

Comunicar

Revista Científica de Comunicación y Educación, 43, XXII

www.revistacomunicar.com

Media Education Research Journal

Prosumidores mediáticos
Cultura participativa de las audiencias y
responsabilidad de los medios

Media prosumers
Participatory culture of audiences
and media responsibility

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



© COMUNICAR, 43; XXII

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
MEDIA EDUCATION RESEARCH JOURNAL

ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93 / e-ISSN: 1988-3293
Andalucía (Spain), nº 43; vol. XXII; época II
2º semestre, 1 de julio de 2014

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
- REINO UNIDO: Universidad de Chester

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
MEDIA EDUCATION RESEARCH JOURNAL

XXII, 43

EDITOR (Editor)

Dr. Ignacio Aguaded
Universidad de Huelva (Spain)

EDITORES TEMÁTICOS (Guest-Edited Special Issue)

- Dra. Carmen García-Galera, Universidad Rey Juan Carlos (Madrid)
- Dra. Angharad Valdivia, University of Illinois (USA)

EDITORES ADJUNTOS (Assistant Editors)

- Dr. Enrique Martínez-Salanova, Grupo Comunicar, Almería
- Dra. M^a Carmen Fonseca-Mora, Universidad de Huelva
- Dr. Ángel Hernando-Gómez, Universidad de Huelva
- Dr. Rafael Repiso, UNIR / EC3, Universidad de Granada
- Dra. M^a Amor Pérez-Rodríguez, Universidad de Huelva

COEDITORES INTERNACIONALES

- Ecuador: Dra. Diana Rivera, Universidad Técnica Particular de Loja
- Chile: Mgter. Andrés Scherman, Universidad Diego Portales
- Reino Unido: Dr. Mark Gant, Universidad de Chester (UK)

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 Católica 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
- Dr. Jorge Mora, Universidad de Cuenca, Ecuador
- Dr. Patrick Vermiers, 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. Evgeny Pashentsev, Lomonosov Moscow University, Rusia
- Dra. Fahriye Altınay, Near East University, Turquía
- 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

CONSEJO DE REDACCIÓN (Editorial Board)

- Dr. Joan Ferrés-i-Prats, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
- Dr. Agustín García-Matilla, Universidad de Valladolid
- Dr. Miguel de-Aguilera, Universidad de Málaga
- Dr. Manuel Ángel Vázquez-Medel, Universidad de Sevilla
- Dr. Javier Marzal, Universitat Jaume I, Castellón
- Dr. Francisco García-García, Universidad Complutense, Madrid
- Dra. Concepción Medrano, Universidad del País Vasco
- Dr. Manuel Cebrián-de-la-Serna, Universidad de Málaga
- Dra. Ana García-Valcárcel, Universidad de Salamanca
- Dr. Julio Cabero-Almenara, Universidad de Sevilla
- Dr. Manuel Lorenzo, Universidad de Granada
- Dr. Donaciano Bartolomé, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Javier Tejedor-Tejedor, Universidad de Salamanca
- Dra. Gloria Camarero, Universidad Carlos III, Madrid
- Dr. Pere Marquès, Universidad Autónoma de Barcelona
- Dr. Domingo Gallego, Universidad Nacional de Distancia, Madrid
- Dr. Manuel Area, Universidad La Laguna, Tenerife
- Dra. Elea Giménez-Toledo, CSIC, Madrid
- Dr. Ramón Reig, Universidad de Sevilla
- Dr. Xosé Soengas, Universidad de Santiago
- Dr. J. Manuel Pérez-Tornero, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dra. Rosa García-Ruiz, Universidad de Cantabria
- Dr. Juan de Pablos-Pons, Universidad de Sevilla
- Dr. Manuel Fandos-Igodo, UNIR, Zaragoza
- Dr. Juan Antonio García-Galindo, Universidad de Málaga
- Dra. Begoña Gutiérrez, Universidad de Salamanca
- Dr. Ramón Pérez-Pérez, Universidad de Oviedo
- Dra. Carmen Echazarreta, Universitat de Girona
- Dr. Jesús Valverde, Universidad de Extremadura
- Dra. Victoria Tur, Universidad de Alicante
- Dr. José María Morillas, Universidad de Huelva
- Dr. Felicísimo Valbuena, Universidad Complutense, Madrid

CONSEJO TÉCNICO (Board of Management)

- Dra. Inmaculada Berlanga, Universidad Internacional de La Rioja
- Dra. Mar Rodríguez-Rosell, UCAM, Murcia
- Dr. Vicent Gozálviz, Universidad de Valencia
- Dra. Paloma Contreras, Universidad de Huelva
- D. Francisco Casado-Mestre, Universidad de Huelva
- Dr. Isidro Marín-Gutiérrez, Universidad Huelva/UTPL (Ecuador)
- Dra. Jacqueline Sánchez-Carrero, Universidad de Huelva
- D^a Águeda Delgado-Ponce, Universidad de Huelva
- Dra. Margarita García-Candeira, Universidad de Huelva

- TRADUCCIONES (Translations): D. Noel Bye
- DISEÑO (Designed by) Portada: D. Enrique Martínez-Salanova
- GESTIÓN COMERCIAL (Commercial Manager): D. Alejandro Ruiz

S U M A R I O • C O N T E N T S

Comunicar, 43, XXII, 2014

Prosumidores mediáticos Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios

Media prosumers. Participatory culture of audiences and media responsibility



PRELIMINARES / FOREWORD

- Sumario / Contents 4/5
- Editorial 7/8

TEMAS / DOSSIER

- | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 0. Presentación / Introduction: Prosumidores mediáticos / Media Prosumers | 10-13 |
| <i>Carmen García-Galera y Angharad Valdivia. Madrid (España) e Illinois (USA)</i> | |
| 1. Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora | 15-23 |
| <i>Media Literacy Education for a New Prosumer Citizenship</i> | |
| <i>Rosa García-Ruiz, Antonia Ramírez-García y María M. Rodríguez-Rosell. Santander, Córdoba y Murcia (España)</i> | |
| 2. Estudiantes conectados y movilizados: El uso de Facebook en las protestas estudiantiles en Chile | 25-33 |
| <i>Online and Mobilized Students: The Use of Facebook in the Chilean Student Protests</i> | |
| <i>Cristian Cabalín. Santiago de Chile (Chile)</i> | |
| 3. Jóvenes comprometidos en la Red: El papel de las redes sociales en la participación social activa | 35-43 |
| <i>Engaged Youth in the Internet. The Role of Social Networks in Social Active Participation</i> | |
| <i>María-Carmen García-Galera, Mercedes del-Hoyo-Hurtado y Cristóbal Fernández-Muñoz. Madrid (España)</i> | |
| 4. Internet como refugio y escudo social: Usos problemáticos de la Red por jóvenes españoles | 45-53 |
| <i>Internet as a Haven and Social Shield. Problematic Uses of the Network by Young Spaniards</i> | |
| <i>Flávia Gomes-Franco-e-Silva y José-Carlos Sendín-Gutiérrez. Madrid (España)</i> | |
| 5. El consumo de noticias de los adolescentes chilenos: Intereses, motivaciones y percepciones sobre la agenda informativa | 55-64 |
| <i>News Consumption among Chilean Adolescents: Interests, Motivations and Perceptions on the News Agenda</i> | |
| <i>Rayén Condeza, Ingrid Bachmann y Constanza Mujica. Santiago de Chile (Chile)</i> | |
| 6. Prosumidores mediáticos en la comunicación política: El «politainment» en YouTube | 65-72 |
| <i>Media prosumers in political communication: Politainment on YouTube</i> | |
| <i>Salomé Berrocal, Eva Campos-Domínguez y Marta Redondo. Valladolid (España)</i> | |
| 7. Los jóvenes como usuarios de aplicaciones de marca en dispositivos móviles | 73-81 |
| <i>Young People as Users of Branded Applications on Mobile Devices</i> | |
| <i>Francisco-Javier Ruiz-del-Olmo y Ana-María Belmonte-Jiménez. Málaga (España)</i> | |
| 8. Audiencias activas: Participación de la audiencia social en la televisión | 83-90 |
| <i>Active Audiences: Social Audience Participation in Television</i> | |
| <i>Natalia Quintas-Froufe y Ana González-Neira. Coruña (España)</i> | |
| 9. Las audiencias activas en la regulación de los medios: La dialéctica consumidor-ciudadano en España y México | 91-99 |
| <i>Active Audiences in the Regulation of the Audiovisual Media. Consumer versus Citizen in Spain and Mexico</i> | |
| <i>Carmen Fuente-Cobo, Juan-María Martínez y Rogelio del-Prado. Madrid, Valencia (España) y México Norte (México)</i> | |
| 10. Conocimiento y valoración del crowd-funding en Comunicación: La visión de profesionales y futuros periodistas | 101-110 |
| <i>Knowledge and Assessment of Crowdfunding in Communication. The View of Journalists and Future Journalists</i> | |
| <i>María Sánchez-González y María-Bella Palomo-Torres. Málaga (España)</i> | |

S U M A R I O • C O N T E N T S

Comunicar, 43, XXII, 2014

CALEIDOSCOPIO / KALEIDOSCOPE

- | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 11. La educación en medios y las políticas educativas brasileñas para la mejora del aprendizaje | 113-122 |
| <i>Media Education and Brazilian Educational Policies for the Enhancement of Learning</i>
<i>Alexandra Bujokas-de-Siqueira y Danilo Rothberg. Uberaba y Bauru (Brasil)</i> | |
| 12. Enseñar a los adolescentes los riesgos de las redes sociales: Una propuesta de intervención en Secundaria | 123-132 |
| <i>Educating Teens about the Risks on Social Network Sites. An intervention study in Secondary Education</i>
<i>Ellen Vanderhoven, Tammy Schellens y Martin Valcke. Gante (Bélgica)</i> | |
| 13. La brecha digital universitaria: La apropiación de las TIC en estudiantes de educación superior en Bogotá (Colombia) | 133-142 |
| <i>The Digital Divide in the University: The Appropriation of ICT in Higher Education Students from Bogota, Colombia</i>
<i>Cristian Berrío-Zapata y Hernando Rojas. Marília (Brasil) y Madison (USA)</i> | |
| 14. Gestión de la creatividad en entornos virtuales de aprendizaje colaborativos: un proyecto corporativo de EAD | 143-151 |
| <i>Managing Creativity in Collaborative Virtual Learning Environments: A DL Corporate Project</i>
<i>Felipe Chibás-Ortiz, Gerardo Borroto y Fernando De-Almeida. São Paulo (USP) (Brasil) y La Habana (Cuba)</i> | |
| 15. Las eRúbricas en la evaluación cooperativa del aprendizaje en la Universidad | 153-161 |
| <i>eRubrics in Cooperative Assessment of Learning at University</i>
<i>Manuel Cebrían-de-la-Serna, José Serrano-Angulo y Mayerly Ruiz-Torres. Málaga (España) y Bucaramanga (Colombia)</i> | |
| 16. Usos de Internet en contextos educativos informales: Implicaciones para la educación formal | 163-171 |
| <i>Uses of the Internet in Educative Informal Contexts. Implication for Formal Education</i>
<i>Sebastiano Costa, Francesca Cuzzocrea y Antonella Nuzzaci. Messina y L'Aquila (Italia)</i> | |
| 17. El apoyo social percibido como factor de inclusión digital de las mujeres de entorno rural en las redes sociales virtuales | 173-180 |
| <i>Perceived Social Support as a Factor of Rural Women's Digital Inclusion in Online Social Networks</i>
<i>M. Ángeles Rebollo y Alba Vico. Sevilla (España)</i> | |
| 18. Adolescentes consumidores de televisión: Autopercepciones sobre sus derechos | 181-188 |
| <i>Adolescent Television Consumers: Self-perceptions about their Rights</i>
<i>María-Ángeles Espinosa, Esperanza Ochaíta y Héctor Gutiérrez. Madrid (España)</i> | |
| 19. Usos comunes de Facebook en adolescentes de distintos sectores sociales en la Ciudad de Buenos Aires . | 189-197 |
| <i>Common Uses of Facebook among Adolescents from Different Social Sectors in Buenos Aires City</i>
<i>Joaquín Linne. Buenos Aires (Argentina)</i> | |
| 20. Claves de la publicidad viral: De la motivación a la emoción en los vídeos más compartidos | 199-207 |
| <i>The Key Elements of Viral Advertising. From Motivation to Emotion in the Most Shared Videos</i>
<i>Alberto Dafoñe-Gómez. Vigo (España)</i> | |

BITÁCORA / BINNACLE

HISTORIAS GRÁFICAS / VISUAL STORIES	210/213
RESEÑAS / REVIEWS	214/239
PRÓXIMOS TÍTULOS / NEXT TITLES	240
CRITERIOS DE CALIDAD / QUALITY CRITERIA	243

Política Editorial (Aims and scope)

«COMUNICAR» es una revista científica de ámbito iberoamericano que pretende el avance de la ciencia social, fomentando la investigación, la reflexión crítica y la transferencia social entre dos ámbitos que se consideran prioritarios hoy 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 privilegiada para la educocomunicación, eje neurálgico de la democracia, la consolidación de la ciudadanía, y el progreso cultural de las sociedades contemporáneas. La educación y la comunicación son, por tanto, los ámbitos centrales de «COMUNICAR».

Se publican, por ende, en «COMUNICAR» manuscritos inéditos, escritos en español o inglés, que avancen ciencia y aporten nuevas brechas de conocimiento. Han de ser básicamente informes de investigación; se aceptan también estudios, reflexiones, propuestas o revisiones de literatura en comunicación y educación, y en la utilización plural e innovadora de los medios de comunicación en la sociedad.

Normas de Publicación (Submission guidelines)

«COMUNICAR» es una revista arbitrada que utiliza el sistema de revisión externa por expertos (peer-review), conforme a las normas de publicación de la APA (American Psychological Association) para su indización en las principales bases de datos internacionales. Cada número de la revista se edita en doble versión: impresa (ISSN: 1134-3478) y electrónica (e-ISSN: 1988-3293), identificándose cada trabajo con su respectivo código DOI (Digital Object Identifier System).

TEMÁTICA

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

APORTACIONES

Los trabajos se presentarán en tipo de letra arial, cuerpo 10, justificados y sin tabuladores. Han de tener formato Word para PC. Las modalidades y extensiones son: investigaciones (5.000-6.000 palabras de texto, incluidas referencias); informes, estudios y propuestas (5.000-6.000), revisiones del estado del arte (6.000-7.000 palabras de texto, incluidas al menos 100 referencias) y reseñas (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 estimado para su revisión, es de máximo 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): www.revistacomunicar.com.

Grupo Editor (Publishing Group)

El Grupo Comunicar (CIF-G21116603) 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 Educocomunicación, es el buque insignia de este proyecto.

Editorial

Editorial

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-a1>

La investigación como estrategia de formación de los educadores: Máster y Doctorado

Research as a strategy for training educators: Master and Doctorate



 *Dr. J. Ignacio Agudé*
 Editor de «Comunicar»

La formación de educadores, expertos en educación audiovisual y alfabetización mediática es, sin duda, una de las mejores estrategias para la consolidación de este nuevo profesional, que ha de combinar, en una síntesis superior, dinámicas comunicativas y educativas al mismo tiempo. El educador no es un simple profesional de los medios, tampoco del mundo educativo, ni siquiera puede considerarse la suma de ambos. Se trata de una nueva figura profesional que partiendo de ambas profesiones ofrece un perfil vocacional diferenciado y específico que combina su bagaje comunicativo con sus competencias formativas, dado que su principal destinatario es la «audiencia» de una sociedad mediática en sus más diversos rincones y aristas. Formación de las audiencias en competencia mediática, partiendo de la premisa tan simple de que, dado que vivimos en una sociedad «mediada por los medios», es necesaria una educación, una alfabetización generalizada de los públicos, pues como ya la investigación ha demostrado persistentemente, el simple consumo de los medios no garantiza su visionado inteligente, constructivo y creativo.

En este sentido, la investigación, en su más noble esencia, se convierte en el más óptimo recurso para la formación de educadores en el desarrollo de la alfabetización audiovisual y la competencia mediática, en esta nueva tarea en la que, de alguna manera, todos los sectores implicados con la comunicación y la educación están implicados en la formación de los ciudadanos en un mundo de medios.

Para ello, la generación de ciencia en esta nueva área de conocimiento se revela como esencial. El diseño e implementación de proyectos de investigación es una de las acciones más necesarias, sobre todo cuando en este campo prácticamente todo está por descubrir. Es una realidad nueva, que no existía ni se atisbaba más allá de un decenio, pero que nos ha transformado a todos la vida. Pensemos un momento en una situación muy cotidiana: la dependencia que todos tenemos del teléfono móvil en cualquier espacio de ocio o de trabajo; en cualquier rincón del mundo los «smartphones» se han hecho con la audiencia. La convocatoria de proyectos requiere atraer a buenos investigadores; para ello el apoyo decidido de las administraciones, de los consejos audiovisuales, es esencial. El mejor ejemplo de ese impulso lo tenemos en la Comisión Europea y en programas como «Media».

