How Determinants Impact Security-based Open Source Software Project Success Using Rule Induction. *International Journal of Electronic Marketing and Retailing*, 2 (4), 352-362. (DOI: 10.1504/IJEMR.2009.025249).
- XIA, J. & SUN, L. (2007). Assessment of Self-archiving in Institutional Repositories: Depositorship and Full-text Availability. *Serials Review*, 22 (1), 14-21.

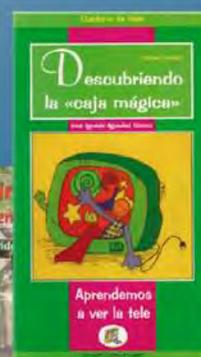


Si te interesa
la comunicación en
educación...

www.grupocomunicar.com
www.revistacomunicar.com

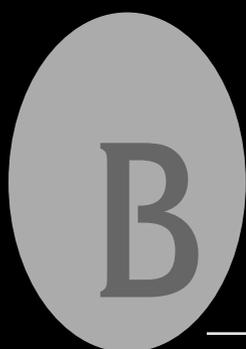
Publicaciones, investigaciones, materiales didácticos,
guías curriculares, campañas informativas, murales,
actividades de formación, variadas colecciones de textos, talleres...

Un sinfín de recursos y propuestas para integrar de forma crítica y plural
los medios de comunicación en la enseñanza





Comunicar 40



Bitácora

Binnacle

Historias gráficas

Visual Stories

Reseñas

Reviews

IDIOSINCRASIA DIGITAL

TEXTOS Y DIBUJOS DE ENRIQUE MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ

1 INTRODUCCIÓN

LA IDIOSINCRASIA ES UN CONJUNTO DE CARACTERÍSTICAS HEREDITARIAS O ADQUIRIDAS QUE DEFINEN EL TEMPERAMENTO Y CARÁCTER DISTINTIVOS DE UNA PERSONA O UN COLECTIVO.

HISTORIETAS
DE LA
COMUNICACIÓN

...Y VIVIRÉIS EN
UN MUNDO
DIGITAL...

¡PLAGADO DE
PANTALLAS!

¡SIN
PAPEL!



2 LAS RELACIONES FAMILIARES



ANTES

AHORA



DE PADRES A HIJOS



DE HIJOS A PADRES



PÁGINA 2

3 RELACIONES SOCIALES

ESTÁ CERCA EL DÍA EN QUE NUESTRAS RELACIONES INTERPERSONALES Y SOCIALES SE DARÁN SOLAMENTE MEDIANTE LAS REDES SOCIALES

Y AHORA, NOS TOMAMOS UNAS CERVEZAS.

¡A TU SALUD

SOY JOVEN, GUAPO Y CON DINERO Y ME LLAMO BALDOMERO

ME LLAMO ROSA, Y SOY GRÁCIL Y HERMOSA

Y PODEMOS DEDICAR EL MUNDO DIGITAL A MEJORAR EL MUNDO REAL

POR EJEMPLO, CONTACTAR CON GENTE DE TODO EL MUNDO

HOLA YO BIEN MEJOR PUES ESO...

¿QUÉ TAL? ¿Y TU? ¡VALE! YA

Y AHORA VAMOS A CONECTAR CON UNA ESCUELA DE COLOMBIA

001110010101110010100100101000111

001010101110010100011100101000111

PÁGINA 3

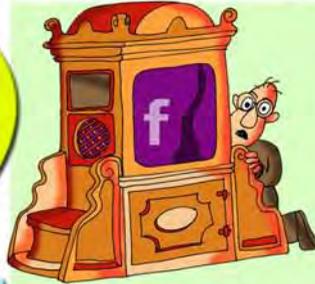
4 SÍNDROME DIGITAL

SOY CONSUELO Y PAÑO DE LÁGRIMAS

LAS REDES SOCIALES HAN SUSTITUIDO A LOS SISTEMAS TRADICIONALES DE DESAHOGO



Y HAN CAMBIADO MUCHAS COSTUMBRES SOCIALES Y LÚDICAS



ANTES



TRABAJO



DESCANSO



AHORA



TRABAJO



DESCANSO

CIBERNAUTA CONVERTIDO EN NÁUFRAGO

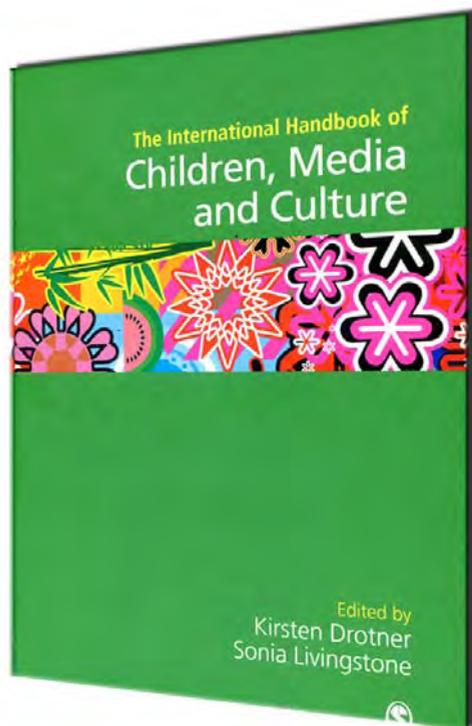


SI LA ESPECIE HUMANA HA PODIDO SOPORTAR MILES DE AÑOS SIN REDES DIGITALES... ¿NO PODEMOS ESTAR UNAS HORAS DESCONECTADOS?



LIBROS

▼ Elvira Molina-Fernández



The International Handbook of Children, Media and Culture;
Kirsten Drotner y Sonia Livingstone (Eds.); London / New York,
Sage, 2008; 537 páginas

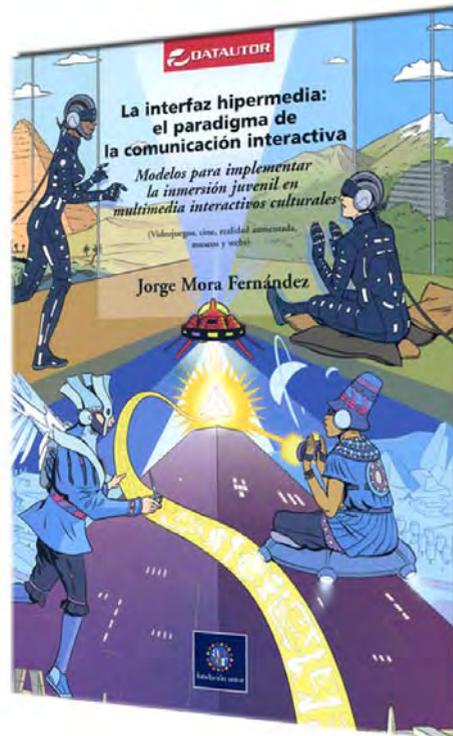
ocupaciones de muchos en relación con la participación de los niños con los medios de comunicación, lleva a los contribuyentes también a indagar en los aspectos problemáticos de un mundo altamente mediado. Cada capítulo presenta los principales debates y cuestiones básicas relacionadas con la construcción desigual de la infancia desde las diferentes culturas, explorando su relación con los medios desde una perspectiva multidisciplinar desde la que se sugiere una abigarrada agenda para la investigación de la relación de los niños y jóvenes con sus contextos desde perspectivas culturales diferentes reconociendo que son muy fácilmente olvidados por estas mismas disciplinas por lo que este volumen pretende reconocer sus intereses e inquietudes como auténticos ciudadanos. Aunque la mayoría de los autores pertenecen al campo de estudio de los medios de comunicación se presentan destacadas aportaciones desde perspectivas educativas como las de David Buckingham o Alan Prout, desde el conocimiento sociológico como David Oswell, Dominique Pasquier, Rich Ling o antropológico como Mizuho Ito. En su conjunto queda un panorama que recoge los cambios en la construcción de la infancia, las nuevas problemáticas relacionadas con soportes emergentes como los videojuegos, móviles, grabaciones o los tradicionales medios de comunicación, la mediación cultural en diez contextos mundiales diferentes y, especialmente, los derechos e implicación política de los nuevos ciudadanos en la transformación cultural. Obra, pues, de referencia y consulta obligada si se quiere tener un panorama actualizado del papel de los medios en la educación de los niños en contextos culturales diferenciados. Permite disfrutar de un panorama internacional desde un acercamiento multidisciplinar y holístico desde el que se cuestionan asuntos tan relevantes como la infancia, los medios y la cultura.

Aunque este libro fue publicado en 2008 continúa su impacto por la forma innovadora en que se abordan los diferentes temas, desde una perspectiva comparativa intercultural asumiendo la perspectiva humanística así como desde las aportaciones de las ciencias sociales. El selecto conjunto de investigadores/as de renombre internacional, cada cual experto en su campo, se afana en captar la diversidad de niños y culturas de los jóvenes cultivadas en los medios de comunicación de todo el mundo. Sus editoras destacan en la obra la particularidad de los diferentes contextos nacionales y cuidan las diferentes miradas desde tradiciones y teorías novedosas. Sonia Livingstone, profesora de Psicología Social y directora del Departamento de Medios y Comunicaciones en la London School of Economics and Political Science ha dedicado gran parte de su investigación a los niños y el uso de Internet, ha puesto de manifiesto la influencia de los medios de comunicación en el público más joven. Mientras Kirsten Drotner, directora de DREAM (Danish Research Centre on Education and Advanced Media Materials) en la Universidad de Southern (Dinamarca) se ha interesado sobre la globalización de los medios de comunicación. La forma innovadora en que se combinan los marcos teóricos críticos y las metodologías de investigación cualitativa permiten abordar cómo la gente construye su sentido de identidad en un entorno de comunicación repleta de significados. El tema transversal explora cómo los medios de comunicación se convierten en una parte crucial de la vida cotidiana de los niños, cada vez más importante y más influyente. Al abordar estas cuestiones, los autores presentan casos empíricos detallados para descubrir cómo los niños comparten todo un mundo simbólico en un orden social que determina sus relaciones sociales. Al mismo tiempo, las preo-

LIBROS

Lorena Valor-Rodríguez ▼

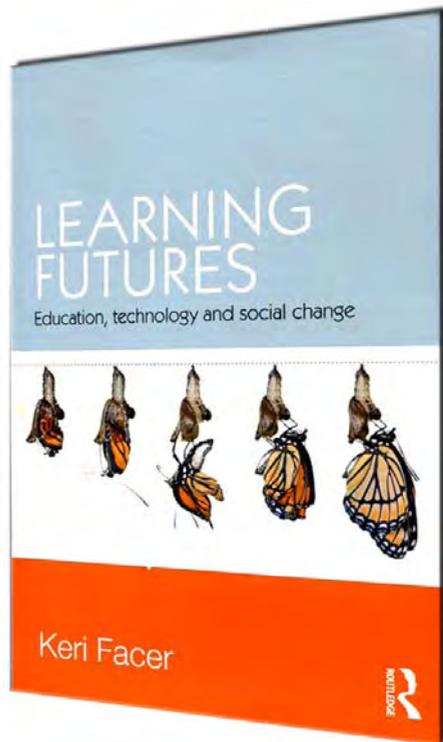
En la última década la evolución de las tecnologías ha provocado grandes cambios en la mentalidad de la sociedad. Los videojuegos y la interactividad son piezas de este gran motor de cambios. De hecho no solo los adelantos y mejoras de estas áreas han quedado reducidos al mundo lúdico, sino que su interés se ha ampliado a otras áreas como son, por ejemplo, el cine o la realidad aumentada. Esta es la temática que aborda este manual, que parte de la tesis doctoral del autor así como de diferentes investigaciones que el propio Mora realizó en centros educativos en el campo de las artes interactivas y cinemáticas durante los últimos doce años. Estos trabajos de investigación, donde los jóvenes son, en la mayoría de los casos, el objeto de estudio, le ha permitido crear un modelo de investigación y análisis para la implantación de interfaces hipermedia que puede ser aplicado a distintos campos (lúdicos, culturales, educativos...) y direccionado a la creación de proyectos inmersivos fisiológica, psicológica y emocionalmente. La obra se divide en cuatro capítulos, los cuales se crean a partir de varios apartados. El primer capítulo aborda cómo la comunicación multimedia interactiva ha transformado los hábitos de comunicación en las relaciones sociales, culturales y económicas así como los conceptos de espacio y tiempo. Explica, por otro lado, las innovaciones que los sistemas de comunicación hipermedia posibilitan con respecto a los sistemas de comunicación anteriores gracias a las nuevas tecnologías de la información. En otro apartado se realiza una ligera aproximación a la metodología que defiende este libro para el estudio de la eficacia comunicativa lúdica-educativa de los sistemas hipermedia. En el segundo apartado se formula la integración multidisciplinar científica y profesional necesaria para el análisis crítico y la producción de sistemas hipermedia comunicativas eficaces. Por otro lado, se desglosa y describen todos los elementos y características de los productos multimedia, interactivos, hipermedia, necesarios para el análisis estético, funcional y de contenido. También se sintetiza, compone y presenta un modelo de análisis válido para cualquier producto comunicativo e interfaz hipermedia que sirve para conocer detalladamente su composición expresiva, narrativa, emotiva, de valores y de niveles de interacción. El tercer apartado detalla cómo se aplica experimentalmente el modelo de análisis de productos hipermedia a la muestra de productos comunicativos seleccionados. Asimismo, se explican los cómo y los porqués de los pasos metodológicos empleados para determinar los elementos hipermedia: estéticos, narrativos, emocionales y de valores que resultan más eficaces comunicativamente. Enumera los elementos interfaciales eficaces en la comunicación cultural y sus aplicaciones en nuevas áreas de innovación y describe los hallazgos relacionados junto con la hipótesis y los datos recogidos y los hechos observados sobre los elementos de la interfaz hipermedia que son más eficaces e inmersivos comunicativamente, tanto a nivel multisensorial como a nivel psicológico. Además se clasifican las distintas aplicaciones y líneas de investigación que abren los hallazgos de la presente obra sobre los elementos hipermedia más inmersivos y eficaces comunicativamente a nivel expresivo, narrativo, emocional y de valores y se exponen las nuevas hipótesis plausibles surgidas de esta investigación que necesitarán ser comprobadas en futuras investigaciones sobre los sistemas hipermedia para evolucionar en los hallazgos científicos en este campo. La obra concluye con un amplio repertorio de todos los recursos bibliográficos e hipermedia que se emplearon como referencia en esta obra.



La interfaz hipermedia: el paradigma de la comunicación interactiva (videojuegos, cine, realidad aumentada, museos, web); Jorge Mora-Fernández; Madrid, Fundación Autor, 2009, 553 páginas

LIBROS

▼ Almudena Ocaña-Fernández



Learning Futures. Education, Technology and Social Change; Keri Facer; London / New York, Routledge, 2011; 1.481 páginas

de la inteligencia y el conocimiento colectivos; las escuelas como comunidades locales y engranajes para el cambio económico en el barrio y las posibilidades de las herramientas de los nuevos espacios públicos de la esfera virtual para el cambio social. En este sentido justifica la posibilidad de que estudiantes y comunidades contesten las visiones del futuro que les son presentadas y trabajen conjuntamente por la lucha por los futuros posibles para todas y todos. Para ello, la autora argumenta que hay que desmitificar ese futuro de la educación que solo enmascara la adaptación sumisa y prepara a sus estudiantes para la economía del conocimiento. Al contrario, propone la escuela como un espacio prefigurativo para futuros socio-tecnológicos justos, un auténtico laboratorio para imaginar, probar y darse cuenta de futuros alternativos. Una cosa es imaginar un futuro posible para la educación, y otra muy distinta empezar a construirlo. La autora apunta que tenemos que saber que otros están también trabajando en esta dirección y que hay medidas a tomar para llegar allí. Actualmente hay elementos que están siendo desarrollados por educadores e investigadores de todo el mundo, y hay pasos estratégicos que los líderes escolares, los responsables políticos, organizadores comunitarios, investigadores y desarrolladores de tecnología pueden tomar para acercarla a la realidad. En definitiva, apunta la dirección que debemos tomar cumpliendo algunas condiciones: construir nuevas estructuras de gobierno y funcionamiento de las escuelas que permitan el diálogo permanente entre comunidad y escuela, asegurar el derecho de las escuelas a desarrollar un currículum local, volver a conectar la educación con la vivienda, el transporte, y las políticas económicas y ambientales, valorar la adquisición de competencias no la certificación, repensar las políticas de protección de la infancia, repensar la formación del profesorado elaborando un programa de compromiso público con la educación, asegurar las relaciones entre la universidad y las escuelas para democratizar la investigación y elaborar un código ético para el uso de las tecnologías digitales.