Además de los proyectos de investigación, como estrategia de fomento de la educación, es necesaria, como eje clave, la formación de investigadores en este nuevo espacio de conocimiento que eleva a un nivel superior la comunicación como espacio formativo, centrada más que en los medios en las audiencias que la generan. Hoy día solo la Universidad, como institución superior, puede garantizar en prácticamente la totalidad de los países, una formación de calidad para la cualificación de educadores con un amplio bagaje en metodologías de investigación y estrategias formativas para las audiencias que les permitan enfrentarse a la vasta tarea que, sin duda, han de acometer.



Editorial

Editorial

Si bien existen otras experiencias exitosas en el panorama internacional, queremos recoger dos proyectos ya consolidados de formación de investigadores en educomunicación: el Máster Interuniversitario de Comunicación y Educación Audiovisual y el Doctorado Interuniver-

sitario de Comunicación, como proyectos oficiales de agregación entre diferentes universidades del sur de España, pero con vocación internacional, con el objeto de generar la necesaria cantera de educomunicadores.

El Máster Oficial de Comunicación y Educación (www.master-educomunicacion.es) es ya hoy la experiencia de formación en Posgrado más consolidada en España en estudios oficiales. Con sus ya cinco convocatorias ha conseguido formar a un amplio grupo de jóvenes y profesionales educomunicadores de casi 20 países de todo el mundo, especialmente latinoamericanos y europeos. Impartido por la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA), junto a la Universidad de Huelva (UHU), esta propuesta de excelencia en Posgrado ha adquirido un alto prestigio, a nivel internacional, contando con cientos de preinscripciones cada curso. Con una plantilla de 42 investigadores de 21 Universidades de toda España –muchos de ellos catedráticos de Universidad–, el Máster ofrece la mejor oferta académica, en formato presencial y semivirtual, con un plan de estudio centrado en la investigación, la ética, los recursos tecnológicos, las prácticas profesionales y el estudio de los medios desde la perspectiva de la formación de las audiencias. Sus casi dos centenares de egresados, repartidos por todo el mundo, es la mejor prueba de calidad de este título oficial que da acceso al Doctorado.

Junto al Máster, desde 2013/14, se oferta en las Universidades de Andalucía por primera vez un Doctorado Oficial Interuniversitario de Comunicación (www.doctorado-comunicacion.es), con una línea propia de educomunicación y alfabetización mediática (media literacy), siendo éste un reconocimiento de la academia universitaria a la necesidad de investigar en este campo con entidad propia, dada su relevancia social y sus amplias posibilidades investigativas. El Doctorado, con clara vocación internacional, lo imparten inicialmente las Universidades de Sevilla, Málaga, Huelva y Cádiz, si bien el proyecto es compartirlo con otras universidades de prestigio tanto latinoamericanas como europeas y con convenios de colaboración con países de América del Norte, África y Asia. Más de 75 doctores de todos los ámbitos de la Comunicación, tanto de las Universidades organizadoras como de otras de reputado prestigio, conforman el plantel de este Doctorado verificado por las Agencias de Calidad. En su primer curso académico, casi 80 doctorandos han cursado su primer año de investigación, con una amplia oferta de actividades formativas en las Universidades convocantes. Casi dos decenas de ellos han optado por la línea educomunicadora lo que garantizará en un futuro próximo estudios de alto nivel en este campo, tan necesitado de investigación de calidad y difusión de resultados.

Proyectos de investigación de excelencia, Másteres oficiales en Educomunicación, Doctorados internacionales en Comunicación con líneas en «media literacy», revistas científicas como «Comunicar» con clara vocación educomunicadora... son acciones que, sumadas a políticas internacionales como las implementadas por la UNESCO, la AOC-ONU, el Parlamento Europeo o la Comisión Europea, pueden dar frutos abundantes para, en suma, ofrecer a la ciudadanía de este siglo XXI mediatizado herramientas para un mejor conocimiento de su realidad y sobre todo para una transformación inteligente de los medios como piezas esenciales para el desarrollo de las personas.





Comunicar 43



Dossier
monográfico

Special Topic Issue

Prosumidores mediáticos

Cultura participativa de las audiencias y
responsabilidad de los medios

Media Prosumers

Participatory Culture of Audiences and Media Responsibility

Presentación

Introduction

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-a2>



Prosumidores mediáticos

Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios

Media Prosumers. Participatory Culture of Audiences and Media Responsibility

Editores Temáticos:

 Dra. M^a Carmen García-Galera. Universidad Rey Juan Carlos, Madrid (España)

 Dra. Angharad Valdivia, University of Illinois at Urbana-Champaign (USA)



Las tecnologías están abriendo paso a nuevas formas de estar, de relacionarse, de movilizarse, de informarse, de participar. En este contexto de cambio facilitado por las TIC, puede afirmarse que es la relación de los individuos con los medios de comunicación e información la que ha experimentado un cambio más significativo, en concreto, con la aparición de medios como Internet. Frente al papel tradicional de la audiencia como sujeto pasivo, como receptor del mensaje representado en el esquema clásico de la comunicación, los medios digitales han permitido que el receptor ocupe con frecuencia el lugar del emisor –capaz de emitir contenidos y compartirlos– sin dejar de desempeñar su lugar como consumidor de medios. Esta situación es la que dio lugar al concepto de «prosumidor» que ocupa un lugar destacado en este monográfico.

Conviene precisar que esta situación –y el concepto– no se puede generalizar a la totalidad de la población de los países desarrollados. Cuando se habla del matrimonio entre la audiencia y las tecnologías, sin lugar a dudas hay que hablar de los jóvenes, como principales usuarios de las mismas y como los protagonistas de los contenidos que se producen y se emiten a través de la Red, con la intención de ser compartidos. La denominada «Generación Y», es decir, aquellos nacidos en los ochenta del pasado siglo, han vivido uno de los principales cambios y transformaciones que ha tenido lugar en la Historia de la Humanidad. De hecho, Toffler se refiere a la «Tercera Ola», en la que la primera fue la revolución agrícola, la segunda la industrial, y la última la tecnológica. Este tsunami digital ha producido necesariamente, cambios en muy diferentes niveles de nuestra existencia, como ha ocurrido con la propia denominación de los medios de comunicación. Así, frente a conceptos como el de mass media, el de social media ha hecho su aparición con carácter de permanencia.

En todo este proceso de cambio y adaptación a las nuevas fórmulas de relación con los nuevos medios, pueden encontrarse tres acciones clave –componer, compartir/participar y difundir– que pasamos a analizar detenidamente a continuación. Conviene puntualizar que ninguna de estas acciones o componentes esenciales en la relación que se establece entre los usuarios y el medio tienen razón de ser de manera aislada para los nativos digitales.

Respecto a la primera de las acciones, componer, la realidad pone de manifiesto que desde un vídeo-denuncia, a una llamada a la solidaridad mediante fotografías o noticias confeccionadas por los propios jóvenes, las posibilidades para crear mediante las nuevas tecnologías y dispositivos sobrepasan la imaginación de cualquiera, en concreto, de las generaciones anteriores, cuyos medios eran bastante limitados. Ahora bien, los creadores de contenidos –y consumidores de los mismos– tienen un objetivo muy claro: compartirlo.

Presentación

Introduction

Esa es la segunda de las acciones clave en el proceso de prosumidor. Crear sin compartir no tiene sentido. Las redes sociales juegan un papel fundamental, ya que se constituyen en un medio donde cualquier contenido tiene cabida. De hecho, surgen algunos problemas precisamente porque los jóvenes no perciben los límites a la exhibición pública de los contenidos como quizás lo hagan los adultos. Podemos enumerar algunos ejemplos en positivo donde compartir contenido es la esencia del mismo. Por ejemplo, se puede empezar por la propia Wikipedia, que ve la luz en enero de 2001 como una enciclopedia libre y políglota basada, precisamente, en la colaboración; o en 2004 cuando surge el término Web 2.0, es decir, la web se hace social, se crea el término para definir el uso de las tres «w» que busca aumentar la creatividad y el intercambio de información entre usuarios; o en 2005, cuando aparece Youtube, el sitio web que permite compartir videos digitales.

Pero compartir es participar. De hecho, se empieza a hablar de la cultura participativa de las audiencias. Desde un feed-back para criticar el tratamiento que se ha dado a un tema hasta ser testigo en primera persona de un hecho que se ha grabado, los medios digitales han permitido a los ciudadanos sentirse escuchados, han encontrado eco en sus palabras.

Hemos querido diferenciar un tercer elemento, el de la difusión, para dar un peso específico a las posibilidades que los nuevos medios ofrecen al usuario como consumidor y como productor de contenidos, de llegar a millones de personas en un muy corto período de tiempo. Los límites del espacio y del tiempo se han borrado; los contenidos están en la Red y 2.400 millones de personas lo usan casi a diario. Si de Internet vinieron cambios de gran calado sociológico, las redes sociales online no se han quedado atrás. Si bien Facebook, por ejemplo, no fue la primera red social, sí es cierto que ha marcado un hito en las formas de comunicación, en especial para los jóvenes, ya que no es solamente un medio para la difusión de eventos, sino que se crean acontecimientos solo por el hecho de difundirlos en las redes.

Así pues, este escenario de cambio y adaptación en el que estamos viviendo está creando una cultura participativa de las audiencias más jóvenes sin precedentes. En este contexto, parece necesario por parte de los propios medios y agentes implicados asumir la parte de responsabilidad social que les corresponde, sin olvidar insistir en la necesidad de una formación crítica de los menores para enfrentarse a los retos mediáticos futuros.



La mayoría de los artículos recogidos en este número tienen en común el protagonismo de las redes sociales on-line como medio principal para reflejar el carácter prosumidor de los ciudadanos y la cultura participativa de las audiencias.

En este sentido, resulta interesante el artículo que abre este monográfico de Rosa García Ruiz, Antonia Ramírez y María Mar Rodríguez Rosell, quienes plantean cómo, si bien el acceso a las tecnologías y a Internet está teniendo consecuencias positivas en todos los niveles, personales, familiares, profesionales y sociales, esta situación no se ha acompasado con el fomento de la alfabetización mediática. El desarrollo de la competencia mediática en la ciudadanía, y especialmente en los jóvenes y niños para que puedan ejercer de forma crítica y activa su papel ante los medios, se revela como clave en esta sociedad de «prosumidores mediáticos».

De hecho, en varios artículos se intenta resaltar las posibilidades que Internet y, en concreto, las redes sociales online tienen para el desarrollo de la participación social y cívica de los jóvenes. En primer lugar, el realizado por Carmen García Galera, Mercedes del Hoyo y Cristóbal Fernández, donde se recoge cómo los jóvenes utilizan las redes sociales para participar en acciones sociales colectivas. El artículo de Cristian Cabalín materializa estas aproximaciones con un estudio de caso, en el que deja constancia cómo los jóvenes chilenos recurrieron a Facebook para las movilizaciones estudiantiles.

La necesidad de alfabetización se pone también de manifiesto cuando se aborda la influencia negativa que Internet tiene en los adolescentes. Este es el objetivo del trabajo realizado por Flavia Gomes Franco y Silva y José Carlos Sendin, que recoge cómo este sector de la población o un grupo importante de ellos, sienten la necesidad de estar continuamente conectados y cómo hay otras variables –como las relaciones familiares– que influyen en su uso o abuso, convirtiéndolos en prosumidores que no realizan un análisis crítico del tiempo que invierten ni del uso que hacen de la Red.

El artículo de Francisco Javier Ruíz del Olmo y Ana María Belmonte Jiménez centra su atención en los dispositivos móviles como una herramienta que además de utilidades obvias como buscar información, productos y servicios nuevos o promociones comerciales, resulta significativo por su valor social añadido: formación de comunidades virtuales, prácticas sociales y culturales compartidas y pertenencia e identificación con valores de la marca, algo esencial para los grupos juveniles. Esa es su aportación principal en cuanto prosumidores. Los usuarios más jóvenes de dispositivos móviles inteligentes están resultando ser pioneros en nuevos usos sociales, comunicativos y culturales de esta herramienta tecnológica. Estos se relacionan con la experiencia vital del usuario y la creación de comunidades en torno a los valores, estilos de vida e idiosincrasia de la marca. Para las empresas, y este es un tema a discutir e investigar con posterioridad a este trabajo, son realmente útiles en sus estrategias de fidelización de clientes.

La responsabilidad de los medios, que forma parte del título del monográfico, está representada en el artículo de Carmen Fuente Cobo, Juan María Martínez Otero y Rogelio del Prado Flores, que aborda las principales posiciones doctrinales sobre la dicotomía ciudadano-consumidor, y se constata que las distintas concepciones de la audiencia están en profunda relación con la forma de concebir el control de los medios y la rendición de cuentas de sus operadores frente al público. El interés adicional del artículo se encuentra en el análisis comparativo que recoge entre la situación española y la mexicana.

Salomé Berrocal, Eva Campos y Marta Redondo tratan un campo en el que aún escasean los estudios, tanto a nivel nacional como internacional. Así, analizan la figura del prosumidor del «infoentretenimiento» político en Internet. Esta investigación explora el «politainment» en la Web 2.0 y la actuación del prosumidor en esta nueva esfera comunicativa. El prosumo de «politainment» en Internet se caracteriza por ser consumido masivamente por los usuarios pero por una acción muy pasiva en su producción. El prosumidor basa su consumo y producción en acciones colaborativas, pero no es el productor hegemónico de estos contenidos. El prosumidor mediático del «politainment» se caracterizaría por ejercer un prosumo muy reducido en la creación de mensajes y un consumo mayoritario, pero también muy polarizado y reducido en la variedad temática, en cuanto tiende a reproducir reiteradamente un mismo mensaje –el mismo contenido versionado de diferentes formas–, sin apenas ejercer un papel participativo como prosumidor.

Natalia Quintas y Ana González abordan la relación entre medios tradicionales como la televisión y nuevas fórmulas de comunicación, como las redes sociales. Esta unión, que ha dado lugar a la denomi-

nada audiencia social, es analizada a lo largo del trabajo con el propósito de establecer los elementos que contribuyen al éxito o fracaso de programas con un mismo formato en relación a esta audiencia social. Como recogen las propias autoras, las conclusiones alcanzadas tras este análisis de la experiencia española pueden servir como modelo de desarrollo de la audiencia social para otros países en los que esta no se encuentre tan extendida.

María Sánchez y María Bella Palomo, para finalizar, sacan a la luz otra de las posibilidades de participación de las audiencias que las redes sociales e Internet ofrecen: el crowdfunding. Esta fórmula otorga a los ciudadanos el poder de decidir, mediante sus aportaciones, qué proyectos se materializan, y ha posibilitado ya el arranque de micromedios y otras iniciativas innovadoras, también en España, especialmente ante la eclosión, en el último lustro, de plataformas virtuales especializadas en lanzar campañas y de los llamados «social media» que facilitan su difusión.

El artículo de Rayén Condeza, Ingrid Bachmann y Constanza Mujica muestra una vez más cómo las redes sociales son también un medio para la información. Esta investigación explora cómo chilenos de 13 a 17 años consumen noticias, en un contexto mediático de múltiples soportes, convergencia y cultura móvil. Los resultados muestran que los jóvenes encuestados se informan principalmente a través de redes sociales como Facebook, en desmedro de los medios convencionales. El tema que menos les interesa es la política tradicional, que, a su juicio, es el tópico que más aparece en las noticias. Sus motivaciones en el consumo informativo se relacionan con el deseo de defender sus puntos de vista y de entregar información a otros.



Enrique Martínez-Salanova '2014 para Comunicar



Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora

Media Literacy Education for a New Prosumer Citizenship

-
-  Dra. ROSA GARCÍA-RUIZ es Profesora Contratada Doctora de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria en Santander (España) (rosa.garcia@unican.es).
 -  Dra. ANTONIA RAMÍREZ-GARCÍA es Profesora Contratada Doctora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba (España) (edlragaa@uco.es).
 -  Dra. MARÍA M. RODRÍGUEZ-ROSELL es Profesora Contratada Doctora de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad Católica de Murcia (España) (mmrodriguez@ucam.edu).
-

RESUMEN

El acceso a las tecnologías y a Internet está teniendo consecuencias positivas en todos los niveles, personales, familiares, profesionales y sociales. Sin embargo, la influencia de los medios de comunicación no se ha acompañado con el fomento de la alfabetización mediática. El desarrollo de la competencia mediática en la ciudadanía, y especialmente en los jóvenes y niños para que puedan ejercer de forma crítica y activa su papel ante los medios, se revela como clave en esta sociedad de «prosumidores mediáticos». En este trabajo se presentan los resultados de un proyecto de investigación de ámbito estatal con el objetivo de identificar los niveles de competencia mediática de niños y adolescentes, encuestando a una muestra de 2.143 estudiantes de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, mediante un cuestionario ad hoc on-line. Puede observarse que una importante parte de la muestra es competente ante los medios, en un nivel aceptable, sin embargo, y a pesar de que pertenecen a la generación de los denominados «nativos digitales», no poseen las habilidades necesarias para ejercer como «prosumidores mediáticos». Concluimos el trabajo destacando la necesidad de complementar la competencia digital establecida en el currículum escolar con la competencia mediática, como elemento clave para desarrollar una «cultura prosumidora», convergencia de imperiosa necesidad para mejorar la formación de las jóvenes audiencias como ciudadanos responsables capaces de consumir y producir mensajes mediáticos de manera libre, responsable, crítica y creativa.