Keri Facer, profesora del Instituto de Educación e Investigación Social de la Universidad Metropolitana de Manchester, especializada en culturas digitales, justicia social y cambio radical en educación, y anterior directora de investigación de Futurelab, dirigió el programa «Más allá de los horizontes actuales» para el Gobierno del Reino Unido centrado en el estudio del cambio socio-tecnológico y sus implicaciones para la educación. Resultado de su experiencia como investigadora en este libro plantea la necesidad de reescribir la relación entre educación, cambio socio-tecnológico y futuro para evitar llegar a un paisaje de profundas desigualdades. A lo largo de la obra cuestiona quiénes son los y las beneficiarias de los futuros adaptados a una economía del conocimiento global que siempre tendemos a imaginar para la educación, argumentando que ni existe un único futuro plausible, ni este está predeterminado sino que se construye en un continuo «diálogo recíproco de anticipación, adaptación y creación». La autora aborda y polemiza sobre los temas clave que se encuentran en el centro del debate actual sobre las nuevas tecnologías: el papel de las escuelas en una sociedad de la información competitiva y fragmentada; las relaciones intergeneracionales caracterizadas por el envejecimiento progresivo, el cuestionamiento del rol adulto y la redefinición del niño y la niña como agentes activos que se inserta en torno al debate sobre los «nativos digitales» y el «aprendizaje a lo largo de toda la vida»; la relación entre la tecnología y la evolución humana, materializada en la integración de la biología y las computadoras, que abre el debate sobre el efecto que la posibilidad de mejorar inteligencia y cuerpos puede ejercer sobre el mantenimiento de la diversidad; las luchas por nuevas formas de conocimiento y democracia y el papel

LIBROS

María Luisa Reyes-López ▼

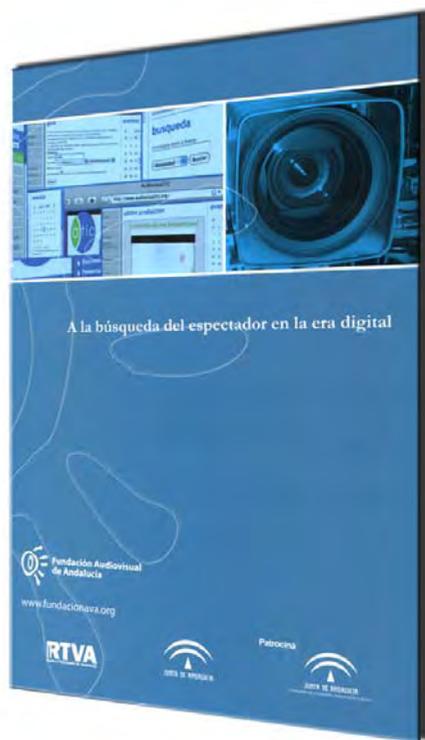
Cada vez más en nuestro país se van trazando líneas de investigación consolidadas desde grupos de investigadores que van cristalizando sus aportaciones en torno a temáticas claves y que expanden los resultados de las investigaciones a la comunidad educativa en sus dimensiones social, profesional y científica, como es el caso del Grupo de Investigación Esbrina amplificado en REUNI+D (Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa) del Ministerio de Ciencia e Innovación. Este no es un texto que nos incite a la desafección política o a la defensa partidista en la justificación de decisiones por parte de las administraciones autónomas. Muy al contrario, pretende explorar la dimensión política desde su carácter más noble y justo entendiendo que las propuestas políticas acerca de las TIC han de abordarse desde la relación explícita e implícita entre la dimensión normativa de la administración y las potencialidades de los centros y sus agentes escolares. Algunas investigaciones han demostrado que las políticas se hacen a través de tecnologías así como las tecnologías siempre transportan ideas políticas en su instrumentación (Sádaba y Gordo, 2008). La mirada que aportan las y los autores de esta compilación de Juana María Sancho y Cristina Alonso intenta señalar los marcos de interpretación subyacentes en las políticas y prácticas relacionadas con el uso de las tecnologías en la enseñanza primaria y secundaria. Así, comienza la obra con el análisis de los discursos presentes en los documentos que el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya publica durante los últimos cinco lustros y la presentación de los resultados de esta primera exploración lo que justifica el título del libro y la tesis mantenida acerca de la inconsistencia y fugacidad de algunas decisiones políticas. La parte empírica se aborda desde estudios más naturalistas profundizando en cuatro contextos o estudios de campo, dos en centros de primaria y dos en secundaria. A continuación en el texto se puede acceder a los diferentes casos cuyo trabajo de campo da visiones singulares situadas entre el acercamiento de la enseñanza al mundo actual y la identificación de variados matices en la aplicación contextualizada de las TIC. Y es a partir de esta presentación y análisis de los estudios de casos cuando se presentan temáticas transversales relacionadas con la falta histórica de armonización y continuidad entre las políticas y las prácticas, lo que ha ocasionado cierta profundización en la brecha entre la administración y los centros, produciéndose cierta inestabilidad en las relaciones. El rápido crecimiento y desarrollo de las TIC y de la posible veracidad de la «obsolescencia programada», la inflexibilidad de los presupuestos públicos y la ausencia de implicación de los centros en la macropolítica del gasto tecnológico producen desajustes y contradicciones que son documentadas finalmente en el capítulo siete. De alguna manera se finaliza rescatando de nuevo las invariantes pedagógicas relacionadas con las teorías y prácticas curriculares, la aproximación a la cultura del centro o al instrumentalismo antieducativo de algunas prácticas de las TIC y las necesidades de revisar la formación del profesorado justamente en el contexto de las condiciones de la posmodernidad, donde se socializa el alumnado en un mundo mucho más interactivo, hiperestimulado en la economía del placer y en el que la escuela se atrinchera en su función acreditadora, muy lejos de la concepción del conocimiento como experiencia y como construcción crítica; lo cual puede agrandar el consumo acrítico de las TIC, significando más un obstáculo técnico que un aprendizaje socio-político para la comunidad que lo necesita.



La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas. La educación y las tecnologías de la comunicación; Juana M^a Sancho y Cristina Alonso (Comps.); Barcelona, Octaedro, 2012; 171 páginas

LIBROS

▼ Jacqueline Sánchez-Carrero



A la búsqueda del espectador en la era digital; May Silva (Ed.); Sevilla, Fundación Audiovisual de Andalucía / Radio Televisión de Andalucía (RTVA), 2011; 207 páginas

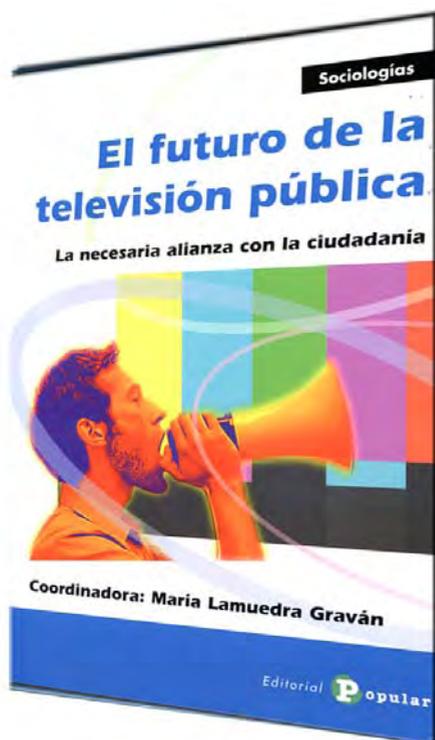
concerniente al potencial económico en el contexto tecnológico digital, y la medición actual de la televisión. En definitiva, las nuevas ventanas desvelan que la televisión se convierte en contenido televisivo proyectándose así en múltiples plataformas. Otro de los capítulos, el cinco, muestra la estrategia de programación, contenidos y retos de Canal Sur Televisión. Mario López, su director de Antena, describe las programaciones de otros canales como TVE, Telecinco y Antena 3 antes de extenderse en el posicionamiento de Canal Sur. Incluye puntos relacionados con el análisis de la audiencia, la financiación de la producción y las estrategias de futuro del canal. Gustavo Núñez escribe sobre «Medición de medios digitales: tendencias y perspectivas». Señala la despedida del espectador de la pantalla única y su apertura hacia otras nuevas y variadas pantallas como la del teléfono móvil, la del smartphone, la de la tablet, la del ordenador personal o la de la consola de videojuegos. Indica cómo los internautas han crecido frente a un «prime time» que cambia. Otro tema distinto es el de las «Marcas en televisión». A esto dedica el texto Ricardo Vaca, presidente de Barlovento Comunicación. Hace hincapié en la radical transformación del sector audiovisual y, sobre todo, en las razones de la fragmentación de la audiencia televisiva, y en las causas del cambio del modelo de negocio en la TV. Segmento interesante es el dedicado en concreto a las marcas, que es definida como «una representación emocional basada en criterios racionales» (p. 156). Felipe Romero, director de Cocktail Analysis, delimita lo que somos como «Televidentes 2.0», lo hace gracias a un estudio realizado en dicha empresa desde el 2007. Vincula diversos aspectos que conforman al espectador de hoy en el mundo 2.0, como son las descargas y el streaming, los vídeos online, las redes sociales, la mobileTV, y la televisión de pago. Cierra el texto David Martínez, director de ficción de Telecinco, quien describe al público amante de la ficción en la era digital, concluyendo que más allá de las nuevas tecnologías «el nuevo espectador quiere que le cuenten historias que le complazcan íntimamente y que pueda compartir en sociedad» (pág. 190).

El espectador en la era digital es todavía un fenómeno en exploración. No se sabe a ciencia cierta qué es lo que realiza con más frecuencia delante de las pantallas: consumir, aprender, entretenerse, informarse, o, incluso educarse. Este libro comprende una serie de presentaciones realizadas a propósito de las IX Jornadas Profesionales, organizadas por la Fundación Audiovisual de Andalucía (www.fundacionava.org). Como bien lo expresa Pablo Carrasco, director de RTVA, en la introducción del texto, en el audiovisual «como en cualquier sector, hay dos actividades que son esenciales: Por un lado producir, y por otro lado vender» (pág. 13). Apunta además, la importancia de conocer al cliente del audiovisual, que no es ni más ni menos que el espectador en la era digital. El primer capítulo da respuesta a la pregunta: «¿Cómo se mide la audiencia en televisión?». En él M.A. Fontán hace una descripción de los distintos métodos de medición de audiencia desde el panel de escucha, pasando por el panel de audimetría y el proceso de cálculo de resultados hasta los controles de calidad y el futuro de esta audimetría. Silvia Gozávez Vega hace referencia al tema titulado «Unidades de audiencia, consumo y reparto». Se introduce de lleno en el consumo televisivo, las franjas horarias de programación de la televisión generalista y los hábitos de consumo frente a la paradójicamente pantalla chica. Por su parte, J. M. Eleta hace un recorrido por el panorama de la televisión de 2010, en la cual destaca la fragmentación de las audiencias y la programación de TVE sin publicidad, entre otros aspectos. Pero ¿cómo son las audiencias de las nuevas ventanas? Acerca de ello escribe Fernando Santiago, director técnico de la Asociación para la Investigación de los Medios de Comunicación (AIMC). Aclara lo

LIBROS

David Montero ▼

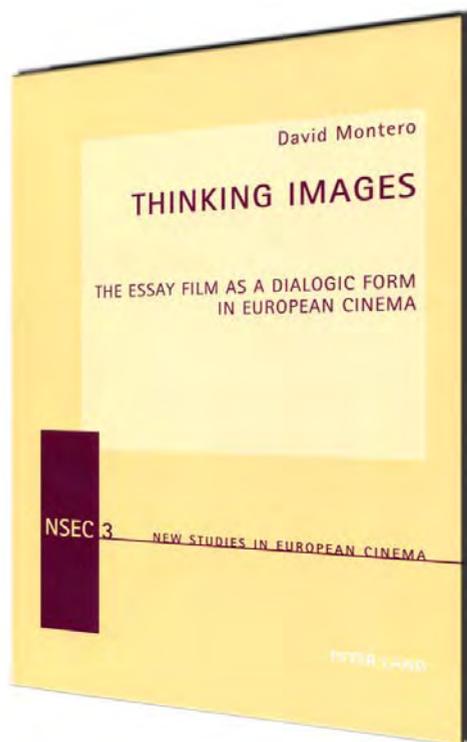
«El futuro de la televisión pública» puede leerse como una conversación mantenida entre académicos de varios países de Europa y periodistas de TVE sobre los retos de futuro de Televisión Española. Se trata de un libro colectivo, entre cuyos autores se hallan los estudiosos que más han contribuido al ámbito de la televisión pública en España, en combinación con las perspectivas de prestigiosos profesionales de TVE. El volumen, además, ofrece los resultados de cuatro ambiciosos estudios recientes, relativos a la radiotelevisión pública en diferentes países de Europa. De este modo la conversación incluye temas y preocupaciones que trascienden nuestras fronteras y que sitúan al lector en los debates que conciernen a la radiotelevisión pública en Europa. El libro se estructura en torno a tres bloques: el primero trata el valor de la radiotelevisión pública para una democracia de calidad, el segundo realiza un diagnóstico sobre los logros y retos de Televisión Española en el periodo 2006-11, es decir, antes del decreto aprobado por el gobierno del Partido Popular el 20 de abril de 2011 que permite que «un gobierno con mayoría absoluta pueda elegir al presidente de RTVE, y que ha sido calificado como una involución democrática» por parte del Consejo de Informativos de TVE, la Federación Internacional de Periodistas, el Foro de Periodistas (FOP) y la Asociación de académicos ULEPICC. Por su parte, el tercer bloque trata sobre el acceso y la participación de la sociedad en los medios de comunicación. La lectura del libro ofrece datos y argumentos que permiten sostener que los ecosistemas mediáticos con unos medios públicos independientes y sólidos contribuyen a un ejercicio democrático sano, como revela el estudio comparativo entre la dieta informativa británica y finlandesa, elaborado por James Curran y otros autores que aparece en su segundo capítulo. Los finlandeses están más expuestos a noticias de relevancia pública que los británicos y ello implica que tienen mayor conocimiento sobre tales cuestiones. Y ello, enlazando con la investigación de Couldry, Livingstone y Markham (2007) también citada en el libro implica que la conexión con lo público estará más afianzada entre los finlandeses que entre los británicos. Académicos y periodistas se dan cita en la segunda parte del libro para tratar los logros y retos de RTVE en los últimos años. Enrique Bustamante y Patricia Corredor encabezan la sección con un análisis pormenorizado de la política audiovisual de los gobiernos de José Luis Rodríguez-Zapatero, especialmente centrado en la última legislatura. En una línea similar, Pedro Soler, periodista de Informe Semanal, trata las primeras decisiones gubernamentales del PP respecto de Televisión Española, que ya resultaban preocupantes incluso antes del mencionado Real Decreto. A su vez, dos miembros del Consejo de Informativos de TVE analizan su funcionamiento y Manuel Aguilar reflexiona sobre el proceso de digitalización de los contenidos de La Casa. Por su parte, Rafael Díaz Arias, analiza en profundidad el marco legal amplio en el que se encuadra la protección del pluralismo interno en RTVE. El volumen también ofrece una aproximación a la percepción que los receptores y profesionales de noticias de TVE tienen sobre las mismas, realizada por un equipo de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. El tercer bloque trata sobre las posibilidades reales y las demandas sociales relativas al acceso de la ciudadanía a los medios y a su participación. A ello dedican sendos artículos Javier Callejo Gallego y Juan Carlos Miguel, junto a Miguel Ángel Casado. Por su parte, Yael de Haan y Jo Bardoel ofrecen los resultados de un estudio cualitativo sobre la aproximación de los servicios informativos holandeses públicos a la ciudadanía. Irene Costera también analiza, en virtud de un extensísimo estudio cualitativo la percepción del público sobre el significado de «televisión de calidad». Para cerrar, el volumen incluye un estudio preliminar que permite reflexionar sobre el rol que los académicos tienen y podrían tener en el ecosistema mediático español, gracias a su comparación con el sistema fin-



María Lamuedra-Graván (Coord.); *El futuro de la televisión pública: La necesaria alianza con la ciudadanía*; Madrid, Popular, 2012; 319 páginas

LIBROS

▼ María Lamuedra-Graván



Thinking Images. The Essay Film as a Dialogic Form in European Cinema; David Montero; Berna, Peter Lang LTD, 2012; 191 páginas

cursos» (Montero, 155). Se trata de una propuesta que, sin cuestionarlas de forma frontal, invita a reconsiderar posiciones teóricas que han presentado el ensayo filmico como la sublimación del cine de no ficción en primera persona. Las bases para entender las dinámicas de conocimiento que pone en juego el cine ensayístico, explica Montero, se encuentran ya en los diálogos socráticos, en la reformulación que de los mismos realiza Montaigne en sus Ensayos y en el trabajo filosófico de Mijail Bajtin. Frente a una concepción cartesiana, que separa sujeto y objeto, se apuesta aquí por un conocimiento tentativo, de prueba y error, que parte de la experiencia individual, pero moviliza necesariamente la experiencia de otros para alcanzar conclusiones provisionales. «Thinking Images. The Essay Film as a Dialogic Form in European Cinema» parte de este planteamiento teórico para examinar desde una nueva perspectiva aspectos como los desplazamientos discursivos entre ensayistas y espectadores en este cine dialógico o las dinámicas de representación autorreflexiva propias del cine-ensayo. Aunque todos los ejemplos están tomados del ámbito europeo, el libro se centra en el trabajo de tres autores: el recientemente fallecido Chris Marker, Harun Farocki y José Luis Guerín. Desde presupuestos estéticos diferentes sus películas ejemplifican las distintas vertientes del cine ensayístico en la tradición europea, desde el diálogo multimedia markeriano a las imágenes destiladas de Farocki pasando por la reivindicación que hace Guerín de un cine con memoria cinematográfica. En este sentido, y más allá de la propuesta teórica, el lector encontrará aquí referencias útiles desde las que acercarse a obras clave de este cine de la inteligencia (la fórmula preferida por el propio Farocki para hablar de cine-ensayo) que, por otra parte, aún están desigualmente publicadas en nuestro país. Filmes como «Level 5» (Chris Marker, 1997), «Videogrammer einer Revolution» (Harun Farocki, 1992) o «Arbeiter» verlassen die Fabrik (Farocki, 1995) resultan imprescindibles para entender los caminos transitados por el cine de no-ficción de los últimos veinte años, aunque sobre ellas aún se haya discutido poco y de forma deslavazada.