ABSTRACT

Access to technology and the Internet is having a positive impact on all levels, personal, family, professional and social. However, the influence of the media has not been accompanied by the promotion of media literacy. The development of the media skill among citizens, especially young people and children, in order to exercise a critical and active role in relation to the media, is a key development in this society of «media prosumers». This paper discusses the results of a research project at state level, surveying a sample of 2.143 students from Kindergarten, Primary and Secondary School, in this study using a questionnaire ad hoc on-line. The objective of the research project is to identify levels of media literacy amongst children and adolescents. It can be seen that a significant portion of the sample is proficient in the media, at an acceptable level. However, and despite belonging to the generation of so-called «digital natives», the sample does not possess the skills necessary to practice as «media prosumers». We conclude the work highlighting the necessity of complementing the digital competence established in the school curriculum with media literacy as a key element into developing a «prosumer culture». This would resolve the convergence of an urgent need to improve the training of young audiences as responsible citizens capable of consuming and producing media messages in a free, responsible, critical and creative way.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Prosumidores, alfabetización mediática, competencia digital, competencia mediática, currículum escolar, audiencias, estudiantes. Prosumers, media literacy, media, digital skill, media skill, school curriculum, audiences, students.

1. Introducción

La alfabetización mediática se plantea como un derecho de los ciudadanos (Area, 2012) y como un reto de la sociedad actual, en la que el sistema educativo mundial ha de constituirse en un faro que marque las directrices para conseguir una ciudadanía mediática (Dejaeghere, 2009; Gozávez, 2013; Gozávez & Aguaded, 2012), caracterizada por un nuevo humanismo mediático (Pérez-Tornero & Varis, 2010), conectando el ámbito educativo con el comunicativo, tal y como se viene promoviendo desde múltiples investigaciones, apoyadas por iniciativas institucionales, donde la educomunicación se forja como el recurso necesario para lograr una sociedad prosumidora.

El término prosumidor no es nuevo, sino que fue planteado en los años setenta por McLuhan (McLuhan & Nevitt, 1972), cuyas dimensiones han ido evolucionando hasta la esfera de las redes sociales, coincidiendo y fortaleciéndose en la convergencia entre los medios tradicionales y los nuevos medios de comunicación (Sánchez & Contreras, 2012), proponiendo que en la actualidad el prosumidor mediático produce y consume información asumiendo un papel protagonista en el nuevo paradigma de la cultura participativa propiciado por la interactividad tecnológica (Sandoval & Aguaded, 2012), que lo caracteriza y que requiere también de una educación emocional (Ferrés, 2010). Por lo tanto, un ciudadano prosumidor será poseedor de una serie de competencias que le permitirán llevar a cabo un conjunto de acciones, tanto como consumidor de medios y recursos audiovisuales, como productor y creador de mensajes y contenidos críticos, responsables y creativos. De esta manera, consumir y producir de manera constructiva y autónoma han de constituirse en los objetivos de la actual alfabetización mediática, utilizando diversas estrategias que favorezcan la generación de emisores críticos (Aguaded, 2012; Aguaded & Sánchez, 2013), que a su vez contribuirán a formar receptores críticos, tal y como plantea Kaplún (2010), revisando los parámetros de alfabetización audiovisual en torno a los usos y hábitos de los niños y jóvenes en los actuales escenarios digitales (Gabelas, 2010), o formando parte de las redes sociales como ejercicio democrático de los jóvenes prosumidores (García-Galera, 2012; García-Galera & Del-Hoyo, 2012).

Actualmente, el prosumidor que dominó en la sociedad de la «primera ola» (Toffler, 1980), vuelve a constituirse como el centro de la acción económica, solo que esta vez lo hace en base a la alta tecnología propia de la «tercera ola». Es pues «el resurgimiento del prosumidor» –atendiendo al título del capítulo XX

de su obra–, pero de un prosumidor tecnológico. Se puede abordar el término desde diferentes perspectivas siendo una de las más habituales la que lo relaciona con el mundo del marketing (Tapscott, Ticoll & Lowy, 2001; Friedman, 2005; Werner & Weiss, 2004) y el poder que puede llegar a ejercer en la estructura socio-económica. Es esta, sin embargo, una idea que se aleja de la que subyace entre las líneas de este artículo, que lo defiende teniendo en cuenta la visión humanística de aquella persona que en su afán por consumir, es también capaz de producir. No obstante, lo verdaderamente importante no es tanto saber qué es capaz de producir o consumir, ni reflexionar sobre qué relaciones establece con los medios o con el entorno, sino saber a costa de qué lo hace, con qué valores y con qué principios éticos.

La sociedad actual, más globalizada, y paradójicamente más individualizada que en ningún otro momento, es la que conforman prosumidores de diferente naturaleza como los que enumeran algunos diarios digitales especializados –persuasivos, intermediarios, líderes de opinión, aprendices, escépticos, innovadores, sociales y críticos– (puromarketing.com, 2012). Pero, ¿cuál es el perfil de prosumidor ideal? Un individuo «productor» de nuevos mensajes que sabe organizar los recursos necesarios para generar un contenido creativo e innovador; «revisor» de los contenidos que recibe y de los que elabora, desde una mirada crítica, reflexiva y plural; debe ser «observador» del proceso de producción y emisión del mensaje y su impacto, teniendo en cuenta las posibles audiencias. El prosumidor debería ser «seleccionador» de contenidos y recursos adaptados a la era tecnológica y a las nuevas formas de aprendizaje y «unificador» de criterios de calidad, equidad, inclusión y máxima difusión del mensaje. Otra de las cualidades inherentes al buen prosumidor sería convertirse en «manipulador» de herramientas tecnológicas adaptadas a los nuevos medios de comunicación y a las características de los nuevos mensajes y productos mediáticos, así como un «identificador» de estereotipos, malas prácticas, abusos y de falta de veracidad de algunos mensajes que se distribuyen a través de los medios de comunicación y las redes sociales. Sería un prosumidor integral aquel «dinamizador» de la comunicación y la interacción entre emisores y receptores, el «organizador» de los recursos requeridos para la producción de contenidos creativos, críticos y responsables, favoreciendo la participación democrática y el «realizador» de nuevos mensajes, asumiendo la responsabilidad de cuidar la calidad tecnológica, artística, ética y moral del producto final.

Con todas o algunas de estas características que

idealiza su figura. Es cierto que la mayoría de los prosumidores ven en los medios una excelente herramienta para participar activamente en el entramado social, reconociendo en ellos un papel fundamental en los procesos de creación y difusión de los valores sociales (Fernández-Beaumont, 2010); tal vez por eso es cada vez más frecuente encontrar artículos que reflexionan sobre la ciudadanía activa (Jenkins, 2006). En general los prosumidores son conscientes también del valor de la información que son capaces de generar y del poder que les confiere dicho valor. Las grandes empresas así lo han detectado hace tiempo y por eso recurren a la figura del prosumidor para analizar tendencias o recabar opiniones que les ayuden a transformar correctamente sus productos. Tal y como asegura Fernández-Beaumont (2010: 15), «el viejo consumidor de medios es pasivo, predecible, aislado y silente; mientras que el nuevo es activo, migratorio, está conectado socialmente, es ruidoso y público». Pero... ¿es acaso más ético?

Inmersos en un nuevo paradigma educativo que podríamos denominar tecno-holista (Melgarejo & Rodríguez, 2013), el verdadero trabajo de la alfabetización mediática debería correr en paralelo a requisitos morales que ayuden a discernir y sopesar los diferentes criterios que acompañan a los actos. La educación holista (Gardner, 2011; Gallegos, 2000; Wompner, 2008), que fundamenta sus teorías en el desarrollo humano, se funde con las tecnologías, que no solo permiten sino que facilitan (si el uso es adecuado) la inmersión en la visión humanista de la que presume dicho paradigma; es una educación integral, completa e integradora basada en la búsqueda de la identidad individual a través de enlaces con la comunidad. Pero para que ese uso sea el adecuado hay que dotar de competencia mediática a los usuarios y hacerlo desde diferentes estadios. De las seis dimensiones básicas que propone Ferrés (2007: 100-107), la quinta, ligada a ideología y valores adquiere especial protagonismo, sobre todo, cuando se atiende a la «actitud ética a la hora de descargar productos [...] la documentación o el visionado de entretenimiento». O cuando se aboga por la posibilidad de «aprovechar las nuevas herramientas comunicativas para transmitir valores y para contribuir a la

mejora del entorno, desde una actitud de compromiso social y cultural» o para «comprometerse como ciudadanos y ciudadanas de manera responsable en la cultura y en la sociedad».

La educación mediática con base tecnológica es pues fundamental si lo que queremos es formar individuos creativos, participativos, libres, pero también dotados con altas dosis de responsabilidad y de visión crítica. Incorporar la alfabetización mediática en el currículum escolar, desde las primeras edades, es un requisito necesario para lograr esa sociedad prosumidora que se viene impulsando desde instituciones y organismos internacionales (Comisión Europea, 2007;

Sería un prosumidor integral aquel «dinamizador» de la comunicación y la interacción entre emisores y receptores, el «organizador» de los recursos requeridos para la producción de contenidos creativos, críticos y responsables, favoreciendo la participación democrática y el «realizador» de nuevos mensajes, asumiendo la responsabilidad de cuidar la calidad tecnológica, artística, ética y moral del producto final.

UNESCO, 2007; 2011a). La alfabetización mediática entendida de esta manera ha de favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje que se centren tanto en la educación de la recepción del mensaje comunicativo, como en la producción y la emisión crítica y creativa, colectiva y dialógica, consciente y emocional.

Si bien son muchos los avances que se van realizando para lograr este objetivo, queda mucho por hacer (Federov, 2014), ya que tal y como aseguran Sánchez y Contreras «Los niños en su rol como prosumidores encuentran serias limitaciones [...] es nula o escasa la preparación que tienen en el sistema escolar y familiar para formarse a la par como productores y consumidores» (2012: 70). Sin embargo, no cabe duda de que la incorporación de las competencias básicas en el currículum ha contribuido de alguna manera a preparar a niños y jóvenes, pertenecientes a la generación de los «nativos digitales» (Prensky, 2011), en la adquisición de unas habilidades, destrezas y contenidos, a través de una formación integral que les permita comprender de manera crítica y actuar de manera

adecuada en la sociedad actual (Bernabeu, 2011). Dentro de las competencias básicas, la digital trata de desarrollar habilidades más relacionadas con el ámbito tecnológico y digital, por lo que es necesario complementar la formación con la competencia mediática, relacionada con los medios de comunicación y el lenguaje audiovisual, pero de manera convergente y complementaria, como proponen Pérez-Rodríguez y Delgado (2012) y Gutiérrez, Palacios y Torrego (2010), hacia la alfabetización mediática como marco común.

Otro de los requisitos necesarios para lograrlo es mejorar la formación del profesorado en educación en medios, para lo que la UNESCO (2011b), a través del «MIL Curriculum for Teachers» pretende favorecer la alfabetización informacional y mediática, para llegar a mejorar el diálogo intercultural, puesto que tal y como refleja el Gabinete de Comunicación y Educación (2013), la actitud del profesorado hacia la utilización de las TIC para la innovación y la mejora educativa lo favorece. Así mismo, es necesario mejorar la formación de las familias en competencia mediática, tal y como lo pone de manifiesto el informe de Ofcom (2013) «Children and Parents: Media Use and Attitudes Report».

No cabe duda que lograr que las nuevas generaciones adquieran el nivel adecuado de competencia mediática es todo un reto, para lo que se convierte en imprescindible conocer cuál es el nivel de competencia mediática de niños y jóvenes, a partir del cual determinar las actuaciones a seguir, superando estudios precedentes más enfocados hacia la evaluación del grado de destreza digital o tecnológica, en aras a lograr un desarrollo competencial integral de la ciudadanía prosumidora. Por lo tanto, el objetivo planteado en esta investigación pretende determinar el grado de competencia mediática que la población escolar española posee con el fin de poder actuar consecuentemente. Asimismo, la hipótesis de partida giraba en torno a la posible manifestación de una escasa competencia del alumnado en relación a los medios de comunicación.

2. Métodos

La metodología utilizada para esta investigación se encuadra dentro de lo que se conoce como metodología empírico-analítica, fundamentada en la experimentación con un posterior análisis estadístico. Para tratar

de conocer y explicar una realidad concreta y establecer ciertas generalizaciones que puedan predecir comportamientos posteriores en los participantes de la investigación, se utiliza la encuesta. En esta ocasión concretada en cuatro cuestionarios on-line diseñados ad hoc¹, para cada una de las etapas educativas analizadas (Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato). Asimismo, esta investigación sigue un diseño no experimental, correlacional y descriptivo.

La población está constituida por los escolares españoles que cursaban el tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil (5-6 años), el cuarto curso de Educación Primaria (9-10 años), el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (13-14 años) y el primer curso de Bachillerato (16-17 años) matriculados en el curso 2012-13. Concretamente, la muestra, no probabilística e intencionada, queda distribuida tal y como se refleja en la tabla 1.

Provincias	Educación Infantil		Educación Primaria		Educación Secundaria		Bachillerato	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Cantabria	25	9,10	58	10,00	70	10,50	52	8,30
Córdoba	28	10,20	59	10,20	82	12,30	53	8,50
Granada	25	9,10	57	9,80	52	7,80	58	9,30
Huelva	25	9,10	53	9,10	49	7,40	37	5,90
La Rioja	25	9,10	74	12,70	105	15,80	109	17,50
Lugo	25	9,10	52	9,00	102	15,30	110	17,70
Málaga	25	9,10	60	10,30	50	7,50	50	8,00
Murcia	26	9,50	50	8,60	54	8,10	50	8,00
Sevilla	44	16,10	49	8,40	51	7,70	49	7,90
Valencia	26	9,50	69	11,90	50	7,50	55	8,80
Total	274	100	581	100	665	100	623	100

Tabla 1. Distribución de la muestra según provincia de procedencia y etapa educativa.

Las variables que se consideraron para la investigación fueron datos sociodemográficos como sexo, edad, titularidad del centro de destino, provincia y formación previa en medios de comunicación. Con respecto a las variables dependientes, estas se configuraron en torno a las seis dimensiones de la competencia mediática establecidas por Ferrés (2007): lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y estética.

El procedimiento sigue una serie de fases que comienzan con el diseño de los cuestionarios, a partir del ya elaborado por los miembros del Proyecto titulado «Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España» en el que intervinieron representantes de 17 universidades de España. Partiendo de este, se adaptaron los ítems a las edades de los participantes. En todos los cuestionarios

rios la validación se llevó a cabo mediante la técnica Delphi en la que participaron todos los miembros de dicho proyecto, formado por 23 integrantes, cuyas especialidades abarcan los campos de la educación y la comunicación audiovisual, y pertenecientes a las 10 provincias participantes.

En la segunda fase se lleva a cabo el pilotaje de los cuestionarios. Tras un primer diseño en formato papel y su posterior pilotaje, se trabajó en la versión digital para su implementación on-line. En este sentido, el esfuerzo se centró en reducir la redacción de las preguntas a su mínima expresión, proporcionar una navegación atractiva y sencilla y, por último, utilizar un diseño gráfico adecuado a la edad de los diferentes colectivos.

En la tercera fase se procedió al diseño definitivo de los cuestionarios. Teniendo presente el pilotaje y una segunda aplicación de la técnica Delphi se realizaron las modificaciones pertinentes y se procedió a la aplicación del instrumento definitivo.

Tanto en la fase provisional como en la definitiva, cada cuestionario se encontraba acompañado de una rúbrica de evaluación que medía las respuestas dadas por el alumnado de acuerdo con unos criterios preestablecidos y que hacía referencia al grado de competencia que mostraban los estudiantes. Cada pregunta de los distintos cuestionarios era valorada en función de los distintos niveles competenciales que se podían atribuir a las respuestas ofrecidas por los participantes.

En cuanto al índice de fiabilidad, los cuestionarios han arrojado diferentes posibilidades, desde 0,61 hasta 0,787 para los distintos cuestionarios.

La aplicación on-line de los cuestionarios se realizó en sucesivas fases en función de la etapa educativa, pero simultáneamente en las diez provincias participantes, y siempre con la presencia de investigadores en las aulas. Los 40 centros educativos fueron seleccionados en función de su disponibilidad, su titularidad y la conexión a Internet.

Tras la aplicación del cuestionario se trasladó la base de datos generada y se codificaron los datos para cada uno de los cuestionarios. Finalmente, las respuestas fueron recategorizadas con el programa estadístico SPSS (v.18) de acuerdo con la rúbrica de evaluación elaborada previamente durante el diseño de los cuestionarios.

3. Resultados

En función del objetivo que guía la investigación se han establecido tres niveles de competencia mediática atendiendo a la siguiente distribución: a) Nivel básico: valor mínimo a percentil 33; b) Nivel medio: percentil 34 a percentil 66; c) Nivel avanzado: percentil 67 a valor máximo.

En la tabla 2 se aprecia la pertenencia a uno u otro nivel competencial en función de la etapa educativa en la que se sitúan los participantes.

Niveles	Educación Infantil		Educación Primaria		Educación Secundaria		Bachillerato	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Básico	95	34,70	118	20,30	246	37,00	228	36,60
Medio	103	37,60	328	56,50	195	29,30	223	35,80
Avanzado	76	27,70	135	23,20	224	33,70	172	27,60
Total	274	100	581	100	665	100	623	100

Tabla 2. Niveles de competencia mediática.

De forma gráfica, la figura 1 muestra cómo el alumnado de Educación Primaria se sitúa de forma mayoritaria en un nivel competencial medio, por su parte el alumnado de ESO es el que mayor polarización presenta en relación a sus niveles competenciales, ubicándose principalmente en un nivel básico de competencia mediática. Tanto el alumnado de Educación Infantil como el de Bachillerato manifiestan una tendencia similar, en la que los niveles básico y medio superan al nivel avanzado.

Salvo en el caso del alumnado de la ESO, el resto de la población escolar ofrece unos niveles medios de adquisición de la competencia mediática.

Analizando los resultados en función de las dimensiones establecidas en los cuestionarios, las cuales se corresponden con las variables dependientes, destacamos los resultados más relevantes.

La dimensión relacionada con los lenguajes hace

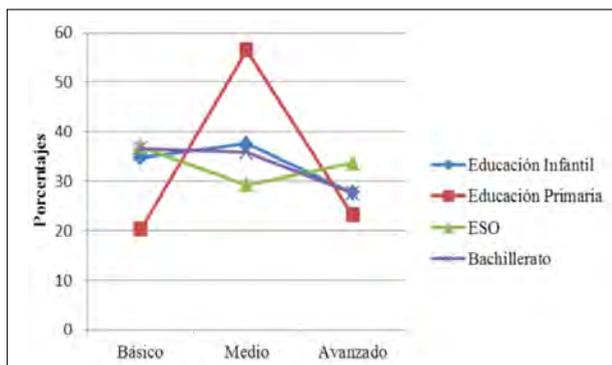


Figura 1. Niveles de competencia.

referencia al conocimiento que poseen los alumnos con respecto a los códigos del lenguaje audiovisual y la capacidad de utilizarlos para comunicarse; a la capacidad de analizar los mensajes audiovisuales, según su sentido y significado, estructura narrativa, categoría y género; y a la capacidad para construir una narración visual, respetando las reglas del lenguaje visual. Según los datos obtenidos comprobamos que el 77% de los alumnos de Educación Infantil responde correctamente a las cuestiones planteadas. El 60,9% de los alumnos de Educación Primaria responde con acierto. En Secundaria el 61,2% de los participantes reconoce el lenguaje de los medios, pero solo el 30,5% es capaz, por ejemplo, de identificar que los primeros planos sirven para reflejar los estados emocionales. En torno al 65% del alumnado de Bachillerato alcanza unos niveles adecuados en esta dimensión, en la que el aspecto más destacable es el reconocimiento de diferentes lenguajes en un fragmento de película.

La dimensión Tecnología hace referencia al conocimiento del funcionamiento de las herramientas utilizadas en comunicación audiovisual y digital, y la capacidad de uso de las mismas para poder comunicarse y llegar a comprender cómo se elaboran los mensajes. En este sentido los resultados nos muestran que a pesar de que los alumnos de Educación Infantil manejan aparatos tecnológicos habitualmente, el uso educativo de estos se limita mayoritariamente al ámbito familiar, puesto que tan solo el 48,9% manifiesta utilizarlos en el aula. En Primaria se observa que el 47,65% del alumnado domina nociones sobre tecnología y un 39,02% posee un conocimiento parcial sobre las mismas. En el caso de los estudiantes de Secundaria, el 79,1% usa un criterio adecuado para seleccionar por ejemplo un navegador, pero solo el 22,3% conseguiría realizar un procedimiento de búsqueda con una estrategia previa y únicamente el 1,8% emplearía los términos adecuados para realizar dicha búsqueda. El 12,5% del alumnado de Bachillerato posee un amplio conocimiento sobre aspectos tecnológicos relacionados con la creación de contenidos en Wiki, subir archivos a Youtube, mantener un blog, publicar fotos en Picassa y acceder a servicios RSS, pero solo el 3,4% consigue relacionar con éxito diferentes términos tecnológicos como firewall, podcast o Android con sus correspondientes definiciones.

La dimensión Recepción e interacción hace referencia a la capacidad de identificar las audiencias a las que se dirigen los medios de comunicación y de reconocerse como audiencia activa; a la capacidad de valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción y

valoración de los mensajes audiovisuales; y al conocimiento de la corresponsabilidad social sobre los contenidos que llegan a las audiencias (organismos responsables), y mostrando actitudes favorables sirviéndose de esos organismos. Los datos obtenidos muestran que en Educación Infantil el nivel de respuestas correctas supera la mitad de la muestra. El alumnado de la etapa de Educación Primaria se sitúa exactamente en el 50,06% de respuestas correctas. Entre el 50 y el 60% del alumnado de Secundaria, dependiendo del aspecto evaluado de esta dimensión, conseguiría tener una adecuada competencia en la misma, destacando los niveles más bajos en aspectos como la discriminación de una página web según criterios válidos (16,8%). El alumnado de Bachillerato alcanza el 35% de respuestas adecuadas, sin embargo, llama la atención que tan solo el 8,9% del alumnado asistiría al cine o vería una película o programa audiovisual de acuerdo a un criterio mediático.

La dimensión Producción y difusión, se relaciona con el conocimiento de las funciones y tareas de los responsables de la producción de mensajes; conocimiento de las fases de los procesos de producción y programación de productos audiovisuales; la capacidad para aprovechar los recursos tecnológicos para elaborar mensajes audiovisuales y participar en el entorno comunicativo, generando una cultura participativa y una actitud responsable; y la capacidad de identificar los distintos públicos a los que se dirigen los medios.

Los resultados obtenidos nos indican que en Educación Infantil la mayoría de los estudiantes (74%) es capaz de identificar distintos públicos receptores, por lo que podemos interpretar que dominan correctamente los conocimientos y actitudes ligados a esta dimensión, si bien el manejo tecnológico para producir nuevos mensajes muestra unos resultados menos satisfactorios. En lo que concierne al alumnado de Educación Primaria, el 45,18% posee nociones completas sobre los aspectos propios de esta dimensión, mientras que un 27% solo dispone de nociones parciales. El alumnado de Secundaria no alcanza un adecuado grado de competencia mediática en esta dimensión, siendo los aspectos relacionados con la composición de una historia visualmente bien contada (0,6%), la participación activa en temas sociales a través de la red (27,5%) o las fases seguidas en la elaboración de un vídeo (33,5%), los que alcanzan los porcentajes más bajos. También el alumnado de Bachillerato se sitúa en unos niveles inadecuados de competencia mediática, por ejemplo, solo el 14,3% sería capaz de elaborar un vídeo siguiendo una secuencia correcta y únicamente

el 11,6% utiliza las TIC para mejorar su entorno.

La dimensión de Ideología y valores está relacionada con la capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes audiovisuales y de los valores éticos, ideológicos y estéticos que transmiten, como representaciones de la realidad. Descubrimos que en Educación Infantil los niveles de respuestas correctas respecto al reconocimiento de contenidos sexistas en anuncios publicitarios, se corresponden solo con una cuarta parte de los encuestados. Por su parte, el alumnado de Educación Primaria responde en un 53,35% de los casos de manera acertada ante las cuestiones que implican la identificación de valores y la distinción entre los mismos. Un porcentaje similar alcanzarían los estudiantes de Secundaria (53,5%), destacando su capacidad para identificar el mensaje transmitido por un anuncio publicitario. Sin embargo, solo el 35,6% del alumnado de Bachillerato conseguiría diferenciar entre argumentos y emociones.

Finalmente, la dimensión de la Estética que aglutina la capacidad de analizar, valorar y disfrutar de la innovación formal y temática, y de la educación del sentido estético de los mensajes; la capacidad para formular un juicio estético, valorar un producto audiovisual no solo por lo que cuenta y presenta, sino por la manera como lo cuenta o lo presenta, y la capacidad de establecer comparaciones con otras manifestaciones artísticas: pintura, literatura, música, etc.; nos indica que en Educación Infantil los alumnos no han alcanzado la capacidad suficiente para analizar el valor estético de las imágenes, si bien sí que responden correctamente a algunas de las cuestiones planteadas, reflejando su interés y capacidad para disfrutar de la estética.

En el caso del alumnado de Educación Primaria, este se caracteriza por poseer un enfoque «no estético» ante los medios (79,95%), frente a un 20,05% que es capaz de establecer un criterio ante la elección de un anuncio e identificar aspectos estéticos en el mismo. El porcentaje aumenta entre el alumnado de Secundaria, que logra identificar en un 90% dichos criterios estéticos. No obstante, este porcentaje desciende hasta el 49% en el caso de los estudiantes que cursan Bachillerato.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio nos permiten constatar que el nivel de competencia mediática de los niños y jóvenes españoles no ha conseguido aún un nivel óptimo, por lo que se hace necesario seguir trabajando para que el currículum escolar se ocupe de la alfabetización mediática como elemento fundamental de la formación de ciudadanos prosumidores que consolide una participación activa en los medios con un marcado carácter crítico-constructivo.

Siendo conscientes de la conveniencia de conocer la situación de partida del grado de competencia mediática entre la población estudiantil, el trabajo desarrollado nos permite validar la metodología de trabajo empleada en el proyecto, así como poner a disposición

Si bien se partía de la hipótesis de que los estudiantes mostrarían un escaso nivel de competencia respecto a su relación con los medios, los resultados confirman que nos encontramos en una situación privilegiada en cuanto a las oportunidades que nos brinda la tecnología y las posibilidades educativas que de ellas se desprende, para acometer la apremiante tarea de introducir la educación mediática en el currículum escolar.

de la comunidad científica unos instrumentos de recogida de datos válidos y fiables para replicarse en otros contextos escolares. Las muestras con la que se ha trabajado, sin pretender ser representativas, nos indican que los niveles de competencia mediática de los estudiantes españoles son bajos, en todas las etapas educativas abordadas en la investigación.

A partir del establecimiento de grados de competencia en cada etapa escolar, podemos determinar cuáles son las dimensiones en las que se aprecian más carencias y por tanto, se requiere de una mayor intervención curricular para lograr los objetivos de la alfabetización mediática. De esta manera, los resultados evidencian que la dimensión relativa a los lenguajes audiovisuales es en la que los estudiantes obtienen mejores puntuaciones, en todos los niveles, aunque las respuestas correctas disminuyen cuando se requiere un análisis más profundo del contenido de la dimen-

sión. Respecto a la dimensión de la tecnología, comprobamos que los niveles de respuestas correctas son mayores en el nivel de Secundaria y Bachillerato, que en los previos, sin embargo, cuando las preguntas profundizan en los usos de la tecnología relacionado con un mayor dominio, comprobamos que los porcentajes de respuestas correctas disminuyen en todas las etapas educativas, por lo que podemos interpretar que el uso de aparatos o dispositivos tecnológicos por sí mismos, no garantiza un uso adecuado de los mismos en cuanto al dominio mediático que requieren. Las dimensiones relacionadas con la recepción y producción indi-

medios, los resultados confirman que nos encontramos en una situación privilegiada en cuanto a las oportunidades que nos brinda la tecnología y las posibilidades educativas que de ellas se desprende, para acometer la apremiante tarea de introducir la educación mediática en el currículum escolar. Por ello, nos encontramos en el momento adecuado para comenzar a trabajar en las aulas hacia la consecución de un nivel de competencia mediática óptimo, que facilite a los estudiantes las herramientas necesarias para convertirse en prosumidores mediáticos, coincidiendo con Ferrés, Aguaded y García-Matilla (2011).

Las conclusiones extraídas de esta pionera investigación nos animan a seguir investigando, estableciendo nuevas líneas de trabajo en las que se pretende contar con una representación de los grados de competencia mediática en el contexto escolar latinoamericano, replicando la investigación en otros siete países en los que ya se han iniciado sendos proyectos y cuyos resultados nos reportarán una visión global a partir de la que establecer líneas de actuación que posibilite que la ciudadanía adquiera el nivel adecuado de alfabeti-

No cabe duda que lograr que las nuevas generaciones adquieran el nivel adecuado de competencia mediática es todo un reto, para lo que se convierte en imprescindible conocer cuál es el nivel de competencia mediática de niños y jóvenes, a partir del cual determinar las actuaciones a seguir, superando estudios precedentes más enfocados hacia la evaluación del grado de destreza digital o tecnológica.

can que los porcentajes más altos de respuestas correctas se encuentran en las primeras etapas escolares, puesto que los demás alumnos no manifiestan un nivel de profundización adecuado. En la dimensión estética encontramos justamente lo contrario, puesto que son los estudiantes de Secundaria y Bachillerato los que muestran un mayor dominio. Por último, en cuanto a la dimensión de ideología y valores, encontramos que existen unos niveles básicos en todas las etapas, aunque se detecta la necesidad de una mayor formación de cara al comportamiento moral y ético que ha de caracterizar a los prosumidores.

Los resultados de la investigación permiten comprobar que pese a que las muestras participantes pertenecen a la generación de los denominados «nativos digitales» (Bennet, Maton & Kervin, 2008; Prensky, 2011), es necesario plantear un proceso de mejora de la alfabetización mediática, a partir de conocer su nivel de competencia mediática. En este sentido, este trabajo resulta revelador puesto que si bien se partía de la hipótesis de que los estudiantes mostrarían un escaso nivel de competencia respecto a su relación con los

zación mediática, necesario en esta nueva sociedad prosumidora.

Agradecimientos y apoyos

El estudio se enmarca en una investigación titulada «La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital», financiada por la Convocatoria de Proyectos I+D del Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2010-21395-C03-03). Los investigadores agradecen a los estudiantes y profesores de los centros participantes su colaboración.

Notas

¹ Para Educación Infantil (<http://goo.gl/k665yE>), para Educación Primaria (<http://goo.gl/hh12N4>) para Educación Secundaria Obligatoria (<http://goo.gl/Qycw7k>) y para Bachillerato (<http://goo.gl/5qyuN1>).