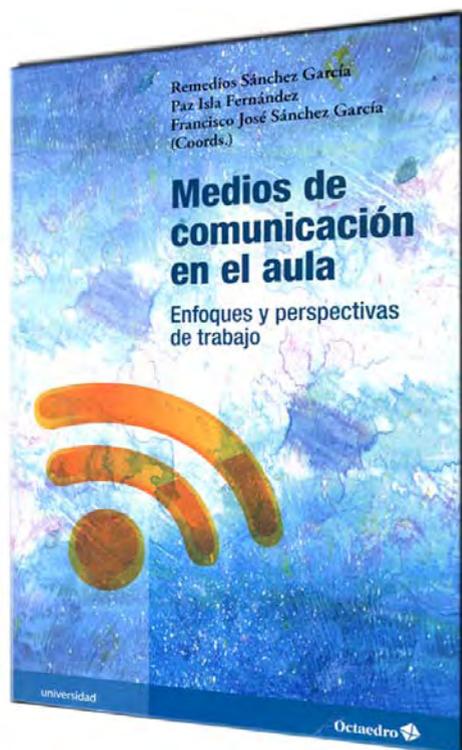
Cine de ensayo, imágenes pensantes, filosofía... La utilización del discurso audiovisual como herramienta desde la que pensar la realidad que nos rodea es, como advirtiese en su momento Jean-Luc Godard, la asignatura pendiente del cine, atrapado entre las figuraciones de la ficción y las aspiraciones a mostrar una realidad no mediada que, de formas diversas, han sostenido el desarrollo del género documental. Si bien es cierto que cine y pensamiento no han hecho buenas migas históricas, el trabajo de ciertos francotiradores escogidos (el cine de no-ficción de Vertov, Vigo, Buñuel, Resnais, Marker, Bitomsky, Farocki o Jordá, entre otros) ha generado un hilo que hoy día reclama nuevas fórmulas en nuestra cultura audiovisual, espacios desde los que reivindicar una imagen que se reconozca como tal, que aborde críticamente el papel que juega en un complejo entramado social que, de forma creciente, se asienta sobre patrones de visibilidad/invisibilidad. Pensar es aquí pensar la imagen, resistir su poder, su hábito de convertirse en una segunda naturaleza, para enmarcarla en el espacio de la subjetividad, de la intención, del discurso. El presente volumen firmado por David Montero y publicado por Peter Lang aborda estas cuestiones desde la concepción del cine ensayístico como práctica dialógica. La idea central es clara: más que como monólogo ensimismado es necesario concebir la tarea de pensar en cine desde la lógica del diálogo abierto, en la que el gesto esencial consiste en la superposición de discursos de corte muy diverso. En definitiva,

una forma que piensa, pero que lo hace a partir de la yuxtaposición de elementos (imágenes, sonidos, música) y convocando voces diferentes en el propio tejido del ensayo. Como explica el texto, «cine de la confrontación; el conocimiento deriva aquí del acto de contrastar, ya sea imágenes, experiencias o dis-

LIBROS

Rafael Repiso ▼

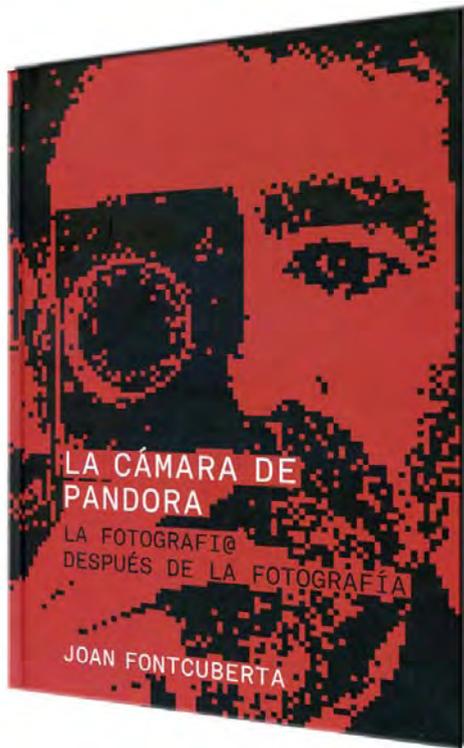
La comunicación es considerada en las principales herramientas de clasificación temática una disciplina genérica, transversal. Genérica porque su principal objeto de estudio es la información y cómo esta es difuminada y comunicada a los diferentes públicos a fin de desarrollar habilidades y destrezas. La comunicación es por tanto estudiada desde múltiples campos y especialidades, y con esta visión se ha elaborado el libro «Medios de comunicación en el aula», un libro donde varios profesionales de referencia, desde diferentes enfoques y perspectivas, analizan la influencia de los fenómenos comunicativos en el aula y aportan un conjunto heterogéneo de variadas y enriquecedoras visiones que permiten al lector comprender mejor el papel que juegan los medios de comunicación como instrumento didáctico. Como señalan los coordinadores, la obra parte de la premisa de que los textos periodísticos en general (considerando también los nuevos soportes multimedia surgidos en la denominada «era digital») constituyen una valiosa herramienta para el desarrollo del alumnado en las diferentes etapas educativas. Conviene, por tanto, prestar atención a la creciente necesidad de aplicación de las nuevas (y tradicionales) tecnologías de la información en el aula. Los capítulos recogidos en el volumen pueden agruparse en torno a tres ejes temáticos principales: la aplicación de la prensa en el aula, el rol social de la prensa en la educación y formación de los ciudadanos y el eje familia-escuela como punto de partida crucial de la formación del alumnado. El primer eje, lo conforman los capítulos de la Dra. Sevillano, quien profundiza en estilos de enseñanza-aprendizaje para el uso de los medios en clase, teniendo en cuenta que resulta esencial «preparar al profesorado para que puedan explotar debidamente los medios de comunicación, mostrarles los campos aplicativos, fomentar su participación directa en la preparación del material y sensibilizarlos hacia la necesidad de conseguir objetivos y competencias educativas mediante su utilización» (pág. 13); Dra. Núñez (Universidad de Sevilla), que se adentra en la influencia de los mensajes de la publicidad analizando dos casos específicos en los que se trataba el papel del docente; Pablo Aparicio, que estudia el valor didáctico de los artículos de Lázaro-Carreter (Universidad de Granada) «El dardo en la palabra»; más general es el trabajo de Remedios Sánchez-García, centrado en la función de la prensa escrita como instrumento de trabajo en el aula de primaria «para motivar el aprendizaje en distintas disciplinas» (pág. 102); Tolchinsky, Buisán y Ríos, que dedican su estudio a las prácticas docentes de la lengua escrita en Educación Primaria que se ven complementadas con la aportación de Martínez-Peral, que explica una experiencia didáctica sobre la aplicación de los medios de comunicación en las aulas de las escuelas rurales. Sobre la segunda línea abordada, el rol de la prensa en la educación, se trabaja en los capítulos del Dr. Sánchez-García (función didáctica de la retórica en la prensa), la profesora y periodista Paz Isla, a propósito de la divulgación educativa en los medios de comunicación —esto es: la retroalimentación entre escuela/comunicación—, la Dra. Loscertales (Universidad de Sevilla) que estudia el rol de las mujeres profesoras en el cine, Lucía Benítez (Universidad de Cádiz), que entiende el papel de los medios de comunicación como objeto de consumo social condicionador de actitudes y modos de actuación. El apartado dedicado a la relación entre familia y escuela es fruto de las reflexiones de Díez y Terrón (Universidad de León); Ana M^a Ramos (Universidad de Granada) dedica su investigación al papel de los medios de comunicación en la sociedad como promotora de actitudes que marcan el devenir de la escuela; o García-Sempere, que explica una experiencia didáctica a propósito del uso de la radio escolar por Internet. En suma, nos encontramos ante un valioso volumen, que resultará de especial interés y utilidad para los profesionales docentes y del ámbito de la comunicación en general, instrumentos imprescindibles por cotidianos para el trabajo eficaz en las aulas del siglo XXI.



Medios de comunicación en el aula. Enfoques y perspectivas de trabajo; Remedios Sánchez, Paz Isla y F.J. Sánchez; Madrid, Octaedro, 2012; 252 páginas

LIBROS

▼ Nieves Limón



La cámara de Pandora. La fotografi@ después de la fotografía; Joan Fontcuberta; Barcelona, Gustavo Gili, 2010; 192 páginas

Como indica el autor de este volumen galardonado con el Premio Nacional de Ensayo 2011, «La cámara de Pandora. La fotografía después de la fotografía» sigue el rastro de un estudio anterior igualmente firmado por el profesor Joan Fontcuberta en 1996 y titulado, esclarecedoramente, «El beso de Judas. Fotografía y verdad». Si aquel libro se centraba en algunos de los debates fundacionales de la disciplina fotográfica (concretamente en su particular estatuto documental), este nuevo compendio de textos, estructurado en dieciséis artículos publicados en prestigiosos foros fotográficos y precedidos de una introducción, aborda cuestiones esenciales del actual binomio tecnología digital-imagen fotográfica. El texto en su conjunto gira alrededor del siguiente argumento: la tecnología digital aplicada al medio fotográfico ha creado nuevos objetos visuales que exigen un análisis a la luz de los cambios que propone la denominada posfotografía. La práctica fotográfica estaría mostrándonos, en su imbricación con la tecnología digital, numerosos cambios de proceso y resultado. Así, el acto fotográfico parece ser cada vez más sencillo y barato y las imágenes que surgen de la práctica de esta masificada actividad se predisponen al retoque digital. Además, se suma a la explotada cualidad testimonial y autenticadora del medio, un nuevo panorama que viene a abandonar la idea de imagen como huella. La divulgación de los software de posproducción digital, pero sobre todo la generalización de una conciencia crítica para con la fotografía, nos permite ahora sos-

tener, sin riesgo a equivocarnos, que esta disciplina es un lenguaje con el que se pueden construir imágenes codificadas. De esta manera, las fotografías procesadas digitalmente nos hablarían no solo de una enorme sofisticación técnica, sino también de la capacidad teórica para abordar, de una vez por todas, los deba-

tes planteados por el medio fotográfico desde su nacimiento. La fotografía ya es vista como una representación del acontecer que podemos usar, igual que un mapa, para explorar la realidad. Bajo estas premisas esenciales, el autor analiza conocidos casos de los ámbitos publicitario, periodístico y artístico, principalmente. Acompañan a las argumentaciones numerosos ejemplos gráficos que aseguran una fácil recepción del texto. Especial relevancia merecen los capítulos «El ojo de dios», «Ficciones documentales» y «El misterio del pezón desaparecido». El primer artículo compendia y explica numerosas cualidades de la imagen digital, desde la instantaneidad de su obtención hasta sus múltiples posibilidades de retoque y transmisión en redes sociales. Además, plantea una interesante reflexión: el fotógrafo habría recuperado parte de su autoría perdida y estaría pasando a ser entendido, de forma generalizada, no como mero transmisor de datos icónicos, sino como escritor de textos visuales. En el segundo capítulo citado, Fontcuberta sostiene que el modelo canónico de interpretación fotográfica (el ya señalado estatuto documental) estaría, tras la aplicación de la tecnología digital, redimensionando algunos de sus pilares nocionales. De esta manera, explica detalladamente el autor, una fotografía puede reflejar una realidad sin ser por ello la copia exacta de esa escena. Por último, el tercer capítulo destacado estudia, con un curioso título, diversas fotografías situadas en distintos espacios discursivos (fotografías de prensa o anuncios publicitarios en su gran mayoría) para mostrar los debates éticos y deontológicos que plantea la aplicación del retoque digital. Puede sorprender al lector la particular manera del autor a la hora de explicar, con una clara intención divulgativa, las complejas relaciones entre el referente y la representación que plantea la imagen digital. Pero es necesario saber que, aunque como se indicaba al comienzo de esta reseña el presente volumen ha sido reconocido como una obra ensayística, *La cámara de Pandora. La fotografía después de la fotografía* se está convirtiendo en uno de los más esclarecedores estudios sobre imagen estática digital publicados en los últimos tiempos.

LIBROS

Cinta Aguaded-Gómez ▼

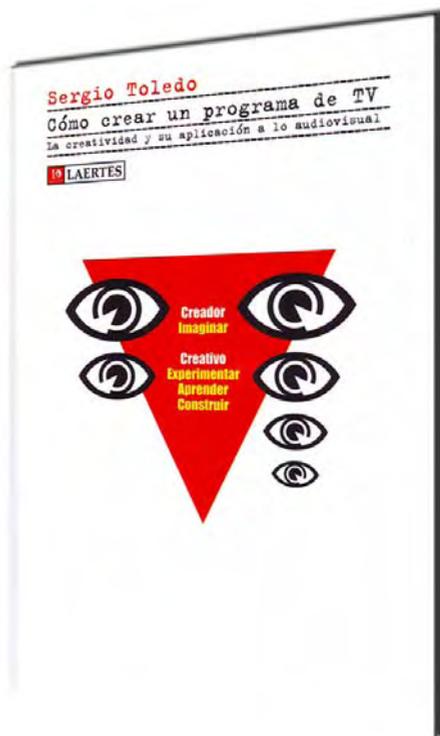
Esta monografía, que tenemos la posibilidad de analizar, recoge los resultados de un proyecto de innovación docente e investigación educativa, promovido por la Universidad de Zaragoza, sobre las metodologías activas para la coordinación curricular del Grado en Periodismo. En ella, se presenta un estudio de las competencias interdisciplinares de las titulaciones relacionadas con la comunicación y la información. Doce profesores de distintas universidades españolas y extranjeras aportan reflexiones y experiencias en torno al tema con una claridad y realidad sorprendente. Sus aportaciones se basan en datos empíricos, argumentados de forma tajante, contundente que nos delata la rigurosidad de sus conclusiones. Se estructura en dos partes y comprende nueve capítulos, que se complementan entre sí, haciéndose contribuciones a esta temática, aportando enfoques complementarios. La primera parte aborda las distintas dimensiones relacionadas con las competencias universitarias del siglo XXI, en la que Marta invita a recuperar las capacidades de reflexión, autoevaluación y crítica, cualidades tradicionales del periodista. Rey y Canales, de la Universidad de Zaragoza, abogan por un enfoque sistémico, una propuesta de intervención docente autopoietica que tiene por finalidad la autonomía del educando propuesto para el desarrollo de las competencias comunicativas. Cortés Montalvo de la Universidad de México al tratar las competencias comunicativa en la formación universitaria afirma que esta es genérica, transversal y de base metodológica para toda la profesión, actividad y proceso de conocimiento, por tanto, cualquier profesor, gestor, investigador, instructor y guía académico de cualquier campo de conocimiento están obligados al dominio de los más elevados niveles de los ámbitos de la competencia de comunicación. Agustín Lacruz, en base a las competencias informacionales de la sociedad digital, argumenta que la adquisición de competencias básicas de carácter transversal relacionada con el desarrollo de habilidades para el manejo eficaz de las tecnologías, de los medios y de la información resulta imprescindible. Ruiz del Olmo, de la Universidad de Málaga, referida a las competencias digitales y en red en el contexto de los estudios superiores de comunicación, insiste en la necesidad de establecer y de estudiar una serie de competencias específicas cuya problemática difiere de las digitales en red y que denomina competencias de la movilidad contextual y espacio-temporal. En la segunda parte, Real Rodríguez se centra en la aplicación de las titulaciones: las competencias y destrezas de los estudios de periodismo en España, en su análisis entiende que hay que facilitar unos conocimientos básicos que se concentran en contenidos científicos, profesionales, intelectuales, culturales, humanos, éticos y deontológicos. Martínez y Sánchez Martín, de la Universidad de Granada, con gran contundencia aseveran lo imprescindible que se ha vuelto poseer una competencia digital para el desarrollo de cualquier profesión. Marcos Recio y Alcolado apuestan por unos profesores de la universidad del siglo XXI flexibles y polivalentes, que posean habilidades sociales que les permita la gestión de la comunidad de aprendizaje, por lo tanto conocedores de las TIC. Gómez Quintero diserta sobre el mercado laboral y las condiciones de trabajo en comunicación, haciendo una lectura sociológica en el contexto de la crisis económica, aludiendo al cambio tan drástico y radical que ha tenido el panorama profesional de los informadores y comunicadores. Todas estas aportaciones, desde diferentes puntos de vista, pero tan complementarias a la vez, hacen de esta monografía un documento importante y necesario para todo profesional de la comunicación independientemente de la rama o disciplina que sea.



Competencia interdisciplinares para la comunicación y la información en la sociedad digital; Carmen Marta, Carmen Agustín e Isabel Ubieta; Madrid, Icono 14, 2012; 214 páginas

LIBROS

▼ Jacqueline Sánchez-Carrero



Cómo crear un programa de TV. La creatividad y su aplicación a lo audiovisual; Sergio Toledo; Barcelona, Laertes, 2012; 178 páginas

autor. Por eso hace referencia al lector del «paso a paso» de dicho proceso, desde la idea hasta el programa, pasando por el formato. Responde a preguntas como ¿cuáles son las motivaciones y fuentes creativas que alimentan este tipo de ideas?, ¿qué es el «preformato»? ¿y el formato?, ¿en qué consiste un programa piloto?, ¿a qué se le llama book en este entorno?, entre otras cuestiones del mundo interno de la televisión. Como si esto no fuera poco para reunir en un libro, Toledo desvela también su receta para un programa de éxito, haciendo énfasis en el llamado «coeficiente de confluencia», que no es más que las dos fuerzas que convergen para conseguir un efecto deseado, y en este caso son, por un lado los creadores y pensadores de un programa, y por el otro, el espectador. Pero esto no debe interpretarse como una sencilla inferencia, existen diversos grados de esos «coeficientes de confluencia» que deben ser puestos en práctica para tener éxito en la pantalla. Por otro lado, dedica un gran espacio del libro a la tan mencionada audiencia de televisión. Y lo hace porque lo merece. Todos somos audiencia, aunque por regla general, no nos percatemos de ello. Y es que para quienes están detrás de las cámaras la audiencia es todo «porque se venera, se desea y se busca incesantemente» (p. 94). Toledo analiza la audiencia en televisión, incluyendo variables como la edad, el target comercial... y cierra otro de los grandes apartados del libro con lo que llama «cápsulas reflexivas», es decir, un conjunto de pensamientos meditados en relación con el género, cómo enganchar al espectador, la estrategia de la televisión en la actualidad, la consideración de espectador activo, los problemas de la creación televisiva, la irrupción de Internet, el «branded content», la televisión al servicio de la publicidad y el futuro de este medio tan controvertido, entre otros aspectos. «La televisión se decanta por una doble función: responder a las expectativas de ocio de los espectadores pasivos y activos, e informar de la realidad que quiere transmitir» (p.129). Así comienzan las conclusiones de un texto interesante, en el cual se trata a la televisión como objeto de estudio desde el enfoque de la creación y la producción audiovisual. Innegablemente un libro de consulta, básico para los profesionales de la televisión y los que aspiran a serlo.