Referencias

- AGUADED, J.I. (2012). La educocomunicación. Una apuesta de mañana, necesaria para hoy. *Aularia*, 1 (2), 259-261.
- AGUADED, J.I. & SÁNCHEZ, J. (2013). El empoderamiento digital de niños y jóvenes a través de la producción audiovisual. *AdComunica*, 5, 175-196. (DOI: 10.6035/2174-0992.2013.5.11).
- AREA, M. (2012). Sociedad líquida, web 2.0 y alfabetización digital. *Aula de Innovación Educativa*, 212, 55-59.
- BENNETT, S., MATON, K. & KERVIN, L. (2008). The 'Digital Nati-

- ves' Debate: A Critical Review of the Evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), 775-786. (DOI: 10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x).
- BERNABEU, N. (Coord.) (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas: Proyecto Mediascopio Prensa: la lectura de la prensa escrita en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación.
- COMISIÓN EUROPEA (Ed.) (2007). *Report on the Results of the Public Consultation on Media Literacy*. (<http://bit.ly/17HfCKz>) (10-10-2013).
- DEJAEGHERE, J. (2009). Critical Citizens Education for Multicultural Societies. *Interamerican Journal of Education and Democracy*, 2 (2), 223-236.
- FEDOROV, A. (2014). Media Education Literacy in the World: Trends. *European Researcher*, 67 (1-2), 176-187. (DOI: 10.13187/2219-8229).
- FERNÁNDEZ-BEAUMONT, J. (2010). Medios de comunicación, difusión de valores y alfabetización. In J.M. Pérez-Tornero (Coord.), *Alfabetización mediática y culturas digitales*. Sevilla: Universidad de Sevilla. (<http://bit.ly/1bCyn2N>) (10-09-2013).
- FERRÉS, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.
- FERRÉS, J. (2010). Educomunicación y cultura participativa. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 251-266). Barcelona: Gedisa.
- FERRÉS, J., AGUADED, J.I. & GARCÍA-MATILLA, A. (2011). La competencia mediática de la ciudadanía española. Dificultades y retos. *Icono 14*, 10 (3), 23-42. (DOI: 10.7195/i14.v10i3.201).
- FRIEDMAN, T. (2005). *La Tierra es plana. Breve historia del mundo globalizado del siglo XXI*. Barcelona: MR Ediciones.
- GABELAS, J.A. (2010). Escenarios virtuales, cultura juvenil y educación 2.0. In R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 205-223). Barcelona: Gedisa.
- GABINETE DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN (Ed.) (2013). *La integración de las TIC y los libros digitales en la educación. Actitudes y valoraciones del profesorado en España*. (<http://bit.ly/17HfBpS>) (03-10-2013).
- GALLEGOS, R. (2000). *El espíritu de la educación. Integridad y trascendencia en educación holista*. Guadalajara: Fundación Internacional para la Educación Holista.
- GARCÍA-GALERA, M.C. (2012). Twitéalo: la generación Y y su participación en las redes sociales. *Crítica*, 985, 34-37.
- GARCÍA-GALERA, M.C. & DEL-HOYO, M. (2012). Redes sociales, un medio para la movilización juvenil. *Zer*, 34, 111-125.
- GARDNER, H. (2011). Five Minds for the Future: An Overview. *Journal of Education Sciences & Psychology*, 2, 1-11. (<http://goo.gl/JbF3vT>) (03-10-2013).
- GOZÁLVEZ, V. (2013). *Ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Madrid: Dykinson.
- GOZÁLVEZ, V. & AGUADED, J.I. (2012). Educación para la autonomía en sociedades mediáticas, *Análisis*, 45, 1-14. (DOI: 10.7238/a.v0i45.1326).
- GUTIÉRREZ, A., PALACIOS, A. & TORREGO, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, 353, 267-293.
- JENKINS, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education in the Twenty-first Century*. (<http://bit.ly/1bY5gZk>) (19-11-2013).
- KAPLÚN, M. (2010). Una pedagogía de la comunicación. In R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 41-61). Barcelona: Gedisa.
- OFCOM (Ed.) (2013). *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*. (<http://bit.ly/16I9PtB>) (07-10-2013).
- MCLUHAN, M. & NEVITT, B. (1972). *Take to-day: The Executive as Dropout*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- MELGAREJO-MORENO, I. & RODRÍGUEZ-ROSELL, M.M. (2013). La nueva ágora universitaria y el paradigma tecno-holista. En J. Rodríguez (Coord.), *Nuevas perspectivas modales para la enseñanza superior*. (pp. 149-172). Madrid: Visión Libros.
- PÉREZ-RODRÍGUEZ, M.A. & DELGADO, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39, 25-34. (DOI: 10.3916/C39-2012-02-02).
- PÉREZ-TORNERO, J.M. & VARIS, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- PRENSKY, M. (2011). *Enseñar a alumnos digitales*. Madrid: SM.
- PUROMARKETING (Ed.) (2012). *Ocho tipos de prosumidores sociales, radiografía de la participación social actual*. (<http://bit.ly/xyRyyf>) (12-01-2012).
- SÁNCHEZ, J. & CONTRERAS, P. (2012). De cara al prosumidor. Producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Icono 14*, 10 (3), 62-84. (DOI: 10.7195/i14.v10i3.210).
- SANDOVAL, Y. & AGUADED, J.I. (2012). Nuevas audiencias, nuevas responsabilidades. La competencia mediática en la era de la convergencia digital. *Icono 14*, 10 (3), 8-22. (DOI: 10.7195/i14.v10i3.197).
- TAPSCOTT, D., TICOLL, D. & LOWY, A. (2001). *Capital Digital. El poder de las redes de negocios*. Madrid: Taurus Digital.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés.
- UNESCO (2007). *Agenda de París o 12 Recomendaciones para la educación en medios*. (<http://goo.gl/vMcOMc>) (05-09-2013).
- UNESCO (2011a). *Declaración de Braga*. (<http://goo.gl/BQubIR>) (20-08-2013).
- UNESCO (2011b). *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*. (<http://goo.gl/Yuw71n>) (01-09-2013).
- WERNER, K. & WEISS, H. (2006). *El libro negro de las marcas. El lado oscuro de las empresas globales*. Barcelona: Debolsillo.
- WERNER, K. & WEISS, H. (2006). *El libro negro de las marcas. El lado oscuro de las empresas globales*. Barcelona: Debolsillo.
- WOMPNER, G. (2008). Educación integral: la llave para una nueva era. *Entelequia*, 6, 177-192. (<http://goo.gl/P1Qdj2>) (18-10-2013).



**LAS NUEVAS
TECNOLOGÍAS
PERMITEN
QUE LOS
ARQUEÓLOGOS
PLASMEN
Y EXPLIQUEN
SUS SUEÑOS
Y HALLAZGOS
DE FORMA
CIENTÍFICA
Y DIDÁCTICA**



Estudiantes conectados y movilizados: El uso de Facebook en las protestas estudiantiles en Chile

Online and Mobilized Students: The Use of Facebook in the Chilean Student Protests

 **CRISTIAN CABALIN** es Profesor Asistente en el Instituto de la Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile (Chile) (ccabalín@uchile.cl).

RESUMEN

Considerando la relación entre los nuevos medios digitales y la acción política de los jóvenes, el objetivo de este artículo es describir el uso de Facebook durante el movimiento estudiantil chileno de 2011, a través de un análisis de contenido y textual de la página de Facebook de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH). En 2011, Chile experimentó una serie de movilizaciones, quizás las más importantes de su historia reciente, donde los jóvenes fueron los protagonistas de la discusión sobre la educación. Durante estas manifestaciones, Facebook fue una de las redes sociales en Internet más utilizadas por las organizaciones participantes. En el caso de la FECH, esta agrupación estudiantil usó Facebook principalmente para convocar a las acciones de protestas, para resaltar los logros del movimiento y para señalar quiénes eran sus adversarios. Sin embargo, la mayor parte del contenido publicado fue generado por los medios de comunicación tradicionales, demostrando que en el nivel comunicacional también se entrelazan las estrategias usuales de los movimientos sociales con las nuevas prácticas más innovadoras. Por lo tanto, se rechaza la visión del determinismo tecnológico, porque no da cuenta de los fenómenos complejos que caracterizan el desarrollo de los movimientos estudiantiles y juveniles.

ABSTRACT

Considering the relationship between new social media and youth political actions, the purpose of this article is to describe the use of Facebook during the 2011 Chilean student movement, through a content and textual analysis of Facebook's page of the Student Federation of the University of Chile (FECH). In 2011, Chile experienced massive mobilizations for seven months. These were perhaps the most important social protests in Chile's recent history, where young people played a leading role in the discussion over education. During these events, Facebook was one of the digital social networks most widely used by the mobilized organizations. In FECH's case, it utilized Facebook mainly to call for protest actions, to highlight the achievements of the movement, and to indicate their opponents. However, most of the content published on this Facebook page was produced by traditional media, showing that conventional communication strategies of social movements are interrelated with new innovative practices. Therefore, this article rejects technological determinism, because it does not recognize the complex characteristics of student and youth movements.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Movimiento estudiantil, Facebook, redes sociales, Internet, protestas, estudiantes, educación.
Student movement, Facebook, social networks, Internet, protests, students, education.

1. Introducción

«Con lluvia, con nieve, el pueblo igual se mueve», cantaban casi 100.000 estudiantes el 18 de agosto de 2011 por las calles de Santiago. Ese día, los termómetros marcaron cuatro grados bajo cero y caía algo de nieve en la capital de Chile (Cabalin, 2011). Esta manifestación fue llamada la «marcha de los paraguas», porque los participantes llevaban esos implementos para capear el agua que caía. Fue una protesta más de las múltiples acciones del «invierno chileno», como fue conocido internacionalmente el movimiento estudiantil en alusión a la «primavera árabe» de ese año. Unas horas después de la marcha, en la página de Facebook de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH) se convocaba a una nueva acción de protesta: «tras la hermosa marcha de hoy, ¡cacerolazo a las 21 hrs.!». A 443 personas les gustó esta entrada y 31 emitieron sus comentarios de apoyo. Este es un ejemplo de la combinación de recursos tradicionales y nuevos que utilizan actualmente los movimientos sociales, donde las redes digitales juegan un papel fundamental en sus estrategias comunicacionales (Castells, 2012).

Durante 2011, diferentes movimientos de protesta se desarrollaron en diversos países («Los indignados» en España, «La primavera árabe» en Túnez y Egipto, entre otros). De hecho, para algunos autores fue un momento histórico que debe ser recordado como el «año de las revoluciones» (Fuchs, 2012: 775). Una de las características de estas movilizaciones ciudadanas fue el uso intensivo de las redes sociales en Internet. Muchos medios de comunicación calificaron a estos eventos como expresiones de las revoluciones «Facebook o Twitter», dependiendo de la importancia asignada a cada red social. Sin embargo, una serie de trabajos académicos sobre el tema, publicados en un número especial de «Journal of Communication», matizó esta popular categorización, mostrando que el impacto de las redes sociales digitales es complejo y contingente a cada contexto donde se desarrollan las protestas (Howard & Parks, 2012; Valenzuela, Arriagada & Scherman, 2012). Esta visión permite problematizar la noción de que los actuales movimientos sociales serían una consecuencia de los nuevos medios en Internet. Esta relación de causalidad es asociada al determinismo tecnológico, que no reconoce la complejidad de los movimientos sociales y sus componentes políticos, sociales, culturales y económicos (Fuchs, 2012).

Sin embargo, no es posible desconocer que Internet ha provisto de herramientas eficaces y novedosas a los movimientos sociales para movilizar adheren-

tes y contrarrestar las tendencias mediáticas hegemónicas. De hecho, uno de los líderes del movimiento estudiantil chileno de 2011, Giorgio Jackson, indica que «las nuevas tecnologías sirvieron para ponerle un límite a los medios convencionales, para mostrarle que ya no tienen el monopolio de la realidad representada» (Jackson, 2013: 85). Considerando este punto, en este artículo se propone un análisis de la página de Facebook de la FECH, la federación de estudiantes más influyente de Chile, para describir cómo esta organización utilizó esta red social durante el movimiento.

Para dar cuenta de lo anterior, este artículo presenta primero la relación entre juventud e Internet, luego sitúa esta discusión en el movimiento estudiantil chileno para posteriormente describir el uso de la página de Facebook de la FECH, y se concluye con observaciones finales.

2. Jóvenes globalmente conectados

Los efectos de Internet en la formación de capital social, participación política, diversidad cultural y en la construcción identitaria de las personas, entre otros temas, han sido estudiados desde los años noventa. La juventud ha recibido una atención especial en la producción académica en torno a las nuevas tecnologías debido a la estrecha relación entre jóvenes e Internet (Tapscott, 2009).

Los jóvenes interactúan con las redes sociales digitales más que cualquier otro grupo social. Este es un fenómeno global. Por ejemplo, la juventud en Asia comparte experiencias similares a través de Internet con sus pares en Estados Unidos o en otras partes del mundo (Farrer, 2007). Sin embargo, sería ingenuo pensar que los jóvenes están viviendo un momento de pleno desarrollo gracias a las nuevas tecnologías. De hecho, las desigualdades globales les afectan en mayor medida. Tienen los niveles más altos de desempleo, sufren de vulnerabilidad y muchos están experimentando «los tiempos de espera» (waiting times), como Jeffrey (2010) llama a la situación de los jóvenes en los países en desarrollo que apostaron por la educación como instrumento de movilidad social, pero que han visto frustradas sus expectativas. Además, la representación y visibilidad social de los jóvenes ha sido dominada por el «pánico moral» (Valdivia, 2010; Thompson, 1998). Ellos son vistos como la esperanza del futuro, pero al mismo tiempo como el riesgo del presente (Comaroff & Comaroff, 2005). Frente a este escenario, las tecnologías han permitido otras vías de expresión y participación de los jóvenes.

Las tecnologías de la información tienen un alto componente económico, pero también cultural y polí-

tico (Xenos & Moy, 2007). Debido a su carácter interactivo, las redes sociales en Internet han sido vistas como un espacio colaborativo de inmensas consecuencias para el desarrollo de la juventud. Algunos autores han hablado de un «momento histórico» para los jóvenes (Tapscott, 2009), pero otros son más escépticos sobre los impactos positivos de las nuevas tecnologías (Gladwell, 2010). En el caso de los movimientos estudiantiles en Chile de 2006 y 2011, las redes sociales y los nuevos medios digitales jugaron un papel clave en el desarrollo de las protestas. En la «Revolución de los Pingüinos», el movimiento secundario de 2006, los estudiantes utilizaron fotologs, blogs y YouTube para comunicar sus demandas (Condeza, 2009), y en 2011 los estudiantes movilizados ocuparon Twitter, YouTube y Facebook en sus estrategias comunicacionales.

Herrera (2012) ha caracterizado esta estrecha relación entre los jóvenes y las redes sociales digitales como la «generación conectada». En el caso del movimiento estudiantil chileno, podríamos presumir que sus protagonistas son parte de esta nueva generación. Los jóvenes movilizados encontraron en Internet un espacio para la construcción de sentidos durante el movimiento. Para Castells (2012: 5), este proceso de producción de sentidos es fundamental para el éxito de los movimientos sociales, ya que el poder es ejercido a través de la coerción generada por «mecanismos de manipulación simbólica». Las redes sociales digitales, entonces, ayudarían a contrarrestar relaciones de poder hegemónicas. Sin embargo, Buckingham y Rodríguez (2013) establecen que las nuevas tecnologías de la información están lejos de ser un espacio libre y democrático absoluto, porque muchas veces se reproducen esquemas tradicionales de dominación y control en las aplicaciones de Internet.

De todos modos, Internet sí permite observar cómo las prácticas políticas de los jóvenes se están desarrollando. Los estudiantes chilenos movilizados en 2011 mostraron que las acciones de protestas offline y on-line se complementan (Valenzuela, 2013), permitiendo superar la división entre movimiento «tradicio-

nal» y «nuevo», pues actualmente las formas de movilización incorporan ambas estrategias, haciéndolas más diversas y difíciles de definir linealmente. Sin embargo, el «mensaje» de los movimientos sociales sigue siendo determinante para sus operaciones, más allá del medio por el cual se comunique (Castells, 2012).

3. La comunicación del movimiento

Los estudiantes estuvieron en la calle durante siete meses y consiguieron un respaldo ciudadano del 80%, según diversas encuestas. Uno de los elementos que

Los jóvenes interactúan con las redes sociales digitales más que cualquier otro grupo social. Este es un fenómeno global. Por ejemplo, la juventud en Asia comparte experiencias similares a través de Internet con sus pares en Estados Unidos o en otras partes del mundo. Sin embargo, sería ingenuo pensar que los jóvenes están viviendo un momento de pleno desarrollo gracias a las nuevas tecnologías. De hecho, las desigualdades globales les afectan en mayor medida. Tienen los niveles más altos de desempleo, sufren de vulnerabilidad y muchos están experimentando «los tiempos de espera».

ayudan a explicar este amplio apoyo popular fue la capacidad de los estudiantes para encuadrar exitosamente su mensaje de transformación y copar la agenda mediática durante el movimiento. Los estudiantes fueron conscientes de la necesidad de convertir sus objetivos políticos en un mensaje masivo, tal como Jackson (2013: 63) lo señala: «nuestro lenguaje inicial fue muy poco ideologizado, era técnico y pragmático, en el sentido de que si queríamos llegar a más gente teníamos que empezar por borrar ciertas palabras». Los estudiantes transmitieron un mensaje que condensaba los principales problemas del sistema educacional chileno: desigualdad, mala calidad, segregación y endeudamiento (Bellei & Cabalin, 2013).

En Chile, el modelo neoliberal en educación fue implementado en los años 80 durante la dictadura de Augusto Pinochet, implicando la privatización del sistema educacional, la exacerbación de la competencia,

la precarización del empleo docente y el debilitamiento de la educación pública, entre otros aspectos propios de la neoliberalización de la educación a escala global (McCarthy, 2011). En 2011, el supuesto progreso neoliberal se enfrentó por primera vez en 30 años a un crítico examen por una parte mayoritaria de la población, sorprendiendo a los administradores del sistema económico y político. Tal como recuerda otro de los líderes estudiantiles del año 2011, Francisco Figueroa: «pocos imaginaban que los propios hijos del modelo, jóvenes supuestamente adormecidos por el individualismo, se rebelarían contra el actual estado de cosas» (Figueroa, 2013: 72). Las revueltas estudianti-

En las movilizaciones estudiantiles de 2011, las marchas, paros y tomas de establecimientos educacionales fueron acompañadas por «flashmobs», «besatones» y campañas virales, entre otras acciones artísticas, donde los estudiantes usaron el espacio público físico y digital activamente. Fue una mezcla de «Facebook y calle».

les, justamente, demostraron que la pasividad que se les asignaba a los jóvenes reducía su participación política solo a la dimensión clásica establecida en las rutinas del sistema político. Sin embargo, los jóvenes sí participaron a través de otros métodos.