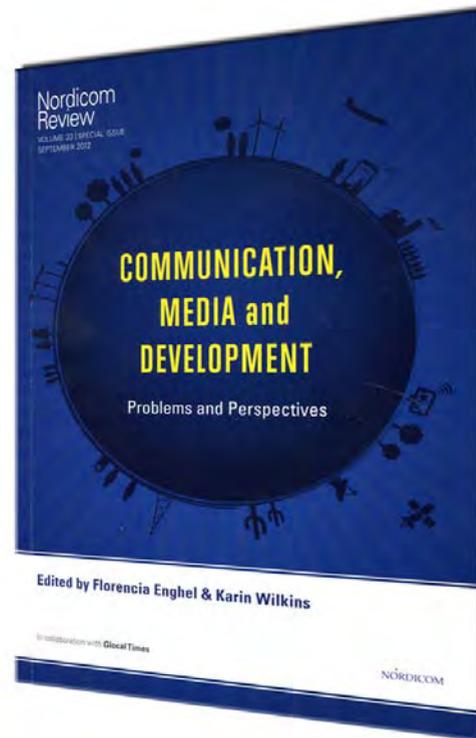
Para quienes hemos tenido la posibilidad de trabajar en televisión –detrás de las cámaras– este es el libro que hubiéramos querido escribir. No tanto por lo de la creatividad –que es un mundo muy subjetivo– sino sobre todo por los entresijos que Toledo deja ver en su bien hilado discurso. Dedicar una primera parte a la citada creatividad, extendiéndose no solo en las teorías existentes en este campo sino también en los tipos de pensamiento, los usos que hace el ser humano de esta capacidad tan especial, las etapas, las técnicas, y describe con curiosidad los hábitos y costumbres de una persona que posee una actitud creativa. Esta aportación la complementa con la opinión de destacados profesionales que en los últimos años nos han puesto a pensar en esto de la creatividad, como son: Ken Robinson, Oliviero Toscani, Alejandro G. Vigo Alan J. Rowe, entre otros. Después el autor pone su empeño en sintetizar la historia de la televisión pero no como la solemos leer o consultar en los textos de estudio, sino desde un enfoque global, enlazándola con los contenidos que este medio de comunicación ha hecho llegar a multitud de espectadores en diversas épocas. No sin antes detenerse en la televisión y sus contenidos en España. Luego se pregunta: ¿es lo mismo ser creador que ser creativo?, ¿en qué se distingue un creativo de un pensador de programas para la televisión? Toledo muestra ese mundo con un lenguaje diáfano, que complementa con algunos gráficos y esquemas que posibilitan una mejor comprensión de lo que quiere transmitir. Así, términos

como imaginación, experimentación, aprendizaje y construcción –de ideas– son como piezas de un rompecabezas que sitúa estratégicamente a lo largo de la obra. Es fácil entender que el proceso de creación de un programa no es cosa de un día, ni de dos, como afirma el

REVISTAS

Águeda Delgado-Ponce ▼

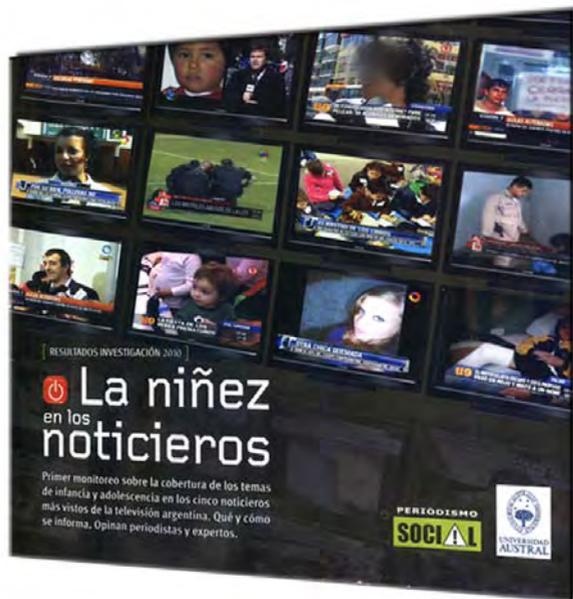
En «Nordicom Review», nos encontramos una publicación de amplio recorrido en torno a los medios y la comunicación en países nórdicos. Esta revista semestral dirigida a la comunidad académica internacional presenta lo mejor de la investigación en la región y trata de reflejar la gran variedad de tradiciones intelectuales en este campo. En concreto, el presente número monográfico, resultado de una colaboración entre Nordicom Review y la revista web «Glocal Times», publicada por la Universidad de Malmö en Suecia, se sumerge en los problemas y las preocupaciones para emprender y mantener una comunicación para el desarrollo y el cambio social, y las perspectivas de futuro de esta. El monográfico comienza con un artículo del antropólogo social Thomas Hylland Eriksen, que, a partir de la revisión del tratamiento de la identidad en diversos países, sostiene que la democratización de los medios de comunicación podría ser una clave para la consecución de un mundo menos inestable y una dimensión importante para una sociedad global más equitativa. En «Mobilizing for Global AIDS Treatment», Lisa Richey, apuesta por una movilización de la comunicación a nivel mundial desde una perspectiva interdisciplinaria que vaya más allá de los métodos de comercialización que se han venido utilizando en lo referente a la lucha contra el SIDA. Bella Mody llama la atención sobre el potencial de la información en la configuración o la promoción a largo plazo de ayuda para la transformación nacional. La autora Nora C. Quebral se centra en la interacción de los conceptos de desarrollo y comunicación en los países desarrollados o en vías de desarrollo. Por su parte, Paula Chakravarty analiza el papel de la industria de la tecnología de la información en la promoción de una agenda de desarrollo específico en el caso concreto de la India, dado su emergente mercado y sus controvertidas acciones. También en el marco de la India, Pradip Thomas examina el papel desempeñado por el software del sector público en el cambio social de este país. La comunicadora y académica Rosa María Alfaro argumenta, desde la perspectiva de Perú, la importancia de los ciudadanos como protagonistas en el diálogo con otros actores clave, como gobiernos, sector empresarial, sociedad civil... para la promoción de un desarrollo nacional equitativo. Silvia Balit retoma la experiencia de la FAO para extraer lecciones del pasado reciente e identificar los desafíos para el futuro, concluyendo con un análisis de los requisitos de un entorno propicio para la integración de la comunicación para el desarrollo. En «The limits of communication», los autores reflexionan, desde una experiencia propia, sobre los problemas de las estrategias de comunicación en la industria de desarrollo. Los siguientes tres artículos prestan una especial atención a los medios de comunicación con sendas experiencias en comunidades africanas, en primer lugar Peter da Costa explora el crecimiento de la radio comunitaria en África; Ramafoko, Andersson y Weiner abordan la utilización del formato reality TV para fomentar el desarrollo de la comunidad; y en tercer lugar, los autores de «The globalization of the pavement» se centran en la profusión de los nuevos medios y cómo las formas de comunicación tradicionales se adaptan a la era digital. Sobre la educación y la formación profesional como punto importante en la comunicación para el desarrollo, Helen Hambly Odame y Natalie Oram analizan experiencias en la enseñanza y el aprendizaje de procesos de comunicación orientados al cambio social y, por su parte, Lemish y Caringer abogan por una formación de comunicadores críticos y usuarios participativos. Centrados en las perspectivas de futuro y el potencial de la comunicación en el cambio social se encuentran los artículos de Emile McAnany y Cees Hamelink. Y para cerrar el monográfico, Oscar Hemer y Thomas Tufte nos advierten del poder de la movilización de los medios de comunicación social y la importancia de una atención a estos procesos emergentes.



Nordicom Review, 33, Special Issue. Communication, Media and Development. Problems and Perspectives; Göteborg (Sweden), Nordicom, University of Gothenburg, 2012; 240 páginas

LIBROS

▼ Jacqueline Sánchez-Carrero



La niñez en los noticieros; Alicia Cytrynblum y Gabriela Fabbro (Ed.); Buenos Aires, Asociación Civil Periodismo Social, 2011; 23 páginas

incluye a chicos y chicas (12,4%) y la referencia a los temas de esas noticias donde destaca la violencia, que ocupa un 43,2% del total. También hace énfasis en los puntos centrales de la calidad informativa de la noticia. En relación con los derechos del niño el informe enfatiza cuatro noticias en las cuales denuncia la vulneración de algunos de esos derechos, como lo es la difusión de fotografías de menores en informaciones dramáticas, sin el concebido resguardo del rostro. Finalmente aparece una sección titulada «Noticieros por dentro» donde se dedica un espacio, acentuando la atención en los temas principales, las fuentes de información, algunas cifras destacadas... Ese segmento subraya un caso en concreto en el que dicho canal vulnera la imagen del menor, no informa adecuadamente o, por el contrario, lo hace de una forma destacada. En el caso de Telenoche ese apartado se denomina «Visibilizar la violencia de género»; en *Telefé Noticias* «La adicción de Paco y un informe revelador»; en *Telenoche* «El que más espacio brinda a los temas de salud»; en *Visión Siete* «Los chicos, con su palabra»; y en *América Noticias* «La historia de un nene esclavizado». Desde el punto de vista del diseño, las autoras presentan un informe de investigación en forma de revista, con un diseño moderno y colorido en el que se enfatizan las fotografías, las columnas de texto y sus títulos, así como los gráficos y las citas importantes de los entrevistados englobados en rectángulos por separado. «La Asociación Periodismo Social» —que trabaja por un periodismo de calidad— y el «Observatorio de Televisión de la Universidad Austral» han unido esfuerzos para desarrollar esta investigación que se enmarca dentro de una gran alianza para la acción. Tienen como fundamento observar el medio televisivo con el objetivo de analizar los contenidos y sobre todo su calidad. Para ello lleva a cabo un monitoreo continuo de la programación de los cinco canales de televisión en abierto. En ellos supervisan la temática, los valores, la adecuación a la realidad social de los grupos representados y el respeto por la diversidad. Sin duda, un objetivo loable que tiene como premisa proteger a los niños y adolescentes y defender sus derechos.

Esta publicación, realizada por la «Asociación Civil Periodismo Social» y el «Observatorio de Televisión» de la Universidad Austral, muestra la calidad de la cobertura acerca de la infancia en cinco noticieros nocturnos que se emiten en el área metropolitana argentina: *Telenoche*, *Telefé*, *Telenoche*, *América* y *Visión 7*. Esta investigación desvela con datos precisos una situación que se evidencia en la televisión de muchos países —sobre todo en los espacios noticiosos—, donde se emiten con frecuencia situaciones crudas en las que están involucrados menores de edad. Son imágenes innecesarias, que exhiben acciones de violencia sin poner el menor cuidado; no olvidemos que se trata de las personas más vulnerables de la sociedad por lo que deberían de estar especialmente protegidas. El aspecto más interesante de esta investigación recae indudablemente en la inclusión inadecuada de la infancia en la cobertura informativa que hace uno de los medios de comunicación más populares, como es la televisión. ¿Cómo se llevó a cabo ese análisis de noticias? Las autoras dejan entrever que el proceso comenzó por identificar qué noticias incluían a los menores en cada uno de los noticieros. Posteriormente un grupo de periodistas y estudiantes de periodismo —con sensibilidad hacia el tema— analizaron las piezas informativas clasificándolas según una veintena de categorías, entre otras: temas principales, temas secundarios, fuentes consultadas en la noticias, términos peyorativos, cita de políticas públicas, cita de legislación, mención de estadísticas, si integra títulos principales del noticiero, quién es el presentador, y si la información tiene perspectiva de género. La publicación incluye un resumen donde figuran los principales datos como por ejemplo el bajo porcentaje de noticias que

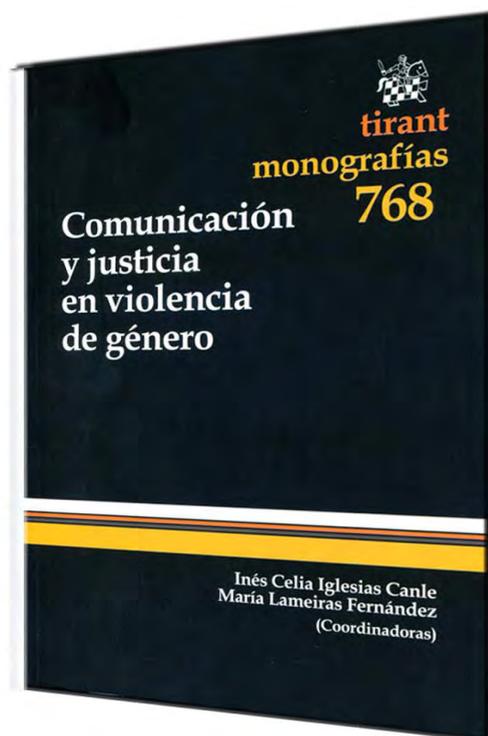
incluye a chicos y chicas (12,4%) y la referencia a los temas de esas noticias donde destaca la violencia, que ocupa un 43,2% del total. También hace énfasis en los puntos centrales de la calidad informativa de la noticia. En relación con los derechos del niño el informe enfatiza cuatro noticias en las cuales denuncia la vulneración de algunos de esos derechos, como lo es la difusión de fotografías de menores en informaciones dramáticas, sin el concebido resguardo del rostro. Finalmente aparece una sección titulada «Noticieros por dentro» donde se dedica un espacio, acentuando la atención en los temas principales, las fuentes de información, algunas cifras destacadas... Ese segmento subraya un caso en concreto en el que dicho canal vulnera la imagen del menor, no informa adecuadamente o, por el contrario, lo hace de una forma destacada. En el caso de Telenoche ese apartado se denomina «Visibilizar la violencia de género»; en *Telefé Noticias* «La adicción de Paco y un informe revelador»; en *Telenoche* «El que más espacio brinda a los temas de salud»; en *Visión Siete* «Los chicos, con su palabra»; y en *América Noticias* «La historia de un nene esclavizado». Desde el punto de vista del diseño, las autoras presentan un informe de investigación en forma de revista, con un diseño moderno y colorido en el que se enfatizan las fotografías, las columnas de texto y sus títulos, así como los gráficos y las citas importantes de los entrevistados englobados en rectángulos por separado. «La Asociación Periodismo Social» —que trabaja por un periodismo de calidad— y el «Observatorio de Televisión de la Universidad Austral» han unido esfuerzos para desarrollar esta investigación que se enmarca dentro de una gran alianza para la acción. Tienen como fundamento observar el medio televisivo con el objetivo de analizar los contenidos y sobre todo su calidad. Para ello lleva a cabo un monitoreo continuo de la programación de los cinco canales de televisión en abierto. En ellos supervisan la temática, los valores, la adecuación a la realidad social de los grupos representados y el respeto por la diversidad. Sin duda, un objetivo loable que tiene como premisa proteger a los niños y adolescentes y defender sus derechos.

LIBROS

Belén Zurbano-Berenguer ▼

Un alto porcentaje de la ciudadanía aun sostiene la creencia de que los episodios de violencia de género tienen una relación directa con el alcohol y el consumo de drogas. Sin embargo, en los orígenes de la violencia –de las «explosiones» de violencia, que son las que tienen cabida en los medios en la gran mayoría de las veces– no se encuentran patrones relacionados con las adicciones. Como tampoco ha sido posible establecer perfiles de agresores (ni bebedores ni agresivos ni de determinadas clases o niveles socio-culturales) ni de víctimas. Todo este conjunto de sustratos del imaginario colectivo, que vuelven a manifestarse en cada encuesta ciudadana sobre la cuestión, arroja la preocupante incertidumbre de los efectos de la información mediática. Los encuadres de las noticias, orientadas a la lógica del dato y en muchos casos del suceso, todavía resaltan hechos como el consumo de drogas o la «enajenación mental» en su configuración discursiva lo que, añadido a los mitos sociales sobre la relación de la violencia machista y el consumo de drogas o los problemas mentales hace plantearse la relación entre ambos de una forma casi ontológica. Ante la coincidencia unívoca de los encuadres noticiosos y de la expresión del imaginario colectivo sobre un conflicto social las dudas propias de la comunicología se ciernen nuevamente: ¿es el imaginario social el que se ve reflejado en los periodistas que narran?, ¿es por lo que narran los informadores por lo que se da determinada conceptualización social del fenómeno? Estas preguntas, y muchas otras, laten en esta obra que desde una perspectiva multidisciplinar y rigurosa aborda la inevitable y necesaria relación del grave problema social de la violencia de género con la comunicación (como

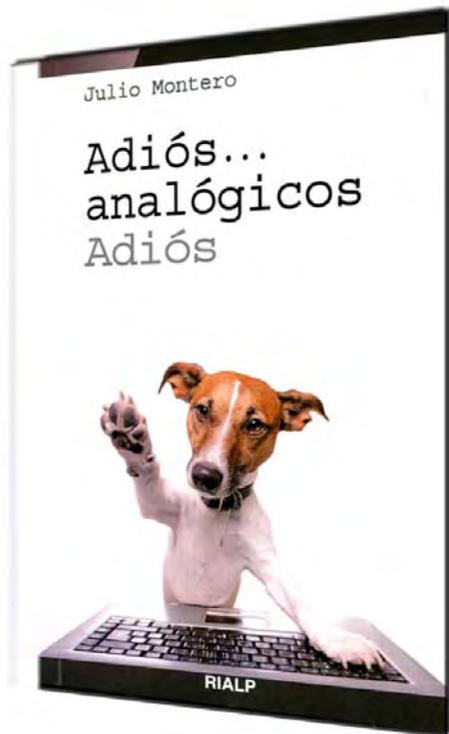
estrategia de sensibilización pero también como una segunda posible violencia) así como con la justicia y sus lógicas propias de funcionamiento. En este sentido y adoptando el enfoque de la inevitable educación social que ejercen los media, así como desde el paradigma de los efectos de estos sobre la opinión pública se pronuncia este libro que, en uno de sus capítulos establece una tipología exhaustiva y en ciertos aspectos novedosa sobre esta temática específica y las consecuencias de la mediación periodística de la misma. Como esta cuestión, la obra compendia los principales asuntos de interés en cuanto a violencia de género y medios de comunicación hoy día: pervivencia de la estereotipia y sus consecuencias sobre la configuración identitaria de género asociada a roles fuertemente sexualizados, encuadre mediático de las noticias de violencia de género y sus efectos, limitaciones a la libertad de información en casos de violencia, críticas al excesivo protagonismo del agresor en los discursos mediáticos y una no poco controvertida aproximación al problema de la observación (directa y mediada) de una agresión desde una perspectiva cinematográfica pero que puede extrapolarse, por ejemplo, a la recreación del horror de las agresiones en las imágenes de víctimas de violencia machista. Esta obra supone una revisión de la crítica académica al proceso noticioso en casos de violencia de género insuflando nuevos aires a la trayectoria de estos estudios. Destaca por ejemplo una perspectiva poco abordada hasta el momento y es la conexión entre el perverso narcisista y las características psicológicas subyacente en los maltratadores y de esta relación en sí misma con el excesivo protagonismo de ellos (y sus egos) en las noticias. Esta mirada, poco común, planteada por el profesor Suárez, se complementa con otras no menos lúcidas que hacen de esta obra una referencia ineludible en un momento de especial virulencia del fenómeno y de necesaria renovación en los análisis académicos.



Comunicación y justicia en violencia de género; Inés Iglesias y María Lameiras; Valencia, Tirant lo Blanch, 2012; 165 páginas

LIBROS

▼ Daniel Ponce-Guardiola



Adiós... Analógicos Adiós; Julio Montero; Madrid, Rialp, 2012; 127 páginas

Las tecnologías conocidas como tecnologías de la información y la comunicación. Seguidamente el autor nos adentra en «El mundo digital: nativos e inmigrantes» realizando una definición detallada de lo que se entiende por cada uno de los conceptos anteriormente citados; el nativo digital pertenece a una generación que comienza a aprender de la mano de nuevas tecnologías sin que sean enseñadas por sus padres, en contraposición se encuentra el inmigrante receloso de nuevas situaciones en las que todos saben cómo actuar excepto él, pues no conoce bien cuáles son los códigos. El cuarto bloque analiza profundamente el mundo de «Los nativos analógicos» o de los emigrantes digitales, aquellos que han nacido bajo el signo de la semejanza, pues para ellos es una necesidad la semejanza entre el acto y sus resultados, sin embargo ser emigrante digital es una opción mientras que ser nativo analógico es un problema generacional; es en este mismo tema donde la resistencia se presenta como solución apocalíptica, a los más radicales no les agrada lo digital, resaltan sus limitaciones y anteponen las soluciones que les ofrece lo analógico; sin embargo como forma de integración está finalmente la rendición a lo digital. En «La revolución digital» no solo han cambiado las máquinas para producir efectos, sino que de igual forma ha cambiado la lógica para crearlos. El sexto bloque aporta «Algunas consecuencias... posibles» donde además de hablarnos el autor de la verdadera brecha digital, la relaciona con la política, la capacidad mental y la transmisión de la cultura y la información. El libro finaliza con «Planes de convivencia... mientras los analógicos morimos» sabiendo que la separación entre nativos analógicos y digitales es de enorme envergadura debido a la mayor revolución de la humanidad; la convivencia entre ambos no es tan complicada. En definitiva, nos encontramos ante un interesante ensayo, de lectura amena y grandes reflexiones en el que no resulta complicado reconocerse ante las anécdotas que recoge.

La obra que tenemos en nuestras manos es un ensayo personal y coloquial, que con gran sentido del humor y realismo analiza aquellos componentes de la que es conocida como revolución digital, de igual forma ofrece soluciones para poder lograr sobrevivir en una era superpuesta a la de un mundo que se encuentra en síntomas de extinción y en el que ciertas generaciones nacieron, en un mundo analógico. El libro de Montero Díaz recoge, dentro de sus 127 páginas, historias y anécdotas del día a día actual planteado desde un punto de vista profundo pero a la vez irónico y original, con referencias biográficas no solo del autor sino de su entorno más cercano incluyendo familiares, amigos o compañeros de profesión. Entre los contenidos de la obra, afirma el autor que «Para empezar. Esto es serio» pues cuando se habla con un nativo de la era digital, el nativo analógico parece estar en otro nivel de análisis y en ocasiones no sabe qué preguntar para que los expertos digitales resuelvan sus posibles dudas, por tanto no nos encontramos ante un problema de escasa índole. De esta forma se da paso a «Temores infundados, pero arraigados» donde los miedos ancestrales se conservan y extienden ante las nuevas posibilidades que nos brindan nuevos temores que en cierta forma son desconocidos y nos hurtan de aquellas destrezas conseguidas en largos años de adiestramiento. El segundo de los temas nos guía hacia «Unas redes diferentes; pero no tan distintas» donde se realiza un análisis de las redes sociales ancestrales y aquellas que florecen en la actualidad, pues como el autor corrobora estas redes siempre han existido, no son un invento de la actual generación, ni el hecho de su cambio es consecuencia del impulso de las tecnologías de cada momento, aunque sí que es cierto, que las redes actuales van de la mano de aque-

LIBROS

Margarita García-Candeira ▼

Este volumen es una guía didáctica realizada por expertas en materia educativa con el apoyo institucional de la Universidad de Navarra y del Parlamento de Navarra. Consta de cinco apartados estructurados según las convenciones de los programas pedagógicos, y de tres anexos. El primer apartado es una introducción en la que se realiza un repaso histórico de la noción de competencia social y cívica, así como de su mayor o menor presencia en los documentos legales que han regulado la educación en la etapa democrática. Se incide en la transversalidad de los valores que conforman esta competencia y se delimitan nueve unidades didácticas básicas. El segundo apartado profundiza en el concepto ya planteado, así como en los rasgos que debe reunir un buen ciudadano. Se explica que la ciudadanía implica una participación en la responsabilidad democrática y presupone un desarrollo individual imposible de desligar del avance social. El tercer capítulo presenta tres vías de canalización del aprendizaje cívico: la transmisión de conocimientos, fundamentalmente acerca del funcionamiento del Estado y de la sociedad democrática; la promoción de actitudes, de entre las que se destacan cinco básicas (el altruismo optimista, la responsabilidad política y social, el respeto, la lealtad y la justicia); y, finalmente, el entrenamiento en habilidades intelectuales y sociales que creen hábitos de conducta adecuados. El cuarto apartado constituye sin duda el eje central del libro, pues en él se desarrolla el proyecto pedagógico anunciado, y concebido para estudiantes de Secundaria. Se divide a su vez en siete subapartados: el primero enmarca el plan en el seno de la Recomendación que el Parlamento Europeo hace en 2006 acerca de la necesidad de un aprendizaje permanente, y revisa la inserción de esta idea en la elaboración de la LOE. El segundo presenta el objetivo

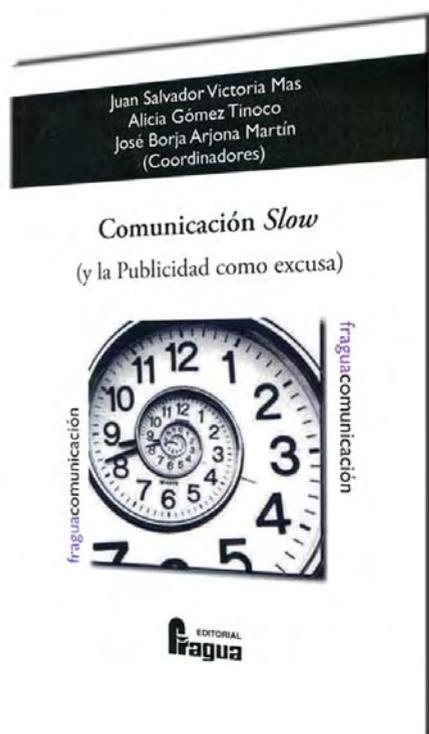
fundamental del programa: adquirir las actitudes de participación y de compromiso social adecuadas, que muevan a los alumnos a realizar acciones de comunicación y cooperación en su entorno. Este se plasma en una serie de objetivos específicos. El tercer subapartado enumera los contenidos, divididos en tres grupos: unos de índole teórica, otros referidos a virtudes y actitudes sociales, y otros a elementos de acción social y participación. Los principios metodológicos que guían el proyecto se recogen en el punto cuarto de este capítulo, y son la interacción y la motivación positiva, la transversalidad evaluable, la intervención activa y participativa, el trabajo cooperativo y el *service-learning* y, por último, el voluntariado. Los tres últimos puntos del capítulo cuarto presentan una reflexión sobre los agentes implicados, fundamentalmente el profesorado y el alumnado, así como instrumentos para una futura evaluación y una mención a la atención a la diversidad. El volumen se cierra con una bibliografía completa, precisa y pertinente sobre la cuestión, y con dos anexos fundamentales. El primero incluye las nueve unidades didácticas, en las que se trabajan temas como la democracia y los estados democráticos, la Constitución y el sistema político español, los europeos en el mundo, los Derechos Humanos, la afectividad y los lazos sociales, las relaciones personales, el bien común, la participación social y ciudadana y, por último, la cooperación y la solidaridad. El segundo anexo consta de dos documentos: una escala de actitudes de compromiso cívico y un cuestionario para medir las habilidades de participación. Una breve nota bibliográfica acerca de las cinco autoras que componen el grupo Parlamento Cívico concluye el libro.



La competencia social y cívica. Guía didáctica; E. Arbués, C. Naval, C. Reparaz, C. Sádaba y C. Ugarte; Pamplona, Universidad de Navarra y Parlamento de Navarra, 2012; 79 páginas

LIBROS

▼ Manuel González-Mairena



Comunicación Slow (y la publicidad como excusa); Juan Salvador Victoria, Alicia Gómez y José Borja Arjona (Coords.); Madrid; Fragua; 2012; 368 páginas

En 1986 un grupo de manifestantes se congrega en la «Piazza di Spagna» en Roma como protesta por la apertura de un restaurante de una conocida cadena de comida rápida, dejando patente que hay otros modos, otros ritmos, en nuestra vida y sociedad que no siempre han de ir vinculados con el consumo acelerado. Nace de este modo el movimiento «slow», que nos cuestiona acerca de cómo invertimos nuestro tiempo, a la vez que anima a disfrutar y saborear la vida. Estos planteamientos han ido ganando adeptos con el transcurso de los años, y precisamente el germen de este volumen se encuentra en el papel relevante que lo «slow» tuvo en el desarrollo de Com-Interactiva 2011, el XIII Congreso de Comunicación Interactiva, donde se expresó la necesidad de que la propia comunicación, con mayúsculas, pasase a ser una pata más de este movimiento. A partir de esas reflexiones, de la revisión de las diferentes velocidades a las que asistimos en nuestro día a día, y que se pueden aplicar para facilitar distintos niveles e intensidades de percepción, se entretreje esta renovación que se intitula como «comunicación slow», donde intervienen y se entremezclan investigadores y profesionales de estos campos. El libro se articula a partir de nueve capítulos que se ordenan de manera desigual dentro de tres bloques temáticos donde se abordan, respectivamente, la cultura, comunicación y tecnología, desde el prisma del citado movimiento. En el primero de ellos, hallamos un diagnóstico coetáneo del momento cultural, un perfil de la sociedad, que a su vez demanda un perfil de comunicador determinado; también se trata la aceleración progresiva de las sociedades, y la necesidad de alternativas, como la del movimiento «slow», para refrenar ese empuje, recalcando la necesidad de un aprendizaje y por ende una difusión mediática, para que llegue a arraigar; como

también nos plantean la vuelta a los orígenes de la propia comunicación, una comunicación estimulante y creativa. El bloque segundo es el de mayor peso específico, pues trata directamente la «comunicación slow», tratada primordialmente desde el ángulo de la publicidad, tal y como recoge el propio subtítulo de la publicación. En él se reconocen las nuevas formas literarias que gestan los medios digitales, propuestas colmadas de imaginación y creatividad que avivan los negocios «slow» (con especial auge en la artesanía); igualmente se adentra en el diseño de «eventos slow», con repaso a algunas experiencias de marcas significativas, eventos de promoción y marketing donde la experiencia hace que el potencial consumidor obtenga una doble vertiente sensorial de satisfacción y de fidelidad; otro capítulo aborda la franja de espacio en la que se mueve en la actualidad el espectro de la publicidad; para cerrarse el bloque con la comunicación publicitaria, con una mirada al nuevo marketing, las nuevas demandas que dejan obsoleta la tradicional publicidad unidireccional, y es necesario conocer las demandas de la audiencia en cuanto a publicidad se refiere, en especial por el abanico abierto por lo tecnológico, abriendo paso al último bloque. La tecnología «slow» es por tanto el cierre del libro, con dos capítulos que abordan en primera instancia el reto de un buen uso de la tecnología de la información desde el campo de la comunicación, ofreciendo una aproximación teórica a las posibles acciones en ese universo hiperconectado, y en segundo lugar esa «Utopía posible», el lugar remoto pero existente, en el que bien podría encontrar un equilibrio entre el apabullante número de opciones que ofrecen las TIC, de manera que la dependencia de estas también sea compatible con una autonomía en su gestión y consumo.

LIBROS

Paloma Contreras-Pulido ▼

Que las radios universitarias están en un momento de madurez lo demuestra una nueva publicación que las tiene como protagonistas. Este segundo libro dedicado a este tipo de medios de comunicación, tras uno primero titulado «La radio universitaria como servicio público para una ciudadanía democrática», centra ahora su mirada en el aspecto tecnológico y en todo lo que las radios universitarias puedan aportar en este sentido. El libro está dividido en tres bloques; además de uno final, que actualiza la Guía de Radios Universitarias de España, nos encontramos con el primero de ellos dedicado a reflexionar, desde un punto de vista teórico, sobre los derroteros por los que van encaminadas las radios en general y la universitaria en particular, teniendo un especial protagonismo la transformación que las tecnologías, Internet y el entorno digital están provocando en las emisoras. Por eso tiene sentido una primera mirada a los contenidos, a las programaciones y por tanto, a la oferta radiofónica actual de estas emisoras, con la intención, de buscar en ellas lo que complementa, lo «alternativo» frente a los medios convencionales; además, este primer análisis se centra en cómo las emisoras universitarias españolas que emiten regularidad hoy desarrollan aplicaciones para su escucha en dispositivos móviles o qué incidencia tienen en las redes sociales y por tanto, cómo interactúan con los oyentes. Precisamente en esto último se centra otro de los capítulos del libro, donde se realiza un recorrido por las aportaciones teóricas que a lo largo de los últimos tiempos han venido reflexionando sobre la evolución de la radio en el contexto de Internet y en el de la Web 2.0. Otro de los apartados imprescindibles desde el punto de vista tecnológico para las radios, son las aplicaciones móviles. A lo largo de varios capítulos dedicados a esta cuestión, se reflexiona sobre cómo el teléfono móvil se ha consolidado y está propiciando una nueva forma de escucha radiofónica y cómo las emisoras universitarias se vienen adaptando. La radio a la carta, los podcast y las nuevas formas de diálogo con los oyentes impregnan este apartado teórico del libro. El segundo bloque, está dedicado a exponer experiencias prácticas que se están llevando a cabo en la actualidad en algunas de las emisoras universitarias españolas. Desde la inquietud por convertirlas en altavoz de colectivos en riesgo de exclusión, que no solo a través de la misma radio, sino gracias a la expansión de esta por Internet y las redes sociales, ven como se acrecienta su visibilidad; o, por ejemplo, la utilización de plataformas educativas para incorporar contenidos audiovisuales para la mejora de la docencia. Pero también se exponen experiencias de programaciones que hoy se basan principalmente en la creación de microespacios y el impacto a nivel de difusión que esto ha tenido gracias a Internet. Y precisamente sobre las nuevas formas de producir contenido, los nuevos modos de trabajo y las estrategias de emisión incipientes, podemos encontrar en la publicación una introducción a lo que hoy denominamos «redacciones digitales», que ya están prácticamente presentes en casi todas las redacciones de las emisoras de este tipo. En todas estas adaptaciones ha tenido que ver, sin duda, el empuje que los avances tecnológicos, que han propiciado una urgencia singular para estos medios. Pero desde luego, la audiencia y su demanda han sido y siguen siendo el mayor factor propulsor de este desarrollo. El enriquecimiento de los debates radiofónicos y por ende, la mayor interacción medio-audiencia denota que estamos ante una nueva forma de entender la radio, y muy concretamente, las radios universitarias.



Sintonizando el futuro: radio y producción sonora en el siglo XXI; Ignacio Gallego y Trinidad García (Coord.); Madrid, Instituto Radio Televisión Española, 2012; 365 páginas

LIBROS

▼ Paloma Contreras-Pulido



Las radios universitarias, más allá de la radio. Las TIC como recursos de interacción radiofónica; Cinta Espino y Daniel Martín (Eds.); Barcelona, UOC, 2012; 294 páginas

este segundo bloque de contenido se nos invita a indagar en nuevos formatos y estándares de transmisión que ayudan al lector a entender y a aprender las dinámicas actuales del medio, pero también las tendencias futuras. Todo esto sin olvidar a la audiencia, los oyentes y su nuevo papel en el medio. El protagonismo que la Red le ha aportado como creadores, difusores e incluso como programadores, con la posibilidad que ofrecen hoy la radio a la carta, las aplicaciones móviles, la radio híbrida, etc. Por último, el tercer bloque está dedicado al «Lenguaje y contenidos», haciendo un apartado destacado a la estética, al arte y el lenguaje radiofónico. La publicidad en el medio, su evolución y los desafíos a los que se enfrenta, centrándose principalmente en la forma del mensaje, sus debilidades y fortalezas, también está presente aquí. La música en el medio radio impregna parte de esta publicación, como no podía ser de otra manera. En el último apartado, además, se dedica un espacio a la música popular y a la radio en el siglo XXI, así como una mirada específica a Radio 3, una emisora que sin duda se ha centrado en su proceso de transformación. Por tanto, esta publicación compartida, se convierte, sin duda, en un referente actual para el análisis del medio radio, aportando contenidos, sobre todo desde el punto de vista tecnológico, imprescindibles hoy, tanto para profesionales, estudiantes e investigadores. Igualmente, los amantes del medio, disfrutarán de una publicación que emana pasión por la radio, apuesta por su evolución, sin olvidar la calidad y la creatividad de sus producciones, y por supuesto, a los oyentes, factor clave y protagonista hoy, como nunca antes había sucedido.

Los medios de comunicación convencionales se encuentran inmersos hoy en profundas transformaciones que suscitan numerosos debates referidos, entre otras cuestiones, a si seguirá siendo posible su subsistencia. El caso de la radio, además, ha sido uno de los que más predicciones fatídicas han generado a lo largo de la historia. Pero sin embargo, los argumentos más agoreros nunca se han cumplido.

Que la radio se ha reinventado es ya una evidencia. De ahí que los autores de esta obra nos propongan una mirada al futuro de este medio de comunicación, que sigue conservando fieles oyentes y nuevos adeptos. La publicación está distribuida en tres grandes bloques, que recogen distintas reflexiones cargadas de documentación y análisis de gran utilidad tanto para profesionales, estudiantes, como investigadores de este campo. El primero de ellos, titulado «Políticas públicas y mercado», nos ayuda a entender las dinámicas que se generan en el mercado radiofónico español. La visión empresarial, pero también las decisiones políticas, la legislación, está muy presente, acercándonos a la actual regulación española y su ubicación en Europa. En este primer bloque además, se dedica un apartado a la experiencia de la Red de medios Comunitarios de España que, aunque con muy poca visibilidad, aparecen reconocidos en la Ley General Audiovisual nacional actual. Por otro lado, el segundo bloque «Tecnologías de emisión y recepción», está dedicado al aspecto más tecnológico que, sin duda, es uno de los elementos más decisivos en la revolución que ha experimentado la radio en la actualidad.