En las movilizaciones estudiantiles de 2011, las marchas, paros y tomas de establecimientos educacionales fueron acompañadas por «flashmobs», «besatones» y campañas virales, entre otras acciones artísticas, donde los estudiantes usaron el espacio público físico y digital activamente. Fue una mezcla de «Facebook y calle», parafraseando el libro «Tweets and the Streets: Social Media and Contemporary Activism» (Gerbaudo, 2012), que cuestiona el excesivo énfasis en las redes sociales digitales como catalizadores de las acciones de protesta. A través de la combinación de ambas estrategias, los estudiantes desplegaron sus demandas, demostrando que «incluso un nuevo medio tan poderoso y participativo, como las redes sociales en Internet, no es el mensaje. El mensaje construye el medio» (Castells, 2012: 122). Esto significa que un movimiento social para ser exitoso necesita, entre otros aspectos, producir un mensaje persuasivo (Stewart,

Smith & Denton, 1994), que conecte con las experiencias de las personas. Las redes sociales digitales permiten que ese mensaje sea viral, masificando su penetración, sobre todo, entre los sectores juveniles. Así lo entendió la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile a través de su página de Facebook.

4. Métodos y material

El 86% de los jóvenes chilenos tiene una cuenta de Facebook y el 52% se conecta al menos una vez al día (Scherman, Arriagada & Valenzuela, 2013). Facebook fue la red social digital más utilizada por los estudiantes durante el movimiento de 2011. De hecho, el 68% de quienes se movilizaron usó Internet como una plataforma de información sobre el movimiento (Arriagada & al., 2011). Por eso, resulta interesante analizar cómo esta generación de estudiantes desplegó sus acciones a través de las redes sociales digitales durante las protestas. Para ilustrar este punto y sin pretensiones de generalizar los resultados a todas las organizaciones movilizadas, se utilizó como refe-

rencia la página de Facebook de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, ya que es una de las instituciones más influyentes en el debate educacional chileno y su presidenta durante 2011, Camila Vallejo, fue una de las líderes con mayor notoriedad pública en los medios de comunicación. Esta página de Facebook tuvo más de 62.000 «amigos» durante el movimiento, superando la cantidad de estudiantes de la propia universidad, lo que demuestra la extensión de su influencia más allá de la Universidad de Chile.

Las nuevas tecnologías de la información implican diversos enfoques epistemológicos y metodológicos. Las redes sociales digitales pueden ser útiles para estudiar las interacciones sociales, las relaciones de pertenencia, la formación de la identidad y los tipos de discusión, entre otros temas (Murthy, 2008). Según Coleman (2010: 488), existen al menos tres enfoques para el estudio de los medios de comunicación digitales: a) las políticas culturales de los medios de comunicación digitales; b) las culturas de los medios digitales; y c) la prosa de los medios digitales. El primero se refiere al interés en el estudio de la circulación y construcción de las identidades culturales, representacio-

nes, significados y compromisos colectivos en los medios digitales. El segundo enfoque aborda el análisis de los diferentes grupos o fenómenos sociales en los medios digitales (blogs, hackers, «memes», por ejemplo). Por último, el tercer enfoque se centra en las prácticas sociales en los medios digitales que implican aspectos económicos, financieros, culturales o religiosos. El estudio aquí presentado se acerca al primer enfoque.

El movimiento estudiantil se prolongó a lo largo de siete meses, pero la muestra del material se restringió solo a un mes, considerando dos hitos: uno político (el primer cambio de ministro de Educación durante el movimiento) y otro simbólico (la «marcha de los paraguas»). Estos dos eventos representan, en cierta medida, lo que significó el movimiento estudiantil en la historia reciente de Chile. Por una parte, el sistema político fue superado por la fuerza de los estudiantes movilizados, quienes cuestionaron la legitimidad de las vías de representación política en el país. Por otra parte, la persistencia de las acciones de protesta y su masividad transformaron al movimiento en una expresión de compromiso colectivo de los estudiantes más allá de las condiciones particulares de cada uno.

Para describir cómo la FECH utilizó Facebook durante estos 33 días intencionalmente seleccionados, fueron analizadas todas las entradas publicadas desde el 18 de julio —cuando el presidente de la República, Sebastián Piñera, realizó el cambio de gabinete, que incluyó la salida del entonces ministro de Educación, Joaquín Lavín, y la incorporación en su reemplazo de Felipe Bulnes— hasta el 19 de agosto de 2011, un día después de la «marcha de los paraguas». Se incluyó este último evento, para observar cómo los propios estudiantes abordaron el éxito de su marcha el día posterior a su realización. Estas entradas fueron «vacías» en una matriz de análisis de contenido (Krippendorff, 2013), construida deductivamente a partir de literatura previa sobre movimientos sociales y comunicación (Stewart, Smith & Denton, 1994; Benford & Snow, 2000; Castells, 2012; Valenzuela, 2013). Este diseño metodológico se relaciona con la pregunta de investigación: ¿Cuáles fueron los usos de la página de Facebook de la FECH en términos de contenido durante uno de los siete meses de movilización estudiantil? Para responder a esta pregunta, se utilizaron ocho categorías generales. Las dos primeras categorías reconocieron la propia arquitectura del medio analizado, que regula y limita su uso (Lafi Youmans & York, 2012). Estas categorías básicas son:

1) Me gusta: Se cuantificó la cantidad de «me gusta» señalados en cada entrada, para dar cuenta de su popularidad o aceptación.

2) Comentarios: Se consideró el número de comentarios en cada entrada, para observar la interacción generada a partir de dicho contenido.

Las siguientes tres categorías intentaron describir la estrategia comunicacional utilizada por la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile. Para ello se consideró la presencia (1) o ausencia (0) de estos constructos analíticos:

3) Comentario propio: Para cuantificar si generaba la FECH algún tipo de comentario en la entrada, como una manera de encuadrar el contenido publicado.

4) Fotos o videos: Se midió la presencia de imágenes entendiéndose que su incorporación puede generar una entrada más llamativa.

5) Liderazgo de la organización: Considerando que su presidenta era Camila Vallejo, una figura ampliamente conocida por la opinión pública, se midió si la FECH la mencionaba o no en sus entradas.

Las dos restantes categorías generales buscaron describir las características del contenido en cada una de las entradas analizadas. Estas categorías fueron:

6) Origen del contenido: Se midió si el contenido era generado por la página web de la propia FECH, si era contenido de la Universidad de Chile, de otro organismo relacionado con el movimiento o un contenido del gobierno. También se cuantificó si el contenido posteo fue producido por una organización no asociada al movimiento o por un medio de comunicación tradicional.

7) Cita de medios: Para medir la interacción con otras plataformas de comunicación, se cuantificó si el contenido posteo hacía referencia a un medio de comunicación nacional, internacional, estudiantil u otro medio social digital (YouTube, por ejemplo).

La categoría final buscó describir el propósito de la entrada, ya que los objetivos de los movimientos sociales están asociados también a diferentes estrategias comunicacionales. Por ejemplo, «los movimientos sociales transforman las percepciones de la sociedad a través de una retórica de polarización que crea una clara distinción entre el dañino oponente y el virtuoso movimiento» (Stewart, Smith & Denton, 1994: 51). Entonces, esta categoría correspondió a:

8) Propósito de la entrada: Se midió si el contenido publicado convocaba a participar en acciones de protestas (marchas, paros, «funas», etc.) o en actividades del movimiento (charlas, conferencias, etc.). También si en la entrada se destacaban los logros o apoyos al movimiento (balance de participación, respaldos emblemáticos, etc.).

Finalmente, otros objetivos podían ser reafirmar la definición del movimiento (razones de la movilización)

o responder a los adversarios (gobierno, policía, etc.).

Este análisis de contenido descriptivo fue complementado con el análisis textual de las entradas realizadas por la FECH, para describir y entender cómo fueron encuadrados los contenidos publicados en la página de Facebook. El análisis textual siguió la propuesta de Norman Fairclough (2003), que entiende a los discursos como una faceta de la vida social en interacción con otras dimensiones sociales. El discurso es, en definitiva, una práctica social (Fairclough, 2003). Se realizó este análisis textual para dar cuenta con una mayor amplitud del uso de Facebook, considerando la importancia de la generación de mensajes y sentidos en el desarrollo de los movimientos sociales (Castells, 2012).

5. Resultados

Considerando las ocho categorías generales mencionadas, se identificaron 552 entradas durante el mes de análisis (un promedio de 16,7 entradas al día), lo que muestra el uso intensivo de esta plataforma digital por parte de la FECH. Se contabilizaron 47.314 aprobaciones (me gusta) a los contenidos publicados y 8.686 comentarios. Es decir, cada entrada generó en promedio 15,7 comentarios por parte de los seguidores de la página.

5.1. Contenidos

Del análisis se desprende que la FECH utilizó su página de Facebook principalmente como una fuente de información sobre el movimiento estudiantil. La gran mayoría de las entradas estaba acompañada por un comentario propio de la federación, que intentaba explicar, detallar o resumir el contenido publicado. En el 85,7% de las 552 entradas contabilizadas, la FECH realizó una introducción propia para encuadrar la discusión. Sin embargo, la presencia de «ganchos» visuales (fotos o videos) no fue masiva, considerando el común uso de Facebook asociado a la publicación de imágenes. Solo en el 58,5% de las entradas se observó este uso.

Más escasas aún fueron las referencias al liderazgo de la organización. Prácticamente, Camila Vallejo no fue mencionada en las entradas. Apenas 43 de las 552 entradas incluyeron alguna mención a la presidenta de la FECH. Este resultado llama la atención, debido a la alta notoriedad pública de la dirigente y podría ser explicado por el carácter mismo de la FECH, cuya dirigencia está constituida por representantes de las listas más votadas en las elecciones de cada año. Así, la organización no está al servicio de un líder particular, sino de todos los grupos de estudiantes que componen su mesa directiva.

Otro resultado destacado fue la utilización de contenidos producidos por algún medio de comunicación tradicional. La mayoría de las entradas incorporó un contenido generado por una organización distinta a la FECH. De hecho, el 40% de las entradas correspondió a contenidos de los medios tradicionales y solo el 22,6% fue un contenido generado por la propia FECH. Esto ilustra que la página de Facebook fue empleada mayormente para responder a los contenidos publicados en otras plataformas mediáticas.

Las referencias a contenidos generados por la Universidad de Chile (4), por otro organismo del movimiento (7), por el gobierno (3) o por una organización no directamente vinculada al movimiento (10) fueron escasas.

En resumen, el gran generador de contenidos para la página de Facebook de la FECH fueron los medios de comunicación tradicionales (radios, diarios impresos y digitales, televisión). Específicamente, los medios de comunicación nacionales fueron la principal fuente de contenidos (37% de las 552 entradas). Los medios internacionales apenas aparecieron citados en 14 oportunidades, pese a la amplia cobertura sobre el movimiento en medios de diversos países. Además, consistente con la poca incorporación de imágenes en las entradas analizadas, solo en 28 ocasiones se contabilizó alguna referencia a YouTube.

En cuanto a los propósitos de cada entrada, el uso de Facebook por parte de la FECH respondió a las características habituales de las estrategias comunicacionales de los movimientos sociales. Sus principales usos fueron: movilizar adherentes a través de la convocatoria a acciones de protestas o actividades del movimiento (29,2%), resaltar los logros, apoyos destacados y las masivas manifestaciones (27,5%) y recordar quiénes eran los adversarios del movimiento (24,3%).

Las restantes 47 entradas tuvieron como objetivo informar de las principales razones del conflicto estudiantil. A través de estos usos comunicacionales, la FECH contribuyó a la construcción de los marcos interpretativos para la acción colectiva, entendidos como «un set de creencias y significados que orientan las acciones y aspiran a legitimar las actividades y campañas de una organización movilizadora» (Benford & Snow, 2000: 614). Las constantes referencias a la masividad de las protestas y al apoyo que sumaban los estudiantes mostraban el «éxito» del movimiento y la necesidad de seguir marchando, sin olvidar quiénes eran los adversarios. Ese era el marco para la acción que se comunicaba a través de la página de Facebook de la FECH.

5.2. Análisis textual

Para el análisis textual, se examinaron las 473 entradas que incluyeron un encabezado generado por la propia FECH. La gran mayoría de estos textos hacía mención directa al contenido posteado, en un intento por introducir la información o contextualizarla. También en estas entradas se agregaban datos adicionales a los mencionados en el contenido publicado o se rechazaban las informaciones difundidas por los medios de comunicación tradicionales. Algunos ejemplos son: «Conozca al nuevo ministro de Educación.

Información completa sobre Felipe Bulnes» (19-07-2011); «Estimados, en estos momentos tengan doble ojo [cuidado] al momento de leer algunos medios de comunicación» (19-07-2011); «Se han inventado tantas cosas para desprestigiar-nos, atentos con la info [sic] que circula» (19-08-2011). Este tipo de mensajes iba acompañado de notas explicativas. A través de estos usos, se amplió la información disponible para los participantes del movimiento y se realizó un «contra-framing» de los eventos noticiosos publicados por los medios tradicionales (Squires, 2011).

Los comentarios propios de la FECH eran, en su gran mayoría, textos cortos, precisos e informativos. Esto se puede explicar, porque la página de Facebook fue administrada por los profesionales jóvenes de la organización, quienes tienen conocimiento en comunicación. Por ejemplo, al comentar la modificación ministerial del presidente Piñera, la FECH escribió: «No basta un cambio de Ministro, demandamos un cambio en las políticas del Estado» (19-07-2011); o para convocar a una actividad de protesta durante el invierno chileno: «¡Ni la lluvia nos va a detener!» (28-07-2011). Como era de esperar, todas las referencias a las acciones del movimiento fueron positivas y las menciones a los adversarios negativas, confirmando la estrategia comunicacional de polarización que emplean los movimientos sociales (Stewart, Smith & Denton, 1994).

El enfoque positivo de los textos intentaba mostrar

los apoyos y logros del movimiento, contrarrestando las voces oficiales conservadoras que criticaban a los estudiantes (Cabalin, 2014). También esta estrategia discursiva pretendía motivar y sumar adherentes a las manifestaciones. Así, cuando se produjo una marcha no autorizada, que fue violentamente reprimida por la policía, el 4 de agosto de 2011, la FECH publicó en su Facebook: «¡La marcha va! Ninguna medida represiva que desate el gobierno logrará socavar la fuerza de nuestro movimiento. ¡Respondemos con más unidad y con más lucha!». Durante ese día se produjo

Evidentemente, las nuevas tecnologías de la información son herramientas fundamentales para el desarrollo de los movimientos juveniles actuales, pero no se pueden considerar exclusivamente como los factores que posibilitan el éxito y alcance de estos movimientos. En el caso del movimiento estudiantil chileno, su prolongado desarrollo se explica por razones estructurales asociadas a la reproducción de las desigualdades en el sistema educacional y a las reconfiguraciones políticas y culturales del país. De todos modos, Facebook y otras plataformas digitales fueron clave para el despliegue comunicacional de las movilizaciones, facilitando la transformación de muchos espectadores en adherentes del movimiento.

el mayor grado de violencia contra el movimiento estudiantil y Facebook fue utilizada como una plataforma de denuncia: «En todo Chile se está reprimiendo»; «Lo que hoy ha sucedido en nuestro país: ¡No puede quedar impune!». Los mensajes escritos en mayúsculas por los propios administradores de la página de Facebook muestran los énfasis de la queja estudiantil que fue reafirmada por los líderes del movimiento en sus declaraciones posteriores a los medios de comunicación tradicionales.

Otros usos comunes de los mensajes fueron la solicitud de difusión de las actividades del movimiento, la recopilación de información del desarrollo de las ma-

nifestaciones a lo largo del país o la reafirmación de las acciones de protesta. Por ejemplo: «Que todo el mundo sepa que en Chile hoy no pudimos manifestarnos y congregarnos públicamente» (04-08-2011); «¿Cómo va el cacerolazo [protesta golpeando ollas] en sus casas?» (09-08-2011); «Ayer en Santiago fuimos 100.000 bajo la lluvia, pacíficamente hermoso. Este Domingo todos invitados al Domingo Familiar por la Educación, con todos para todos» (19-08-2011). Este tipo de mensajes llamaban explícitamente a la interacción con los seguidores de la página, pidiendo por una parte «ayuda» en las denuncias y, por otra parte, buscando retroalimentación sobre las acciones de protesta. Fue también una forma de promover la participación y de convertir a los espectadores en activistas de estas acciones.

En definitiva, los mensajes publicados por la propia FECH dan cuenta del uso de Facebook considerando los siguientes objetivos comunicacionales: difundir y encuadrar información, responder a los medios de comunicación tradicionales, contrarrestar información oficial, convocar manifestaciones públicas, resaltar los resultados positivos de las protestas y los apoyos obtenidos, llamar a la adhesión y, finalmente, identificar y acusar a los principales detractores del movimiento.