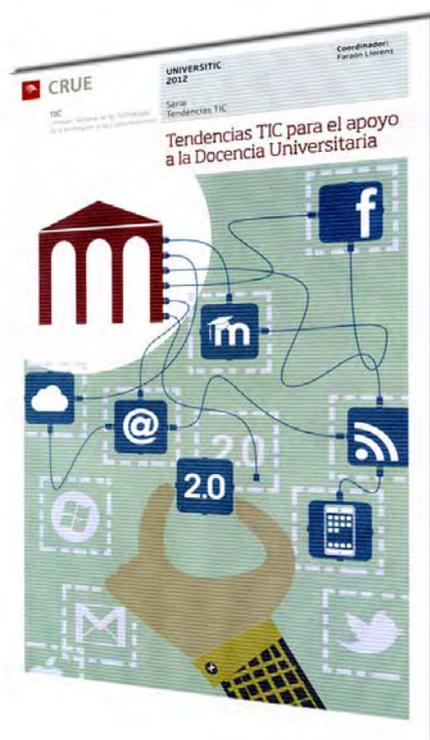
Los cambios en el modelo productivo, el papel cada vez más protagonistas de los oyentes y de las producciones generadas por estos y sobre todo la importancia de los contenidos siempre, su organización, difusión y calidad siguen siendo prioridades para mantener el medio. Además, en

LIBROS

María Muñoz-Vázquez ▼

La CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) ha editado el informe «Tendencias TIC» como resultado de las Jornadas desarrolladas en la Universidad de Granada, durante marzo de 2012. A través de su Sectorial TIC vienen tratando los temas relacionados con las tecnologías y su implicación en el ámbito universitario, y por primera vez, han elaborado el primer informe de «Tendencias TIC para el apoyo a la Docencia Universitaria», cuyo objetivo es tener un resumen, útil como guía, no solo para los que participaron, sino también para los que no. Por un lado, se centran en estas Jornadas en la perspectiva tecnológica y su evolución a corto y medio plazo y, por otro lado, cómo usar estas innovaciones y fomentar su uso docente, para conseguir así el cambio de modelo educativo en las universidades. De hecho, son conscientes en estas Jornadas de la actual crisis en la que estamos inmersos, y que para sortearla hay que hacer una apuesta firme y decidida por la tecnología. De hecho, las instituciones que ocupan las primeras posiciones en los rankings universitarios reconocen los beneficios de la enseñanza en su versión no presencial, y la utilizan como motor para aumentar sus niveles de excelencia. Pero aún, como bien reconocen en estas Jornadas, hay una falta de normalización de la enseñanza virtual, y lo que se pretende conseguir es promover en la mayor brevedad posible, una serie de reglas de funcionamiento, con una serie de indicadores metodológicos, que permitan ofrecer unos mejores servicios docentes. El programa recogió cuatro sesiones, con 12 presentaciones invitadas, y una mesa redonda, surgiendo a raíz de esto, el punto de partida desde el que la Comisión Sectorial CRUE-TIC ha de diseñar un marco colaborativo de referencia para los diferentes campus virtuales universitarios, que permitan a las universidades

ofrecer sistemas de enseñanza-aprendizaje más flexibles y accesibles, además de aumentar la oferta de asignaturas y materiales docentes, creando así un verdadero avance a nivel pedagógico, y una producción en innovación educativa adecuada al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Como conclusión, los participantes a estas Jornadas son unánimes en cuanto que las TIC deben dar soporte no solo a la modalidad mixta o a distancia, sino también a la presencial. Para ello han afrontado tres puntos fundamentales: en primer lugar «los retos tecnológicos que hay que afrontar para dar soporte a este cambio»; en segundo lugar, «los mecanismos para articular estas innovaciones» y por último, «una visión estratégica de cara a tendencias y cambio de paradigma en las universidades». Para ello, y tal como se recoge en este informe, es muy importante que adoptemos una nueva concepción de la Universidad como modelo hacia una implantación de una cultura digital, que provocará cambios radicales en los procesos tradicionales de enseñanza dentro de la Universidad. Pero además, en esta evolución, hay que dar también un giro importante al sistema de enseñanza-aprendizaje donde aparece una unidad de medida única, el crédito europeo (ECTS). Este sistema facilita la movilidad e intercambio cultural entre estudiantes, adoptando las universidades un marco de colaboración global, al que por tanto también deben adaptarse las Universidades Españolas. Claro está, que un pilar fundamental, que debe adaptarse con rapidez a todo esto es el docente, al que le supone un coste de aprendizaje, de preparación y de adquisición de habilidades en su uso didáctico. De hecho, este informe finaliza con una serie de tendencias a seguir, dividida en dieciséis puntos que viene a reflexionar sobre todo lo expuesto, de forma resumida, donde podemos encontrar un referente a seguir tanto como docente y como entidad universitaria.



Tendencias TIC para el apoyo a la docencia universitaria. Como afrontar los cambios y la colaboración intercampus; Faraón Llorens (Coord.); Madrid; CRUE, 2012; 28 páginas

LIBROS

▼ Rosario Medina-Salguero



La tutoría virtual: Un reto para el profesor del futuro; Gabriela Padilla y otros; México, Tamaulipas, Sined, 2012; 232 páginas

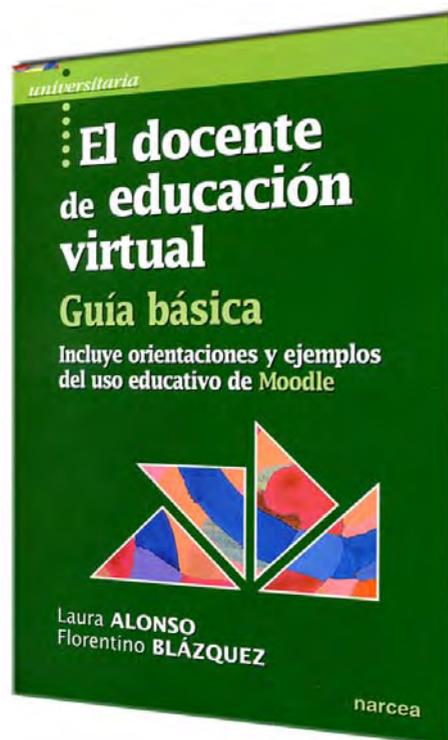
de contenidos, referencias bibliográficas, para saber más y actividades; lo que facilita el seguimiento de los contenidos por los lectores y ofrece información adicional para profundizar en las temáticas analizadas. La obra comienza considerando las diferentes funciones que el profesor-tutor llega a desempeñar en la puesta de la acción de la tutoría virtual: académicas, organizativas, administrativas y el dominio de diversas capacidades para su puesta en marcha. La reflexión continúa sobre los diversos papeles que el tutor puede llegar a desempeñar tanto en los contextos e-learning como en los b-learning y sobre los modelos con los cuales se pueden encontrar para el desarrollo de la actividad tutorial por parte del profesor. Sobre las estrategias metodológicas para la tutoría virtual destacan el microblogging, el edublogs y los documentos compartidos. A continuación se plantea las herramientas de comunicación que ofrece la Web 2.0 para la tutoría virtual, haciendo hincapié, tanto en la comunicación sincrónica y asincrónica. La importancia del papel trascendental que juega la evaluación educativa es tratada en el antepenúltimo capítulo que compone el manuscrito desde un estudio específico sobre la función que el tutor juega en la evaluación del proceso formativo. Y en el último capítulo, se expone el escenario configurado por el tutor virtual y la Web 2.0 considerando que el movimiento Web 2.0 educativo apuesta por ideas como la generación de contenidos por el usuario individual, el aprovechamiento del poder de la comunidad, la arquitectura de la participación, la utilización de estándares abiertos, la utilización del contenido abierto, la remezcla de datos y la creación de comunidades de aprendizajes. Pero, como apunta el profesor Julio Cabero en el prólogo, la calidad que se alcance con los entornos de formación virtual, van a venir claramente determinados por el papel que el tutor lleve a cabo en la acción formativa de la enseñanza.

El avance y la evolución en las herramientas tecnológicas han supuesto una gran revolución en el ámbito educativo, hecho que genera un nuevo entorno de aprendizaje como es el virtual. Pues, tal es la penetración de los escenarios virtuales para la capacitación que en la formación superior está presente bien de forma directa (e-learning) o en su versión mezclada con la formación presencial (b-learning). La presente publicación nos desarrolla, a través de un estudio enmarcado en el proyecto de investigación «Formación del docente tutor para el aprendizaje en línea: Una consolidación Integral» correspondiente a la convocatoria emitida por el Sistema Nacional de Educación a Distancia de México, la situación actual de la acción del profesor en los entornos virtuales que se aplican en la universidad, centrándose, concretamente, en la forma en la cual ponen en acción la tutoría virtual y el asesoramiento de los estudiantes. En ella participan expertos en la utilización de Internet en la práctica educativa de diferentes Universidades de distintos países latinoamericanos (Universidad Metropolitana de Venezuela, Universidad Autónoma de Tamaulipas de México y Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra de República Dominicana) y de España (Universidad de Sevilla y Universidad del País vasco), por lo que ofrece una visión global. La obra analiza diferentes temáticas relacionadas con la tutoría virtual: funciones del tutor, metodologías que puede aplicar, herramientas de comunicación, aportes de las herramientas de la Web 2.0... El estudio está compuesto por siete capítulos en los que se abordan los aspectos más llamativos y significativos de la tutoría virtual, así como los diferentes aspectos que el tutor debe contemplar a la hora de su puesta en acción. Todos los capítulos presentan estructura similar: introducción, bloque

LIBROS

María Muñoz-Vázquez ▼

Este libro nace a raíz de los profundos cambios que se están produciendo en la sociedad actual con el crecimiento activo de las tecnologías de la información. A esto se une, que con el alcance de todo usuario a Internet, nacen nuevas formas de comunicación interpersonales, mediante comunicaciones electrónicas y redes digitales. Por tanto ante este fenómeno, la Enseñanza Superior no puede quedarse atrás, porque están surgiendo nuevos tipos de aprendizaje y de transmisión del conocimiento. De ahí, que con este libro, los autores quieran hacernos llegar una serie de criterios y estrategias didácticas, para su implantación, sobre todo como instrumento que facilite el aprendizaje en la distancia, como los Espacios Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA), el aprendizaje electrónico (e-learning), el aprendizaje con dispositivos móviles (m-learning), y así como todo recurso que conforman los entornos personales de aprendizaje (PLE). Para ello, han dividido esta Guía en ocho capítulos, haciendo un repaso de lo que es la educación virtual, y del docente actual en los entornos virtuales en los dos primeros. Posteriormente, nos indican una serie de propuestas para diseñar un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje, además de hablarnos de la plataforma Moodle, y la forma más adecuada de crear contenidos (e-contenidos), y cómo planificarlos para que puedan ser estudiado a distancia de forma fácil y creando conocimiento. Una vez finalizados estos cuatro capítulos, donde hemos analizado por un lado la situación actual de la educación a distancia, el profesorado ante estas nuevas formas de enseñar, y cómo crear el espacio y el contenido, en el quinto capítulo, nos dan una serie de pasos que debemos seguir a modo de propuesta para crear actividades, qué uso estratégico le podemos dar, y nos hacen un breve repaso por actividades que han surgido como consecuencia de estos entornos virtuales de enseñanza, como son la «caza del tesoro», las «wequests», y cómo realizar el envío de actividades en Moodle. Una vez que ya se ha creado ese entorno virtual, uno de los mayores problemas que encuentran tanto alumnos como profesores es la forma de comunicarse, para ello en el capítulo seis, nos indican una serie de propuestas para el uso educativo de herramientas de comunicación, para no solo conseguir una comunicación docente-alumno, sino también para estimular esa interacción. Por último, en el capítulo siete nos sugieren incorporar actividades donde el aprendizaje sea colaborativo, cómo realizarlo en Moodle, la opción del uso de «los wikis», el aprendizaje basado en problemas (ABP/PBL) y en el capítulo ocho nos indican de la evaluación, un concepto muy importante tanto para el alumno, como para el docente. De hecho, nos lanzan unas series de propuestas para usar en Moodle, cómo evaluar actividades, el uso de cuestionarios como pruebas objetivas, y cómo gestionar el libro de calificaciones. Hay que destacar que al final de cada capítulo, los autores nos dejan un decálogo donde nos dan una serie de orientaciones según el tópico hablado en ese punto. Verdaderamente, además de guía y ayuda para el profesorado en estos nuevos entornos que están surgiendo, lo que quieren estos dos autores es transmitirnos que no indiscutiblemente el uso de las TIC en el aula implica una producción en innovación educativa, sino que para ello es necesario que se den unas condiciones adecuadas para producir renovación pedagógica en la Educación Superior, y por supuesto un cambio metodológico, donde verdaderamente estemos aplicando las competencias adecuadas a desarrollar en el alumno para verdaderamente estar generando aprendizaje. En definitiva, que el docente, dependiendo del propósito educativo que quiera conseguir, sea capaz de saber elegir la herramienta más adecuada para poder aplicar un razonamiento teórico-didáctico-metodológico con mayor nivel pedagógico.



El docente de educación virtual. Guía básica; Laura Alonso y Florentino Blázquez; Madrid; Narcea, 2012; 176 páginas



**PUBLICACIONES
DEL CENTRO
DE COMUNICACIÓN
Y PEDAGOGÍA**

cc&p
CENTRO
DE COMUNICACIÓN
Y PEDAGOGÍA

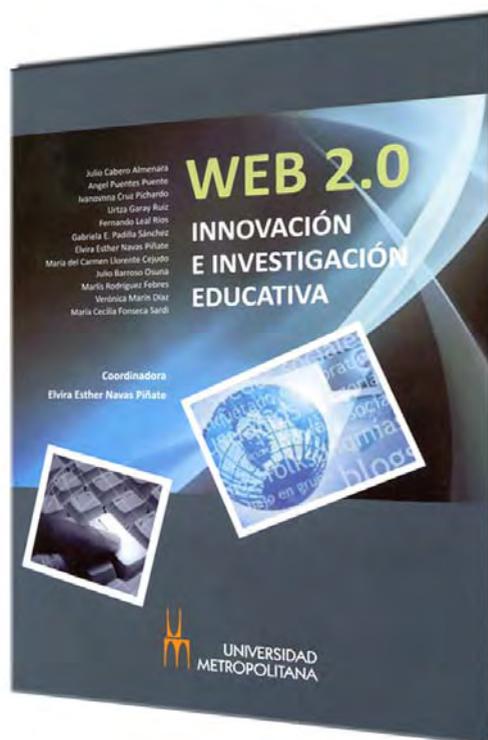
www.comunicacionypedagogia.com

info@comunicacionypedagogia.com

LIBROS

Rosario Medina-Salguero ▼

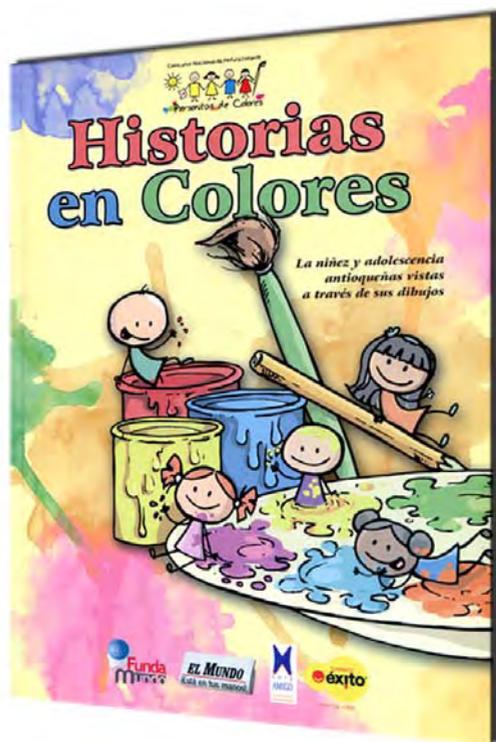
Los cambios que se generan en la sociedad, relacionados con la innovación tecnológica, se vinculan estrechamente con los que se generan en el mundo educativo. Hoy día, la Universidad está sumida en una profunda complejidad y ha de saber dar respuestas, a los retos que plantea la calidad de la enseñanza superior en el seno de la Unión Europea. «Web 2.0. Innovación e investigación educativa» es el segundo volumen de una colección editada por la Universidad Metropolitana de Caracas (Venezuela), con la firma de profesores de varias universidades latinoamericanas y españolas (Universidades de Metropolitana de Caracas, México, República Dominicana, País Vasco, Sevilla y Córdoba). El libro recoge una serie de tópicos (Web 2.0: Innovación educativa, semipresencialidad, e-learning, educación abierta, redes sociales, aprendizaje cooperativo y Long Life learning), que abarcan las ciento sesenta y cuatro páginas que componen la obra, con la intención de ser un agente activo en la implementación de las nuevas formas de aprendizaje para sí adaptarse a los nuevos cambios que surgen de la evolución tecnológica social. Además, los autores resaltan, ante los cambios tan acelerados que genera la sociedad del conocimiento y la información, el compromiso por la tecnología abierta, el contenido abierto y el aprendizaje abierto como motor de la nueva educación que impulsa la tarea universitaria. Este trabajo es una clara apuesta por definir un discurso pedagógico apoyado en la investigación educativa. Asimismo, en el texto se destaca que nunca los profesores y estudiantes han contando con tantas herramientas que los conviertan en los propios actores de su aprendizaje y por ello, hay que dotarlos de las capacidades necesarias para hacer frente al aprendizaje continuo tan demandado por nuestra sociedad, la cual se caracteriza por el cambio y por la velocidad en la que se renuevan los conocimientos. De las líneas anteriores se desprende la necesidad de estudiar lo que está sucediendo y de ahí el valor de este texto, cuyo contenido expone los resultados de la consolidación de una red de investigación sobre formación de profesores y Web 2.0. Los resultados extraídos se presentan en diez capítulos. El contenido de estos artículos versan sobre las redes sociales (Las redes sociales en el entramado educativo; Educar a través de la Red. Evolución y aspectos educativos a tener en cuenta; proyectos wikis para el aprendizaje colaborativo), la modalidad asistencial en el ámbito de la docencia universitaria (La semipresencialidad en las universidades presenciales: un estudio), los recursos educativos (Aprendizaje de lenguas en la era Web 2.0: apuntes para una nueva forma de aprender y enseñar a hablar; Recursos educativos abiertos. Una nueva manera de ver los materiales didácticos; Alfabetización tecnológica de los alumnos universitarios para el uso del software social en los procesos de aprendizaje y recursos para el aprendizaje 2.0) y una reflexión sobre las nuevas generaciones derivadas de la revolución tecnológica (Trabajando con la generación ¿Einstein?). En los distintos apartados, se observa cómo las orientaciones metodológicas y de investigación que propugna el estudio de la actitud Web 2.0 pueden contribuir al desarrollo de la alfabetización tecnológica, a la construcción del conocimiento a través del uso de las distintas herramientas disponibles en la web: desde ilustraciones, fotografías... hasta las virtuales; haciendo más eficientes las prácticas educativas mediante la mejora de la comprensión de este fenómeno.