6. Conclusión

Como hemos observado, una de las organizaciones más importantes del movimiento estudiantil chileno de 2011 utilizó intensivamente Facebook, pero su uso replicó esquemas clásicos de los movimientos sociales. Esto indica que las actuales acciones de protesta sintetizan actos tradicionales con nuevas formas más innovadoras, lo que permite descartar algún atisbo de determinismo tecnológico en el análisis de las acciones de estos movimientos. De acuerdo con la investigación de Valenzuela (2013) sobre el comportamiento de protesta de los jóvenes chilenos, el uso de los medios sociales en Internet –para expresar opiniones y unirse a causas sociales– predice una mayor probabilidad de participar en movilizaciones públicas, pero no se puede considerar como un detonante de estas acciones. Además, es importante considerar que «las consecuencias de los medios on-line en la participación política de los individuos son contingentes a los distintos contextos y usos que las personas hacen de esas tecnologías» (Scherman, Arriagada & Valenzuela, 2013: 181). Los movimientos sociales utilizan las redes digitales como una herramienta más en un amplio conjunto de repertorios, que van desde las manifestaciones públicas hasta las campañas virales por Internet, como lo mostró un estudio de caso sobre el movimiento

15M en España (Hernández-Merayo, Robles-Vílchez & Martínez-Rodríguez, 2013).

En el caso de la FECH, el mayor uso que esta organización le dio a su página de Facebook fue realizado en función de estrategias puntuales de movilización, como la convocatoria a marchas, debates y conferencias, además de destacar permanentemente a sus adversarios como los responsables del conflicto. Conscientes de la importancia de la comunicación para el éxito del movimiento, los estudiantes recurrieron también a los medios tradicionales, cuyas informaciones fueron el principal contenido en la página de Facebook de la FECH. Estos contenidos, muchas veces críticos hacia los estudiantes, eran re-contextualizados en las entradas analizadas a través de comentarios explicativos o que derechamente llamaban a no creer en la información publicada por los medios tradicionales. En esta línea se enmarca el juicio de uno de los líderes estudiantiles: «Estuvimos en las radios, los noticieros de televisión, los matinales y los periódicos. Esto fue así a pesar de las líneas editoriales e intereses de algunos de los medios, que reaccionaron ante nuestro mensaje rebelde y transgresor volcando sus esfuerzos en tergiversar nuestras opiniones y concentrándose en mostrar al movimiento con un carácter violentista e intransigente, casi delictual» (Jackson, 2013: 21-22).

Las redes sociales en Internet no solo sirvieron para este «contra-framing», sino también para desplegar el mensaje de los estudiantes movilizados. Los movimientos sociales tienen a la comunicación como «su sangre vital» (Stewart, Smith & Denton, 1994: 159) y los estudiantes chilenos así también lo entendieron.

Evidentemente, las nuevas tecnologías de la información son herramientas fundamentales para el desarrollo de los movimientos juveniles actuales, pero no se pueden considerar exclusivamente como los factores que posibilitan el éxito y alcance de estos movimientos. En el caso del movimiento estudiantil chileno, su prolongado desarrollo se explica por razones estructurales asociadas a la reproducción de las desigualdades en el sistema educacional y a las reconfiguraciones políticas y culturales del país. De todos modos, Facebook y otras plataformas digitales fueron clave para el despliegue comunicacional de las movilizaciones, facilitando la transformación de muchos espectadores en adherentes del movimiento.

Considerando lo anterior, resultaría interesante profundizar en otros aspectos de la relación entre los nuevos medios digitales y las acciones de protesta juvenil. Por ejemplo, se podrían examinar los procesos de apropiación de estas nuevas tecnologías por parte de los jóvenes y su impacto en las movilizaciones ciuda-

danas o en la identidad generacional. Este enfoque estuvo fuera del alcance y objetivo de este artículo, pero de igual modo el estudio presentado permite conocer descriptivamente los usos comunicacionales de Facebook desarrollados por una organización influyente en el movimiento estudiantil chileno de 2011.

Referencias

- ARRIAGADA, A., SCHERMAN, A., BARRERA, A. & PARDO, J. (2011). *La generación movilizada. Qué pasa* (<http://goo.gl/ncBaCy>) (13-11-2013).
- BELLEI, C. & CABALIN, C. (2013). Chilean Student Movements: Sustained Struggle to Transform a Market-oriented Educational System. *Current Issues in Comparative Education*, 15 (2), 108-123.
- BENFORD, R.D. & SNOW, D.A. (2000). Framing Processes and Social Movements. An Overview and Assessment. *Annual Review of Sociology*, 26, 611-639. (DOI: 10.1146/annurev.soc.26.1.611).
- BUCKINGHAM, D. & RODRÍGUEZ, C. (2013). Aprendiendo sobre el poder y la ciudadanía en un mundo virtual. *Comunicar*, 40, 49-58. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-05>).
- CABALIN, C. (2014). The Conservative Response to the 2011 Chilean Student Movement: Neoliberal Education and Media. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2013.871233>).
- CABALIN, C. (2011). *La democracia de los estudiantes. Perfil*. (<http://goo.gl/twtvx8>) (15-02-2014).
- CASTELLS, M. (2012). *Networks of Outrage and Hope. Social Movements in the Internet Age*. Cambridge, MA: Polity Press.
- COLEMAN, E.G. (2010). Ethnographic Approaches to Digital Media. *Annual Review of Anthropology*, 39, 487-498. (DOI: 10.1146/annurev.anthro.012809.10494).
- COMAROFF, J. & COMAROFF, J. (2005). Children and Youth in a Global Era: Reflections on Youth. From the Past to the Postcolony. In A. Honwana & F. De Boeck (Eds.), *Makers & Breakers: Children and Youth in Postcolonial Africa*. (pp. 19-30). Trenton, NJ & Asmara, Eritrea: Africa World Press.
- CONDEZA, A.R. (2009). Las estrategias de comunicación utilizadas por los adolescentes. *Cuadernos de Información*, 24, 67-78. (DOI: 10.7764/cdi.0.35).
- FAIRCLOUGH, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. New York: Routledge.
- FARRER, J. (2007). Networked and not Inhibited: Asian Youth Culture in a Globalizing World. *Global Asia*, 2 (1), 102-110.
- FIGUEROA, F. (2013). *Llegamos para quedarnos. Crónicas de la revuelta estudiantil*. Santiago: LOM Ediciones.
- FUCHS, C. (2012). Some Reflections on Manuel Castells' book Networks of Outrage and Hope. *Social Movements in the Internet Age. Triple C*, 10 (2), 775-797.
- GERBAUDO, P. (2012). *Tweets and the Streets. Social Media and Contemporary Activism*. London: Pluto Press.
- GLADWELL, M. (2010). Small Change: Why the Revolution will not be Tweeted. *New Yorker*. (<http://goo.gl/ikIFec>) (13-11-2013).
- HERNÁNDEZ-MERAYO, E., ROBLES-VÍLCHEZ, M.C. & MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, J.B. (2013). Jóvenes interactivos y culturas cívicas: Sentido educativo, mediático y político del 15M. *Comunicar*, 40, 59-67. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-06>).
- HERRERA, L. (2012). Youth and Citizenship in the Digital Age: A View from Egypt. *Harvard Educational Review*, 82 (3), 333-352.
- HOWARD, P.N. & PARKS, M.R. (2012). Social Media and Political Change: Capacity, Constraint, and Consequence. *Journal of Communication*, 62 (2), 359-362. (DOI: 10.1111/j.1460-2466.2012.01626.x).
- JACKSON, G. (2013). *El país que soñamos*. Santiago: Debate.
- JEFFREY, C. (2010). *Timepass: Youth, Class, and the Politics of Waiting in India*. Palo Alto: Stanford University Press.
- KRIPPENDORFF, K.H. (2013). *Content Analysis: An introduction to its Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- LAFI YOUNG, W. & YORK, J.C. (2012). Social Media and the Activist Toolkit: User Agreements, Corporate Interests, and the Information Infrastructure of Modern Social Movements. *Journal of Communication*, 62 (2), 315-329. (DOI: 10.1111/j.1460-2466.2012.01636.x).
- MCCARTHY, C. (2011). Afterword. The Unmaking of Education in the Age of Globalization, Neoliberalism, and Information. In M.A. Peters & E. Bulut (Eds.), *Cognitive Capitalism, Education and Digital Labor*. (pp. 301-321). New York: Peter Lang.
- MURTHY, D. (2008). Digital Ethnography: An Examination of the Use of New Technologies for Social Research. *Sociology*, 42 (5), 837-855. (DOI: 10.1177/0038038508094565).
- SCHERMAN, A., ARRIAGADA, A. & VALENZUELA, S. (2013). La protesta en la era de las redes sociales: El caso chileno. In A. Arriagada & P. Navia (Eds.), *Intermedios. Medios de comunicación y democracia en Chile*. (pp. 179-197). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- SQUIRES, C.R. (2011). Bursting the Bubble: A Case Study of Counterframing in the Editorial Pages. *Critical Studies in Media Communication*, 28 (1), 30-49. (DOI: 10.1080/15295036.2010.544613).
- STEWART, C.J., SMITH, C.A. & DENTON, R.E. (1994). *Persuasion and Social Movements*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- TAPSCOTT, D. (2009). *Grown Up Digital. How the Net Generation is Changing your World*. New York: McGraw-Hill.
- THOMPSON, K. (1998). *Moral Panics*. New York: Routledge.
- VALDIVIA, A.N. (2010). *Latina/os in the Media*. Malden, MA: Polity Press.
- VALENZUELA, S. (2013). Unpacking the Use of Social Media for Protest Behavior: The Roles of Information, Opinion Expression, and Activism. *American Behavioral Scientist*, 57 (7), 920-942. (DOI: 10.1177/0002764213479375).
- VALENZUELA, S., ARRIAGADA, A. & SCHERMAN, A. (2012). The Social Media Basis of Youth Protest Behavior: The Case of Chile. *Journal of Communication*, 62 (2), 299-314. (DOI: 10.1111/j.1460-2466.2012.01635.x).
- XENOS, M. & MOY, P. (2007). Direct and Differential Effects of the Internet on Political and Civic Engagement. *Journal of Communication*, 57 (4), 704-718. (DOI: 10.1111/j.1460-2466.2007.00364.x).



**... Y LES PROONGO
NUEVAS FORMAS DE
ALIANZA ENTRE LOS
PUEBLOS Y LAS
NACIONES, QUE
HARÁN MÁS SENCILLA
LA COMUNICACIÓN
Y MÁS POSIBLE EL
ENCUENTRO ENTRE
LAS PERSONAS...**



Jóvenes comprometidos en la Red: El papel de las redes sociales en la participación social activa

Engaged Youth in the Internet. The Role of Social Networks in Social Active Participation

-  Dra. **MARÍA-CARMEN GARCÍA-GALERA** es Profesora Titular de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos en Madrid (España) (carmen.garcia@urjc.es).
-  Dra. **MERCEDES DEL-HOYO-HURTADO** es Profesora Titular de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos en Madrid (España) (mercedes.hoyo@urjc.es).
-  Dr. **CRISTÓBAL FERNÁNDEZ-MUÑOZ** es Profesor Asociado de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid (España) (cfernandez@tuenti.es).

RESUMEN

Este trabajo analiza el papel que las redes sociales juegan en la movilización ciudadana, social y solidaria de los jóvenes españoles. El objetivo es observar si son responsables de que los jóvenes activos on-line demuestren también su compromiso en la vida fuera de la Red, y si su predisposición existente o no hacia la participación, se intensifica a través de estas redes sociales y en su respuesta off-line. Para ello se desarrolló una investigación on-line a través de cuestionario –con preguntas en Escala de Likert y de elección múltiple– en colaboración con la red social Tuenti en la que participaron más de 1.300 jóvenes. Los resultados ponen de manifiesto porcentajes significativos de participación solidaria exclusivamente on-line, si bien se observa que más del 80% de los jóvenes, de una u otra forma, participan en las acciones a las que se les convoca a través de redes sociales. El estudio examina también las formas de participación en acciones solidarias y la influencia de factores como la proximidad geográfica, social o emocional sobre la participación on-line y off-line. Las redes sociales han cambiado el significado de la participación, están incentivando el compromiso y consiguiendo que jóvenes que no se movilizaban fuera de ellas, pasen a la acción. Por ello propone entre sus conclusiones, la necesidad de superar la dicotomía que opone on-line y off-line en el ámbito de la participación social.

ABSTRACT

This paper contributes to the analysis of the role that social networks play in civic, social mobilization and solidarity of Spanish young people, considering whether social networks are responsible for active social commitment offline or if they just intensify an existing or previous tendency towards social participation. This research was undertaken by online questionnaire –Likert scale and multiple choice questions– in collaboration with the Spanish social network Tuenti where more than 1,300 young people took part. The results show significant percentages of participation exclusively online although there were more than 80% of young people, in a way or another, involved in actions to which they were called by social networks. The study analyzes the forms of participation in solidarity actions and the influence of factors such as geographical, social or emotional proximity to causes on the degree of participation online and offline. The article shows that social networks have changed the meaning of participation. They are encouraging young people who were mobilized only in social networks, to take action, so it proposes in its conclusions the need to overcome the dichotomy that opposes online and offline activism and passivity.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Redes sociales, juventud, participación, Internet, solidaridad, ciberactivismo, comunicación digital, interactividad.
Social networks, youth, participation, Internet, solidarity, cyberactivism, digital communication, interactivity.

1. Introducción

Las redes sociales no deben entenderse como simples herramientas tecnológicas para el intercambio de mensajes, si en algún momento de su corta historia lo fueron, sino como auténticos medios para la comunicación, la interacción y la participación global. Hoy resulta innegable que sus consecuencias comportan un cambio que las trasciende.

Lo ocurrido con el terremoto y posterior tsunami que arrasó la costa japonesa en marzo de 2011 marcó un antes y un después en términos de uso de los denominados medios sociales (social media). Según Tweet-o-meter –medidor de la actividad en Twitter– el número de mensajes provenientes de Tokio aquellos días superó los 1.200 por minuto en Twitter, fundamentalmente mensajes de personas que necesitaban saber el paradero de otras (Google ha puesto en marcha el servicio «Person Finder», una herramienta de carácter social que permite a las víctimas de catástrofes publicar y recibir información sobre otras cuyo paradero se desconoce) (<http://goo.gl/KxwdKk>).

Iniciativas con un componente de solidaridad y participación, como la lucha contra el cáncer por ejemplo, ponen de relieve el protagonismo que están adquiriendo las redes sociales en este ámbito. Deportistas de élite, cantantes y famosos en general han utilizado esta herramienta para mostrar su solidaridad con distintas causas. A estas personas mundialmente conocidas, se suman miles de usuarios que, desde el anonimato y a través de las redes on-line, dejan constancia de su empatía.

Pero hay quien va más allá de esa manifestación expresa a favor o en contra de algo, quien va más allá de ese intercambio de mensajes en la red social de turno, alguien que se siente motivado para trasladar la defensa de sus valores –la solidaridad entre ellos– al mundo off-line, con acciones que se desarrollan fuera de estas redes, como la asistencia a movilizaciones, o el desarrollo de acciones que repercuten directamente o que tienen consecuencias directas fuera de esas redes, como la contribución económica, vía redes, a determinadas causas.

1.1. El valor de las redes sociales y el ciberactivismo

¿Qué tienen las redes sociales para influir en sus usuarios que no hayan tenido con anterioridad otros medios de comunicación, como la televisión, cuyos efectos en las audiencias –y movilización de las mismas a través del medio– se han estudiado durante décadas? La respuesta enlaza dos rasgos obvios: la inmediatez y la interactividad.

El nacimiento en 1989 de la World Wide Web marcó el inicio de una nueva era por su impacto en todos los órdenes sociales, económicos e incluso políticos, por sus extraordinarias aportaciones en materia de comunicación. La expansión de este fenómeno comunicativo fue aún más significativa a partir del nuevo milenio, cuando se desarrollaron nuevas utilidades que han favorecido la conexión multiplicada entre los públicos haciendo saltar por los aires paradigmas clásicos de la comunicación masiva y no masiva. Esto ha sido posible con la aparición y desarrollo de las denominadas redes sociales.

Los usuarios ya no desempeñan un único papel de receptores –papel que apenas habían abandonado en el proceso de comunicación de los mass-media tradicionales–, sino que asumen alternativamente el papel de receptores y el de emisores, alternancia casi innata a la comunicación interpersonal que ahora se traslada a la comunicación global, lo que aplicado a los medios de comunicación, ha hecho acuñar términos como «prosumidor», usuario que no es solo consumidor sino también creador de contenidos.

Las tecnologías digitales han facilitado que usuarios de todo el mundo puedan relacionarse y compartir opiniones y experiencias; los internautas tienen identidad virtual, que desarrollan a través del conjunto de plataformas que suponen los «social media». Estos nuevos canales han cambiado los parámetros de la comunicación entre individuos y colectivos, permitiendo que el diálogo se democratice y multiplique exponencialmente.

Con la Web 2.0, cualquier individuo puede tener un impacto global en su diálogo, donde se enmarca precisamente el fenómeno del ciberactivismo (Tascón & Quintana, 2012), gracias al abanico de posibilidades que han abierto canales hoy tan populares como Youtube, Facebook o Twitter. Recordemos que el término Web 2.0 (O'Reilly, 2005) surgió para designar el fenómeno social basado en la interacción de diferentes aplicaciones Web centradas en el usuario que facilitan el intercambio de información, la colaboración e interactividad multimedia en tiempo real, lo que es indispensable para poder hablar de participación y activismo social en Internet.