Web 2.0. Innovación e investigación educativa; Elvira E. Navas-Piñate (Coord.); Venezuela, Caracas, 2012; 164 páginas

LIBROS

▼ María Muñoz-Vázquez



Historias en colores. La niñez y adolescencia antioqueñas vistas a través de sus dibujos. Medellín (Colombia), Fundación Universitaria Luis Amigó, 2012; 96 páginas

curso «Personitas de colores» del periódico «El Mundo» de Medellín (Colombia) entre el 2003 y el 2010 por niños antioqueños de 15 a 14 años?». Una vez leídos los cuatro capítulos que lo componen y viendo el minucioso análisis realizado por estos autores de lo que transmiten estos dibujos, el libro termina con una serie de conclusiones denominadas «En clave de derechos», denominadas conclusiones iniciales, y abiertas a que cada lector proponga las suyas propias. Resaltan especialmente dos conclusiones generales, que consideran lo autores que están relacionadas con una visión fundamental de derechos: 1) Se evidencia que tanto en niños como preadolescentes hay una concepción de género tradicionalista, donde se dibujan y se narran de manera diferente y estereotipada; 2) Resalta la ausencia en todas las categorías de signos multimediales, ya que ningún dibujo está asociado con esa realidad virtual y tecnológica que se superpone a lo cotidiano. Se trata de un interesantísimo libro, no solo por el contenido, sino también por su novedad y originalidad en el análisis iconográfico e iconológico, y en la evolución del dibujo infantil con tópicos cercanos y significativos a cada grupo etario. A través del texto, se empieza a ver los dibujos de nuestros niños de diferente manera. Además la experiencia es generalizable a otros contextos y se podría poner en práctica en otros lugares, porque a través de sus páginas se aprende a percibir cómo los más pequeños descubren el mundo a través de sus dibujos, con una visión múltiple de los mayores. Ahí radica lo verdaderamente llamativo de este texto y la experiencia e investigación que la soportan: observamos qué les transmitimos como visión del mundo.

Este libro es resultado de la investigación «Personitas de colores», centrada en niños antioqueños entre 5 y 14 años y basada en sus dibujos como representaciones de los valores y derechos fundamentales. Junto al fin artístico, el objetivo básico de este estudio era que estos niños contaran lo que son, viven y sueñan. Durante un largo proceso de un año se analizaron, mediante una lectura semiótica (incluyendo la dimensión iconográfica como la iconológica), una muestra de 2.960 dibujos, con un muestreo de dibujos de niños y niñas de las nueve subregiones antioqueñas y sus diferentes municipios. El texto que reseñamos se inicia con una presentación, para posteriormente centrarse en un epígrafe explicativo de cómo leer el texto. El corpus se divide en cuatro capítulos, en función de la edad de los grupos infantiles, empezando por los más alevines y terminando con los jóvenes. Al inicio del texto, los autores nos presentan también una tabla con las categorías del concurso, asignándosele una a cada grupo etario, centrándose el tópico de «la familia» para niños y niñas de 5 años, «los deseos» para los de 6 años, «los sueños» para los de 7 años, «el tiempo libre» para los de 8 años, «la alegría» la representaran los de 9 años, «los lugares» los de 10 años, «el medio ambiente» los de 11 años, «la felicidad» la pintaron los de 12 años, «la región de Antioquia» los de 13 años y finalmente, «el futuro», los de 14 años. En un primer momento, este equipo investigador se encontró frente a 195.000 di-

bujos, en el que a partir de un proceso de muestreo intencionado, se pasaron por seis etapas, hasta quedarse con los 2.960 dibujos definitivos. En esta fase, el equipo de investigación se centró en la pregunta-problema central del estudio: «¿Cuáles son las narrativas icónicas infantiles sobre valores y derechos fundamentales que subyacen en los dibujos presentados al concurso

LIBROS

Francisco Ignacio Revuelta-Domínguez ▼

El paradigma de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación por competencias plantea nuevos desafíos a los profesionales de la enseñanza que investigan en la necesidad de generar alternativas a lo realizado hasta el momento, para que sirvan de apoyo a las reflexiones didácticas que se producirán una vez se hayan llevado a cabo las innovaciones en la praxis docente. Así, puede verse en el libro *Docentes e-competentes*, el resultado de un proceso de observación y recopilación de información de innovaciones docentes con base tecnológica o apoyada en ella. La recopilación planteada por el equipo de investigación Nodo-educativo de la Universidad de Extremadura surge de un proyecto de investigación nacional del Ministerio de Ciencia e Innovación llevada a cabo entre los años 2006 a 2009. Esta publicación está estructurada en dos bloques, acompañados de una introducción al inicio y una breve reseña curricular de los autores colaboradores que son los miembros del grupo de Investigación. Tras la exposición introductoria donde se indican los centros extremeños que colaboraron con el equipo y un resumen capitular del bloque siguiente, el coordinador de la publicación e investigador principal del grupo contextualiza la publicación con un brillante alegato en defensa de las innovaciones llevadas a cabo en las aulas por los docentes, no solo aquellos que han colaborado con el grupo sino con todos aquellos que lo intentan en su quehacer diario. Al final de este capítulo el coordinador nos deja una indicación relevante para reflexionar sobre el lugar de impacto de la tecnología y los cambios en los aprendizajes, señala que no se están produciendo en la escuela sino que se producen en la educación informal. Parece ser este elemento, con el que compartimos su relevancia, una cuestión clave de reflexión pedagógica para el

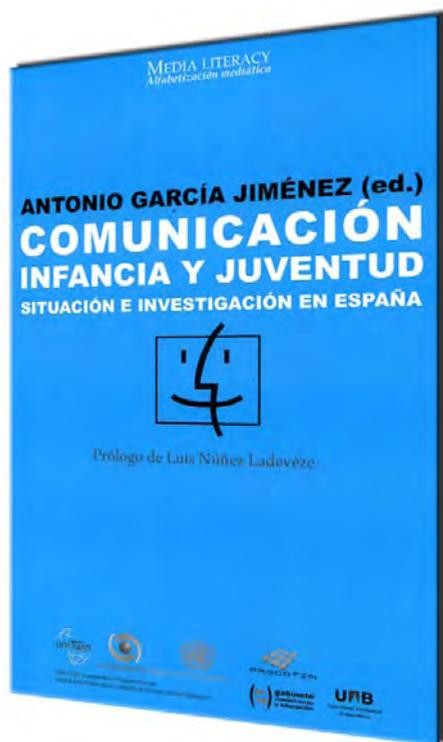
aprovechamiento de los aprendizajes informales y las estrategias que deben ponerse de manifiesto de cara a su explicitación. El bloque central del libro, la recogida y descripción de las buenas prácticas, se presenta en tres capítulos: actividades docentes, gestión y organización y recursos didácticos. Cada uno de ellos presenta una similar estructura: 1) Introducción, 2) Breve descripción del contenido, 3) Aspectos positivos de la buena práctica, 4) Motivación inicial que lleva a práctica excelentes, 5) Descripción de la buena práctica, 6) Materiales vinculados, 7) Dificultades en el desarrollo de la buena práctica, 8) Factores clave del éxito: condiciones, circunstancias y antecedentes que hacen posible la buena práctica, 9) Consecuencias o efectos de la buena práctica, 10) Elementos de innovación educativa, 11) Proyección y transferencia a otros contextos educativos. Este esquema nos lleva a entender todas y cada una de las circunstancias en las que se circunscribe cada buena práctica. Algunos epígrafes resultan de verdadero interés para repensar en las tareas docentes pues también es un ejercicio eficaz, motivador y profesional, reflexionar sobre elementos como pueden ser los motivos y la necesidad de esa innovación, los materiales que se usaron o los efectos de nuestras actividades. Esto supone un incremento exponencial en el conocimiento de los métodos y materiales docentes que se escapan ya a metodologías anteriores. Por último, se ofrece, por parte del grupo, de un instrumento para la autoevaluación de buenas prácticas docentes con TIC (BPE-TIC). La utilidad, a nuestro juicio, radica en el grado de análisis efectuado por el grupo que lleva a plasmarlo en este instrumento. El manejo de diferentes dimensiones: a) cognitiva, b) organizativa, c) comunicativa, d) didáctica, d) tecnológica, denotan un alto conocimiento del concepto de buena práctica y ofrece aspectos en los que pararse a observar para discernir si estamos delante de una aproximación innovadora o de una buena práctica real. Sin duda, todo el documento nos ayuda a la reflexión pedagógica, al conocimiento de lo que se está haciendo actualmente en las aulas en lo que se ha denominado buenas prácticas con TIC, a repensar sobre las actividades que se diseñan, y en definitiva, a ver las necesidades actuales sobre la competencia digital de docentes y alumnos para preparar la sociedad del mañana.



Docentes e-competentes: buenas prácticas educativas con TIC;
Jesús Valverde (Coord.); Barcelona: Octaedro, 2011; 126 páginas

LIBROS

▼ Águeda Delgado-Ponce



Comunicación, infancia y juventud. Situación e investigación en España; Antonio García Jiménez (Ed.); Barcelona, UOC, 2012; 365 páginas

Este libro está conformado por un conjunto de textos que presentan, en gran medida, las líneas actuales de investigación en comunicación, infancia y juventud. Esta iniciativa surge en el marco del proyecto PROCOTIN, que reúne a grupos de investigación de diversas universidades, y toma forma definitiva en las III Jornadas de Grupos de Investigación en Infancia y Comunicación en 2011. Se trata de un claro ejemplo del cambio que se ha dado en los últimos años en las ciencias sociales hacia la colaboración y las sinergias entre grupos e investigadores. Aborda una temática, comunicación, infancia y juventud, de gran relevancia, si tenemos en cuenta la preocupación social que conlleva, la implicación de organismos internacionales y el aumento de estudios en este ámbito. Si nos centramos en la organización de los capítulos del libro, nos encontramos con tres ejes principales: Internet, grupos de investigación y educomunicación y, por último, televisión. Tras los prólogos del director de PROCOTIN, Luis Núñez-Ladévez, y el presidente de AUC, Alejandro Perales, sobre comunicación e infancia; se aborda el tema de la brecha digital por parte del grupo de investigación «Conflicto, Infancia y Comunicación (CONinCOM)» de la Universidad de Ramon Llull, coincidiendo en temática con el texto «Competencia comunicativa y competencias mediática», aunque este desde una perspectiva más pragmática. Sobre Internet versan los siguientes textos que nos encontramos; desde un punto de vista descriptivo, Garmendía, Casado y Jiménez hacen un repaso de las propuestas de la Comisión Europea, a través de las diversas ediciones del programa Safer Internet, dedicadas a la capacitación y protección de los menores. «Internet, menores y adolescentes: una aproximación a su realidad» presenta las investigaciones realizadas por un grupo de investigación en el marco de GICOMSOC (grupo de investigación sobre Comunicación, Sociedad y Cultura) relacionadas con este tema. Los siguientes textos se centran en temas más concretos como los videojuegos desde una perspectiva educativa, las redes sociales como facilitadoras de la participación de los jóvenes en actividades cívicas y políticas; y las estrategias de la publicidad en Internet dirigida a los jóvenes y adolescentes, respectivamente. El segundo bloque lo componen los textos en los que se presentan las líneas de investigación en educomunicación que siguen los distintos grupos. De este modo, encontramos el Grupo Comunicar con sus veinte años educando en comunicación a la ciudadanía y el Grupo Ágora de la Universidad de Huelva, dedicado a la promoción y la integración de los medios de comunicación y las tecnologías en la sociedad; ambos dirigidos por Ignacio Aguaded. Asimismo, se presentan las líneas de investigación en relación a la regulación, autorregulación y responsabilidad social de los medios en el ámbito de la infancia y sus derechos por el Grupo Villanueva Observatorio Comunicación y Sociedad de la Universidad Complutense de Madrid, las relaciones entre contenidos mediáticos, estrategias de comunicación y público infantil que presenta el grupo de la Universidad de Alicante, Comunicación e Infancia y las distintas políticas sobre medios e infancia referidas en el capítulo de Pérez-Tornero. Y finalmente, los textos vinculados a la televisión y la infancia, desde la influencia de la información en las audiencias más jóvenes, a las infracciones al Código de Autorregulación de los contenidos televisivos, la necesidad de medición y análisis de los contenidos audiovisuales y la responsabilidad social corporativa de las empresas de comunicación; así como aquellos dedicados a la mediación de las familias y la preocupación formativa de los agentes responsables de los niños, como a las dinámicas familiares en torno a las pantallas. El libro se cierra con la propuesta del Grupo «Comunicación y Menores» para la «Puesta en marcha del Observatorio de Comunicación, Infancia y Adolescencia de la Región de Murcia (MIRA): los menores en los medios de comunicación».

LIBROS

Jennifer Rodríguez-López ▼

Las industrias culturales y creativas (ICC), basadas fundamentalmente en el desarrollo de las tecnologías digitales y multimedia, adquieren cada vez más importancia en la economía y en la sociedad actuales. Dicho término fue acuñado por Adorno y Horkheimer en la primera mitad del siglo XX pero es en la actualidad, con el auge de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y el desarrollo de las redes sociales en la Web 3.0, cuando se han convertido en una realidad compleja que abarca todos los aspectos de la sociedad. Así, toman relevancia conceptos como la creatividad y la innovación, que se traducen en la llegada al mercado de productos simbólicos e inmateriales, que no perecen con el consumo, y que fundamentan su valor en la intangibilidad. Esta economía del conocimiento abre un profundo debate en torno a sus límites, difuminados por la naturaleza de dichas industrias, y que este libro trata de esclarecer. Al tratarse de una economía de la cultura y la comunicación, las fronteras no han sido definidas de una forma precisa. Las jornadas de estudio realizadas en la Isla del Pensamiento en Galicia (isla de San Simón) en septiembre de 2011 bajo el nombre de «Galicia y las industrias culturales y creativas ante la Agenda 2020» fueron tomadas como origen en la concepción de este libro que contextualiza a estas industrias en el marco de las políticas culturales europeas y en particular en torno a las iniciativas de la Agenda 2020 de la Unión Europea. Con aportaciones de diversos autores españoles, portugueses, franceses y brasileños se plantean cuatro apartados en los que se exponen distintas dimensiones de las industrias culturales y creativas. La primera parte engloba estudios sobre las políticas culturales europeas y las ICC en relación a la identidad social, el empleo, y las ideas de progreso y valor.

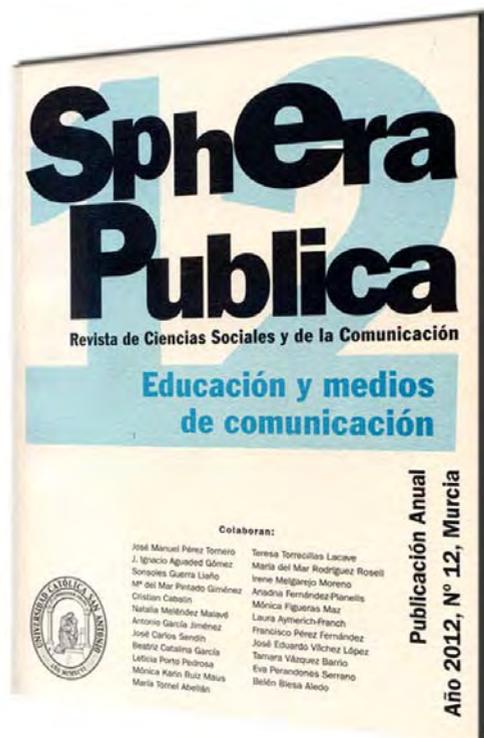
Se enumeran los programas culturales vigentes en Europa como el programa Media o el programa Cultura, que incluyen medidas reguladoras en materia audiovisual y cultural. En el siguiente apartado, se analizan los nuevos modelos de negocio surgidos con la digitalización de los contenidos, así como se examinan los derechos de autor y de propiedad intelectual en la comunicación digital, haciendo hincapié en la problemática de la piratería. La tercera parte se presenta como un desglose de los distintos sectores que representan a las industrias culturales y creativas, realizando un examen del estado de las industrias culturales más tradicionales como son la editorial, la discográfica o la cinematográfica, y también las surgidas con la expansión del concepto de creatividad, y que engloban la moda, los videojuegos y la arquitectura, entre otras. La última sección de este minucioso estudio muestra una síntesis de las oportunidades y los riesgos que supone la sociedad digital y multimedia, como la inclusión social, la alfabetización tecnológica o la globalización de los contenidos. La pretensión del libro es definir y delimitar la naturaleza de las industrias culturales y creativas como una realidad actual que no afecta solo al ámbito económico sino que al tratarse de un fenómeno de raíz cultural ejerce su influencia en todos los aspectos de la sociedad, incidiendo de forma particular en la identidad individual y colectiva y en la diversidad cultural. Este trabajo supone un análisis exhaustivo de las industrias culturales y creativas en relación a las políticas culturales en el contexto europeo desde diversos ángulos como son la economía, la educación, la sociedad y la cultura, haciendo hincapié en el desarrollo de internet y de las redes sociales, responsables de la transformación de la génesis de las identidades y de los modelos comunicacionales de las nuevas generaciones.



Economía de la cultura y la comunicación en la era digital; F. Salgado y V.A. Martínez; Lisboa, Media XXI, 2012; 673 páginas

REVISTAS

▼ Margarita García-Candeira



Sphera Publica. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación; M. Pintado, M. Tornel, B. Blesa y J.J. González (Coords.); Murcia, Universidad Católica San Antonio (UCAM), 2012; 283 páginas

funciones. María Tornel-Abellán estudia la presencia de la Red en tres contextos educativos interrelacionados: la escuela, el entorno y la familia. Teresa Torrecillas analiza los contextos de recepción de la programación televisiva infantil mediante técnicas cuantitativas y cualitativas que permiten detectar la insuficiencia de mediación adulta y la deficiencia de la oferta existente. El artículo de María Mar Rodríguez-Rosell e Irene Melgarejo define la figura del educador como un perfil imprescindible en el nuevo contexto, e informan sobre maneras de adquirir esta formación. Ariadna Fernández-Planells y Mónica Figueras estudian la efectividad en el uso de Internet por parte de estudiantes de Secundaria de clase media-baja en Barcelona y Lima, y concluyen señalando que la multiplicidad de estímulos de la Red descentra a los alumnos. Laura Aymerich-Franch explica que el recurso a los juegos virtuales como instrumento de aprendizaje incrementa la motivación estudiantil. Francisco Pérez-Fernández y J. Eduardo Vilchez muestran que la familiarización de los estudiantes de Magisterio con Internet y con las redes sociales no redundan en una reflexión sobre sus posibilidades docentes. Tamara Vázquez realiza un análisis cuantitativo de los valores que transmite la prensa juvenil femenina y Eva Perandones-Serrano transmite los resultados del Proyecto Curarte I+D, que aplica las TIC a la educación de menores hospitalizados. Por último, Belén Blesa reflexiona acerca del silencio como elemento comunicativo fundamental. El volumen se cierra con tres reseñas: Isabel García analiza Periodismo en la telefonía móvil, de Mariano Cebría y Jesús M. Flores-Vivar; Pablo Cano examina el informe del Grupo de Investigación Digitalac sobre la TDT y, finalmente, M^a Carmen Robles informa sobre Radio 3.0, de Miguel Ángel Ortiz y Nereida López.

Estamos ante un número de la revista «Sphera Publica», editada por la Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM), dedicado a explorar diversos aspectos de la nueva realidad social y educativa que ha surgido a raíz de la extensión popular de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Consta de dieciséis artículos precedidos por un prólogo: en este, J. Manuel Pérez-Tornero explica el cambio de paradigma surgido con la integración plena de los medios en la enseñanza, y relaciona el énfasis en la competencia (el saber hacer) con las necesidades productivas de la sociedad actual. J. Ignacio Agueded y Sonsoles Guerra desarrollan el concepto de alfabetización mediática (media literacy) y defienden la necesidad de integrarla como objetivo curricular siguiendo las directrices europeas. María Mar Pintado se centra en el cambio que la Red ha efectuado en el modelo educativo, toda vez que evidencia el contraste entre los docentes, que han tenido que esforzarse por comprender su función, y un estudiante que ha crecido con ella. Cristian Cabalin examina la función de la educación en contextos de desigualdad socio-económica, basándose en el contexto chileno, reflexiona sobre la capacidad crítica como un elemento clave en el acercamiento a los medios de comunicación como instrumentos de producción simbólica. Natalia Meléndez estudia las motivaciones del uso mediático en tres grupos de distinto nivel educativo, indicando la percepción de ventajas y de inquietudes en ellos. Antonio García-Jiménez, J. Carlos

Sendín y Beatriz Catalina-García repasan las investigaciones surgidas entre 2008 y 2011 y sus principales conclusiones acerca del empleo educativo de las TIC. Leticia Porto y Mónica K. Ruiz indagan en un estudio publicado acerca del uso de smartphones en niños y proporcionan recomendaciones para minimizar sus dis-

REVISTAS

Águeda Delgado-Ponce ▼

Comunicar, 40, XX, 2013

La revista «Icono 14» dedica el tema central de su número 10 (3) a reflexionar sobre la importancia de la competencia mediática en la sociedad actual para la formación de una nueva ciudadanía. Bajo el título «El reto de la competencia mediática de la ciudadanía» se hace un recorrido por los distintos aspectos que integran la alfabetización audiovisual y digital en este nuevo panorama de transformaciones. El monográfico comienza con la presentación del coordinador, el Dr. José Ignacio Aguaded Gómez, experto en educación, que nos sumerge en el panorama actual de educar en medios, haciendo hincapié en la importancia de trabajar la competencia mediática desde todos los ámbitos para adaptarse a la realidad en la que estamos inmersos, donde predomina la imagen y las pantallas. Los autores Yamile Sandoval e Ignacio Aguaded nos invitan, en su artículo, a reflexionar sobre las capacidades y las competencias de los jóvenes que han crecido rodeados de tecnología. «La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos» (Joan Ferrés, Ignacio Aguaded y Agustín García-Matilla) presenta los resultados de una investigación I+D, donde se muestran las carencias de la ciudadanía española en referencia a las diferentes dimensiones de la competencia mediática, concluyendo así con la necesidad de formación en este aspecto. En su artículo, Rafael Repiso y M^a Carmen Fonseca presentan una visión general del desarrollo e impacto internacional de la alfabetización audiovisual a partir del análisis de revistas de impacto internacionales, desde una aproximación bibliométrica, en las que se publican los resultados de investigación sobre esta temática. El concepto de prosumidor, el futuro de este y el empoderamiento que el ciudadano puede adquirir al ejercer bien su papel, son los temas tratados por Jacqueline Sánchez y Paloma Contreras.

Laura López describe en su artículo una experiencia académica en la universidad tomando como punto de partida el debate en torno a la alfabetización mediática. Los instrumentos de medición, su diseño y validación serán el centro de los siguientes dos artículos: «Diseño de un focus group para valorar la competencia mediática en escenarios familiares» (Natalia González, Ana Sedeño y Vicent González) y «La competencia mediática en personas mayores. Propuesta de un instrumento de evaluación» (Ramón Tirado, Ángel Hernando, Rosa García y otros). Las autoras Josefina Santibáñez, Paula Renés y Antonia Ramírez exponen los resultados de una investigación sobre el grado de competencia audiovisual en mayores de 65 años en la comunidad de La Rioja. Ariadna Fernández-Planells y Mònica Figueras estudian cuáles son los hábitos de uso y consumo de los jóvenes respecto a la televisión e Internet. Un análisis de los diferentes aspectos que influyen en la capacidad de retención del mensaje informativo por parte de los telespectadores es lo que nos presenta el texto de Samia Benaissa. Cristina Zurutuza y Patricia Lafuente estudian en la cobertura informativa de las televisiones en la campaña electoral por un lado, el enfoque dado y por otro, el tratamiento de Europa. A continuación, se analiza el consumo televisivo de los jóvenes: en el artículo de Nereida López y Leire Gómez desde un aspecto más general, mientras que Ubaldo Cuesta, Sandra Gaspar y Tania Menéndez se centran en la construcción de la identidad de género a través del análisis de un programa concreto (Mujeres, hombres y viceversa). Los autores Agustín Olmo y Jose Antoni Navarro proponen un análisis del papel de los medios de comunicación públicos como dinamizadores de los procesos educativos reglados, con principal atención al proyecto de Canal Sur. Y el cierre al monográfico lo pone un artículo escrito por Federico Martínez sobre las alusiones publicitarias en la pintura de los primeros años del siglo XX, el caso concreto de «Anís del mono».



Revista Icono 14, 10(3). El reto de la competencia mediática de la ciudadanía; Madrid (España), Asociación científica de Comunicación y Nuevas Tecnologías, 2012; 360 páginas

portal RERCE

www.rerce.es

RERCE

Red de Revistas Científicas de Educación

Red Española de Revistas Científicas de Educación

«COMUNICAR»
 «CULTURA & EDUCACIÓN»
 «EDUCACIÓN XXI»
 «ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN»
 «REVISTA DE EDUCACIÓN»
 «REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA»
 «TEORÍA DE LA EDUCACIÓN»
 «ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS»

PIXEL
BIT

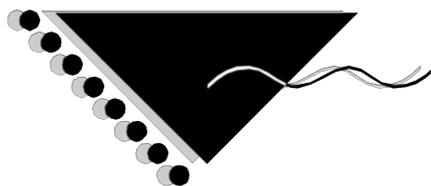
www.sav.us.es/pixelbit

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



Comunicar

Próximos títulos

Forthcoming issues

Temas monográficos / Monographs in study



COMUNICAR 41

Los agujeros negros de la comunicación: comunicación científica y metainvestigación

Black holes of communication: científica communication and meta-research

Editores Temáticos:

Dra. Elea Giménez-Toledo, CSIC. (España)

Dr. Evaristo Jiménez-Contreras, Universidad de Granada (España)



COMUNICAR 42

Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (CSCL)

Computer Support for Collaborative Learning (CSCL)

Editores Temáticos:

Dr. Bartolomé Rubia-Avi, Universidad de Valladolid

Montserrat Guitert, Universitat Oberta de Catalunya

COMUNICAR es una plataforma de expresión abierta a la participación y colaboración de todos los profesionales de la educación y la comunicación. Si está interesado en colaborar en los próximos números (tanto en la sección Monográfica como en la Miscelánea –de tema libre, dentro de la temática de la Revista–), puede remitirnos sus manuscritos (ver normativa completa en www.revistacomunicar.com).



Comunicar

Scientific Journal of Media Education

E-ISSN: 1988-3293 | ISSN: 1134-3478

TOPICS
EDITORIAL POLICY
ORGANIZATION CHART
🇪🇸 Versión español

ISSUES

- Current Issue
- Back Issues
- Comunicar Digital
- Articles in Press
- Next Issues
- Search

SUBSCRIBE

- Shop
- Publisher
- Distributors
- Other Publications

SUBMISSIONS

- Guidelines
- Quality Criteria
- Reviewers
- Thesaurus
- Manuscript Sending
- Anti-plagiarism

INDEXING

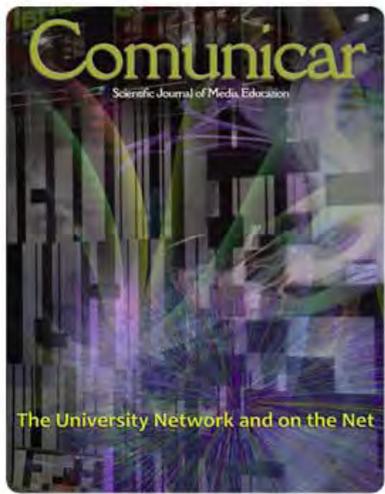
- Indexations
- Network of Journals
- JCR Journals
- Interesting Articles
- Documents

Follow us in:



Comunicar journal

All articles in the journal are in English and Spanish; articles, authors and topics with a decidedly international and Latin American outlook; the journal is now in its 18th year and has published 1447 articles of research, experiences, reflections and proposals; the journal appears in 191 international data bases, journal impact assessment platforms, selected directories, specialized portals and hemerographic catalogues...; the first journal in Spanish to appear in the Journal Citation Reports (JCR-WOS) in communication (since 2007); a rigorous and transparent system of blind assessment of manuscripts audited in RECYT; a national and international scientific editorial board of more than 100 experts in the field, and a broad network of scientific assessors of manuscripts; professional management of manuscripts via the OJS platform; Recyt; a highly visible publication; numerous search engines, dynamic pdfs, DOIs, Google Books...; specialist in educommunication; communication and education, ICT, audiences, new languages...; special monographic editions on the most up-to-date topics; double format: printed and online digital editions. The entire digital version can be viewed free. It is printed in Spain for Europe, and in Ecuador for Latin America; edited by Comunicar, a private, professional non-profit association specializing in educommunication for the past 22 years in Spain, collaborating closely with universities in Andalusia, Spain and abroad.





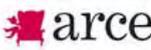


communication
RESH
education



communication
IN~RECS
education











▶ Most Popular Papers
▶ Tell a Colleague
▶ Sign Up
▶ Recommend to Your Library

«Comunicar» en tu pantalla

www.revistacomunicar.com

Con un click, toda la revista en español e inglés

Now, full English version on-line: www.comunicarjournal.com

E-mail:

Password:

Identify

Free register
Remind password

Publicaciones



Grupo Comunicar Ediciones

Relación de colecciones, títulos y precios

REVISTA CIENTÍFICA «COMUNICAR»

- Suscripción bianual institucional (nº 41, 42, 43 y 44) 85,00 €
- Suscripción bianual personal (nº 41, 42, 43 y 44) 65,00 €
- Suscripción anual institucional (nº 41 y 42) 50,00 €
- Suscripción anual personal (nº 41 y 42) 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: Cibermédios y medios móviles 25,00 €
- Comunicar 34: Música y pantallas 25,00 €
- Comunicar 35: Lenguajes fílmicos en Europa 25,00 €
- Comunicar 36: La TV y sus nuevas expresiones 25,00 €
- Comunicar 37: La Universidad Red y en Red 25,00 €
- Comunicar 38: Alfabetización mediática 25,00 €
- Comunicar 39: Currículum y formación en medios 25,00 €
- Comunicar 40: Jóvenes interactivos 25,00 €

COMICS INTERCULTURALES «VALORI COMUNI»

- Kit de 5 cómics y guía didáctica 45,00 €

COLECCIÓN «EDUCACIÓN Y MEDIOS»

- Televisión y educación 13,00 €
- Publicidad y educación 13,00 €

MONOGRAFÍAS «AULA DE COMUNICACIÓN»

- Comunicación audiovisual 14,00 €
- Juega con la imagen. Imagina juegos 14,00 €
- El universo de papel. Trabajamos con el periódico 14,00 €
- El periódico en las aulas 14,00 €

COLECCIÓN «GUÍAS CURRICULARES»

- Descubriendo la caja mágica. Aprendemos TV 16,00 €
- Descubriendo la caja mágica. Enseñamos TV 16,00 €
- Aprendamos a consumir mensajes. Cuaderno 16,00 €
- Escuchamos, hablamos... con los medios (Cuaderno) 18,00 €
- Escuchamos, hablamos... con los medios (Guía) 15,00 €

COLECCIÓN «EDICIONES DIGITALES»

- Comunicar 1/35 (textos íntegros de 35 números) 45,00 €
- Comunicar 1/30 (textos íntegros de 30 números) 30,00 €
- Luces en el laberinto audiovisual (e-book) 16,00 €
- La televisión que queremos... (e-book) 16,00 €
- Televisión y multimedia (Master TV Ed.) (e-book) 10,00 €
- Educar la mirada (e-book) 15,00 €

COLECCIÓN «AULA MEDIA»

- Televisión y telespectadores 15,00 €
- Aprender con el cine. Aprender de película 20,00 €
- Comprender y disfrutar el cine 16,00 €
- Geohistoria.net 16,00 €
- El periodista moral 19,00 €

COLECCIÓN «PRENSA Y EDUCACIÓN»

- II Congreso andaluz «Prensa y Educación» 15,00 €
- Profesores dinamizadores de prensa 15,00 €
- Medios audiovisuales para profesores 16,00 €
- Enseñar y aprender con prensa, radio y TV 17,50 €
- Cómo enseñar y aprender la actualidad 15,00 €
- Enseñar y aprender la actualidad con los medios 15,00 €
- Luces en el laberinto audiovisual (Actas) 16,00 €

COLECCIÓN «LA COMUNICACIÓN HUMANA»

- El puntero de don Honorato... 14,00 €
- Historietas de la comunicación. 20,00 €

MURALES «PRENSA ESCUELA»

- Colección de 19 Murales y Guías didácticas Gratis

- Importe del pedido
- Gastos de envío
- Importe total



© COMUNICAR

Registrada en la Oficina de Patentes y Marcas de España con el código 1806709

CRITERIOS DE IMPACTO DE EDICIÓN (EDITION IMPACT CRITERIA)

Normas de publicación

Resumen de normativa en página 6. Normas completas: www.revistacomunicar.com / www.comunicarjournal.com

Crterios de calidad como medio científico de comunicación

- «COMUNICAR» cuenta con un Comité Científico Internacional de 39 investigadores internacionales (20 países: 7 europeos, 12 americanos; 1 africano), con un Consejo de Redacción de 36 doctores, expertos en educomunicación de diferentes Universidades españolas y centros de investigación; y un Consejo de Revisores Internacionales de 229 investigadores (85 internacionales y 144 nacionales) (consulta 01-01-2013). El Comité Científico asesora y evalúa la publicación, avalándola científicamente y proyectándola internacionalmente. El Consejo de Redacción emite informes, propone temáticas y evalúa manuscritos. El Comité de Revisores somete a evaluación ciega los manuscritos estimados en la publicación (5 revisiones por manuscrito).
- «COMUNICAR» ofrece información detallada a sus autores y colaboradores sobre el proceso de revisión de manuscritos y marca criterios, procedimientos, plan de revisión y tiempos máximos de forma estricta: 1) Fase previa de estimación/desestimación de manuscritos (máximo 30 días); 2) Fase de evaluación de manuscritos con rechazo/aceptación de los mismos (máximo 150 días); 3) Edición de los textos en preprint (digital) e impresos en español e inglés.
- «COMUNICAR» acepta para su evaluación manuscritos en español e inglés, editándose todos los trabajos a texto completo en bilingüe.

Crterios de calidad del proceso editorial

- «COMUNICAR» mantiene su edición de números con una rigurosa periodicidad desde su nacimiento en 1993. En 20 años se han editado 40 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 Consejo de Redacción, así como por el Consejo Internacional de Revisores, investigadores independientes de 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 estimación previa, revisión posterior, con aceptación o rechazo de los manuscritos, con resúmenes de los dictámenes emitidos por los expertos externos.
- «COMUNICAR» cuenta en su organigrama con un Comité Científico, Consejo de Redacción, Consejo de Revisores y Consejo Técnico, además del Editor, Editores Adjuntos, Coeditores Internacionales, Editores Temáticos, Centro de Diseño y Gestión Comercial.
- El Comité Científico y Consejo de Revisores 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.

Crterios de la calidad científica del contenido

- Los artículos que se editan en «COMUNICAR» están orientados básicamente al progreso de la ciencia en el ámbito de la «educomunicación» 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 aquellos que son miembros de la organización y de sus Consejos.

Información sobre evaluadores, tasas de aceptación/rechazo e internacionalización

- Número de trabajos recibidos para «COMUNICAR» 40: 147; Número de trabajos aceptados publicados: 20.
- Nivel de aceptación de manuscritos en este número: 13,61%; Nivel de rechazo de manuscritos: 86,39%.
- Número de Revisores en «COMUNICAR» 40: 61 (17 internacionales y 44 nacionales) (véase en www.revistacomunicar.com).
- Número de Indizaciones en bases de datos internacionales: 211 (01-01-2013) (actualización: www.revistacomunicar.com).
- Internacionalización de autores en «COMUNICAR» 40: 7 países (Estados Unidos, Eslovenia, Reino Unido, Noruega, Colombia, Venezuela y España).
- Comunidades Autónomas de España: 8 (Madrid, Andalucía, Cataluña, Valencia, Asturias, Cantabria, Aragón y Galicia).

Revista de Educomunicación **Comunicar**



Revista internacional indexada (Scientific Journal indexed):

- Journal Citation Reports (JCR) • Scopus • Social Sciences Citation Index
- ERIH • Social Scisearch (Thomson Reuters) • RECYT • IN-RECS • RESH
- CIRC • Ulrich's Periodicals (CSA) • Sociological Abstracts • Communication & Mass Media Complete • ERA • IBZ • IBR • MIAR • Communication Abstracts
- Social Services Abstracts • MLA • Dialnet • REDALYC • Fuente Académica Premier (EBSCO) • IRESIE • ISOC (CINDOC) • Academic OneFile
- Academic Search Complete (EBSCO) • Informe Académico • Psicodoc
- Educator's Reference Complete • Expanded Academic ASAP • DICE • ERCE
- ANPED (Brasil) • CARHUS Plus • Latindex • Worldcat • Rebiun/CRUE
- Sumaris (CBUC) • New-Jour • Elektronische Zeitschriftenbibliothek • The Colorado Alliance of Research Libraries • Intute • Electronics Resources HKU Libraries • Francis • Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa • OEI • DOCE • 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)



Edita:



Grupo Comunicar

www.revistacomunicar.com
info@grupocomunicar.com

ISSN: 1134-3478 / e-ISSN: 1988-3293