Esta revolución que está suponiendo la nueva era digital, además de crecer en paralelo con el número de internautas (supera los 2.400 millones de personas –Internet World Stats, 2012–, es decir más de la tercera parte de la población mundial), incrementa también las posibilidades de emitir contenidos en los que se denuncien situaciones de injusticia social, abusos... (<http://goo.gl/rz2iSG>). Tal es el caso de la página web

witness.org, una plataforma cuyo lema es «see it; film it; change it» y cuyo objetivo es animar a las personas a cederles el testigo en la misión de abrir «los ojos al mundo ante las violaciones de los derechos humanos» (<http://goo.gl/NrrO49>) con su testimonio.

Se trata, en definitiva, de una forma de ciberactivismo social o movimientos ciber-sociales que implican no solamente una participación activa a través de las redes sociales, sino una movilización individual/social en la vida real de las personas (McCaughy & Ayers, 2003). El ciberactivista es «activo» on-line y off-line; en esta concepción, no cabe una definición reduccionista de ciberactivismo entendido como «clickactivismo».

Ahora bien, acotar el concepto de ciberactivismo puede resultar cuanto menos tan complicado como definir el activismo antes de Internet. Movimientos sociales, con la participación más o menos activa de muchos individuos, han existido siempre, pero las tecnologías digitales y la dimensión que con ellas alcanza el concepto de interacción, dan a sus usuarios mayor poder en relación con dichos movimientos, porque se convierten en emisores de contenido para la movilización, en colaboradores activos necesarios como individuos para conseguir el objetivo colectivo.

Esta actividad de movilización y participación se manifiesta a través de las redes sociales (Martínez, 2013). Ellas son el vínculo entre las organizaciones y los usuarios, la forma que aquellas tienen de llegar a estos y ofrecerles su contenido. El trabajo de Valenzuela, Park y Kee (2009) mostraba la relación directa entre el uso de Facebook y el compromiso con acciones cívicas y/o políticas, sirva como ejemplo el evento de Facebook que llenaría la plaza egipcia de Tahir durante la Primavera Árabe (<http://goo.gl/DbLSbG>).

Otro tanto puede decirse antes de la campaña de Barack Obama para la presidencia de los Estados Unidos, puesto que evidenció paradigmáticamente el poder de las redes sociales y el valor de la confianza de unos individuos sobre otros, más allá de los esquemas tradicionales de la comunicación de masas. Y precisamente así es como deben entenderse las redes de contactos en plataformas como Facebook, con más de

800 millones de usuarios solo en Estados Unidos (Vittak, Lampe, Gray & Ellison, 2012), Twitter, LinkedIn o, en España, Tuenti. Todas ellas convertidas, dentro de la estrategia de comunicación, en herramientas muy potentes y en continuo crecimiento (Harfoush, 2009).

Resultan interesantes en este contexto los estudios presentados por Hernández, Robles y Martínez (2013), quienes analizan cómo los jóvenes experimentan la ciudadanía democrática mediante los soportes digitales y mediáticos, donde se está formando una más informada ciudadanía digital, que ensancha sus relaciones comunicativas conectándose en red y con-

Los usuarios ya no desempeñan un único papel de receptores –papel que apenas habían abandonado en el proceso de comunicación de los mass media tradicionales–, sino que asumen alternativamente el papel de receptores y el de emisores, alternancia casi innata a la comunicación interpersonal que ahora se traslada a la comunicación global, lo que aplicado a los medios de comunicación, ha hecho acuñar términos como «prosumidor», usuario que no es solo consumidor sino también creador de contenidos.

vierte la participación cívica en una de las formas predominantes en las redes sociales (Kahne, Lee & Timpany, 2011; Bescansa & Jerez, 2012).

Lo anteriormente expuesto permite concluir que la base para la participación social activa on-line y off-line se encuentra en la alfabetización digital y en el aumento del nivel de competencia. Los jóvenes tienen a su alcance, a través de las redes sociales, multitud de posibilidades de participar activamente a la hora de provocar cambios sociales, pues la misma participación en redes aumenta su conocimiento sobre formas de interacción que lo facilitan (Ito, 2009).

Estos nativos digitales (Prensky, 2001), los jóvenes de hoy, que constituyen el sector que antes ha llegado a las redes y construye en ellas sus dinámicas de relación (Monge & Olabarri, 2011), tienen un largo camino por delante en estas nuevas formas de comunicación social digital. Experiencias como la de Leonard

(2011) muestran que la preparación de estos jóvenes, junto con el desarrollo de una capacidad crítica en la utilización de las redes on-line, intensificará la potencialidad de estas redes para ayudar a la movilización social, a la participación y a la formación integral de esta generación y de las venideras.

1. 2. El papel de las redes en la movilización de los jóvenes

Por consiguiente, cabe plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿Son las redes sociales respon-

puede pedir solo que su receptor pulse una tecla sin más (un donativo en una campaña contra el hambre), o que salga a la calle a rodear físicamente el Congreso, pasando por iniciativas intermedias como pueden ser la colaboración para encontrar a una persona desaparecida.

Lo que todas las situaciones tienen en común es que para su difusión se ha pasado del tradicional «boca a boca» al «ordenador a ordenador» y más recientemente «teléfono móvil a teléfono móvil», lo que se denomina ya «face to face», forma apocopada de «Facebook a Facebook» y un sustituto improvisadamente simbólico al evocar el tradicional, y cada vez menos imprescindible, «cara a cara». Desde Guatemala (Harlow, 2012) a Corea del Sur (Choi & Park, 2014) se están recogiendo las experiencias en las que los jóvenes utilizan las redes sociales, nacionales o globales, para participar y movilizar con fines sociales y/o cívicos, on-line y off-line: una manifestación más de que «los usuarios se han hecho con el control de la herramienta y la están convirtiendo en una palanca para cambiar el mundo» (Orihuela,

2008: 62). Como comenta Lim (2012), las redes sociales han sustentado el paso del activismo on-line, a las protestas o movilización off-line.

Las tecnologías digitales han facilitado que usuarios de todo el mundo puedan relacionarse y compartir opiniones y experiencias; los internautas tienen identidad virtual, que desarrollan a través del conjunto de plataformas que suponen los «social media». Estos nuevos canales han cambiado los parámetros de la comunicación entre individuos y colectivos, permitiendo que el diálogo se democratice y multiplique exponencialmente.

sables de que las personas activas on-line demuestren también su compromiso social fuera de la Red, o solo cuando esas personas ya estaban predispuestas a la movilización, las redes refuerzan esa actitud activa que las trasciende en la respuesta off-line?

Para poder comprender lo que está ocurriendo, hay que tener muy en cuenta que las redes nos abren caminos hacia la participación social activa, implicando a sus usuarios en eventos de los que antes difícilmente se podía ni siquiera tener noticia, facilitando a los organizadores la difusión y a los receptores, la información (Rubio-Gil, 2012). Así, los usuarios, convertidos en receptores activos que alternan este rol con el de emisores o productores de mensajes y contenidos, son también el canal transmisor de información.

Con la participación dentro de las redes, se activa un movimiento que muchas veces las trasciende porque busca llegar más allá (Dalhgren, 2011). Ahora bien, cada iniciativa exige, para el usuario que participa, distinto grado de implicación, distinta complejidad de respuesta, desde el momento en que el organizador o el creador de un determinado movimiento en la Red

2008: 62). Como comenta Lim (2012), las redes sociales han sustentado el paso del activismo on-line, a las protestas o movilización off-line.

2. Metodología

La hipótesis de partida se basa en que la familiaridad de los jóvenes con las redes sociales las convierte en un instrumento idóneo para involucrarles en la participación social. Así pues, el objetivo general de la investigación no puede ser otro que analizar cómo la participación de los jóvenes en las redes sociales conduce a una movilización social activa on-line y off-line, es decir, a través del mundo virtual y también a través del mundo real; ver hasta qué punto se trata de un ciberactivismo en el que los jóvenes cuentan con nuevas herramientas que facilitan su implicación en situaciones de injusticia social, solidaridad o necesidades humanitarias.

Para la realización del estudio, el instrumento de investigación utilizado es la encuesta, y para ello, se desarrolló un cuestionario on-line adaptado a las condiciones propias de las redes sociales. La encuesta a

través de Internet tiene unas características intrínsecas, como son la rapidez en la recogida de información, el bajo coste y/o la mejora en las respuestas, características que se adaptaban perfectamente al estudio que aquí se realiza (Díaz-de-Rada, 2012). Para la recogida de estos datos, se contó con la colaboración de Tuenti, la red social española por excelencia que puso en marcha una campaña publicitaria en su plataforma –con 10 millones de usuarios activos– para divulgar y animar a la respuesta del cuestionario entre sus usuarios (el 80% de la actividad en esta red social corresponde a usuarios entre 14 y 25 años). Desde dicha campaña en Tuenti, se incluía un enlace al cuestionario de la investigación –con preguntas dicotómicas, escala de Likert y de elección múltiple–, referido a su participación en general en redes sociales, no exclusivamente en esta red. El cuestionario, con 30 preguntas, ha seguido una secuencia lógica, comenzando con breves preguntas sociodemográficas –edad, género, estudios– y continuando con preguntas introductorias o rompehielos y básicas, sobre privacidad y participación en las redes. La campaña utilizó el formato denominado «standard ad» y Tuenti ofreció un incentivo (sorteo de un regalo entre los participantes) para recabar la colaboración de los usuarios. Posteriormente, para el análisis de los datos, se utilizó el programa estadístico SPSS. La muestra utilizada para el estudio estaba formada por 1.330 jóvenes, hombres (59%) y mujeres (41%) en edades comprendidas entre los 16 (44%), 17 (34%) y los 18 (22%) años, seleccionados mediante muestreo probabilístico aleatorio simple, con un intervalo de confianza del 95,5% y $p=q=50\%$ y un margen de error de $\pm 2,7\%$. A continuación, se exponen y revisan los resultados obtenidos.

3. Análisis y resultados

A la hora de analizar la función que las redes sociales desempeñan en la vida de los jóvenes, conviene señalar que las redes, más allá de permitir extender sus relaciones sociales, se constituyen como un medio que permite a los jóvenes, no solamente estar informados de acontecimientos cívicos, políticos, culturales, etc., sino también participar en ellos de manera activa (García & del-Hoyo, 2013).

Así, con intención de verificar esta forma de participación, la investigación realizada ha dejado constancia de algunos datos descriptivos que se recogen a continuación. Respecto a la primera pregunta de investigación relacionada con la influencia de las redes sociales en la participación on-line/off-line, los datos parecen poner en evidencia que siguen siendo más los jóvenes cuya participación comienza y termina en el

mundo virtual, ya que frente al 38% que declara que, además de participar en algún evento on-line, se suele sumar a su versión off-line, más de un 44% reconoce que, aunque participe en eventos on-line, no se suma a ellos en la vida real; pero interpretar tales datos en términos dicotómicos de movilización y pasividad sería erróneo.

Para comprender correctamente el alcance de estos porcentajes deben hacerse algunas matizaciones, sin apartarnos de los datos que arroja el estudio. No debe despreciarse la capacidad de movilización de los jóvenes a través de las redes sociales al actuar como productores de contenido e inducir a otros a la participación, tal como lo ilustra el 24% de jóvenes encuestados cuando afirma que utiliza siempre o casi siempre las redes sociales «para animar a otros a la participación en algunas jornadas, manifestaciones, convocatorias, etc.», o el 26% que está de acuerdo con la afirmación: «Las redes sociales me han llevado a desarrollar/participar en alguna acción de protesta social».

Vemos pues con porcentajes muy igualados el doble papel que mediante las redes pueden desempeñar los jóvenes, o si se prefiere el doble papel que juegan ellas mismas (es un porcentaje similar el de jóvenes que se sienten animados desde las redes sociales a participar activamente en acciones sociales colectivas y aquellos que utilizan las redes sociales para animar a otros a la participación). Teniendo en cuenta el coeficiente rho de Spearman (García-Ferrando, 1994: 253) se puede establecer una correlación moderada (0,63) entre las variables «utilizo las redes sociales para animar a otros a la movilización social» y «las redes sociales me han llevado a participar en alguna acción de protesta social».

Por tanto, las cifras invitan a deducir que los jóvenes son activos en la Red, y lo son, en dos sentidos: como productores de contenido para invitar a otros a la movilización social y como receptores activos que trasladan a la realidad su empatía ante situaciones de necesidad social.

Especialmente significativo es el porcentaje de jóvenes encuestados que declaran utilizar las redes sociales para apoyar campañas de solidaridad (34,3%), los que afirman que hacen uso de las redes sociales para denunciar situaciones injustas (27,2%) o los que aseguran que las redes sociales les han llevado a desarrollar o participar en alguna acción de protesta social (27%).

En este punto, los datos arrojan luz sobre las posibilidades de participación que las redes ofrecen a los jóvenes para mostrar bien on-line bien off-line su solidaridad e implicación ante situaciones de desigualdad

social, más o menos próximas a ellos, en definitiva posibilidades de promover y canalizar la movilización social activa de los jóvenes, especialmente como conductoras de la solidaridad en este grupo poblacional, de ahí que se pretenda saber hasta qué punto se aprovechan esas posibilidades, hasta qué punto las redes sociales se usan como una herramienta para canalizar la solidaridad ante situaciones que así la reclaman y, de hacerlo, cómo se expresa esa solidaridad.

Concretamente, el estudio planteaba a los jóvenes seleccionados diferentes situaciones que exigirían de ellos una respuesta solidaria. Esta respuesta podría quedar reflejada con un «click», con una «donación económica» o «acudiendo a una movilización social». En el primero de los casos, y según la situación o la circunstancia, el «click» podría significar una participación activa on-line por parte del joven que quedaría en esa conducta virtual.

Pero puede ser engañoso pensar que no trascendería a la vida social real, pues nos encontramos con asociaciones como Greenpeace, cuya página web reconoce la importancia del ciberactivismo. La organización lo define así: «Ser ciberactivista es movilizarse activamente en la defensa de la Tierra desde tu ordenador. Tu firma es una valiosa herramienta para la lucha por el medio ambiente, y con miles de ellas hemos conseguido paliar algunas de las agresiones más graves contra nuestro planeta». Por lo tanto, el «click» no debe juzgarse a priori como una conducta cómoda o pasiva por parte de los jóvenes ni tampoco infravalorarse sino que hay que tener en cuenta el contexto en el que se produce (<http://goo.gl/7zOX8b>).

Según los resultados del estudio realizado, la participación mayoritaria de los jóvenes sigue traducéndose con un click en su ordenador, acción cuyas consecuencias, como acabamos de ver, no son en absoluto desdeñables. A ello se suma un porcentaje nada despreciable que parece implicarse en acciones sociales, cívicas, y lleva sus actos de solidaridad más allá del click. Con todo esto, el porcentaje de jóvenes encuestados que podemos considerar pasivos se limita al 17%; solo ese 17% asegura que «no participaría», ni a través del mundo virtual ni en el mundo real, en ninguno de los eventos que se les incluye en el cuestionario. De aquí puede deducirse que refleja la otra cara de esta moneda: la constatación de que más del 80% de los jóvenes, de una u otra forma, participan en las acciones a las que se les convoca a través de las redes sociales. Por lo tanto, las redes sociales no pueden ser consideradas sin más una moda pasajera. Son un cambio fundamental en la forma de comunicarnos y relacionarnos de manera global. El valor añadido que han

incorporado a determinados movimientos sociales no puede dejarse caer en el olvido.

3.1. Formas de participación en acciones solidarias

Las diferencias de comportamiento que muestran los jóvenes en situaciones que requieren su participación social activa obedecen, en buena medida, a razones de proximidad, tanto a lo que entendemos como proximidad geográfica como a lo que podemos denominar proximidad social.

Cuando se trata de mostrar una actitud activa más allá de las redes sociales, los jóvenes tienden a mostrarse más solidarios con las situaciones más próximas geográficamente. Así, en el supuesto de participar en una campaña ecologista para proteger la costa española, un 27,5% aseguraba que participaría en una movilización off-line, mientras se reducía casi cinco puntos, 22%, el porcentaje de jóvenes que participaría en una campaña ecologista para salvar el Ártico.

Algo similar ocurre cuando se les pregunta cómo participarían en una campaña humanitaria contra la pobreza en España o en una campaña humanitaria contra la pobreza en África. En ambos casos, un 38% responde que «con un click», pero la diferencia se pone de manifiesto en cuanto se habla de trasladar su solidaridad fuera de las redes sociales. Entonces, aunque solo un 13% acudiría a movilizarse off-line en el caso de que la campaña se desarrollara para superar la pobreza en el continente africano; un 23% asegura que acudiría a alguna movilización si la campaña pretendiera combatir la pobreza en España.

Paradójicamente, a la hora de hacer una donación económica, los jóvenes se muestran más sensibilizados con la pobreza en África (33% de los encuestados donaría dinero) que con la pobreza en España (27,3% lo haría). El caso de la campaña contra el hambre en África es la situación –de todas las que se presentan en el estudio– que aglutina un porcentaje mayor de res-

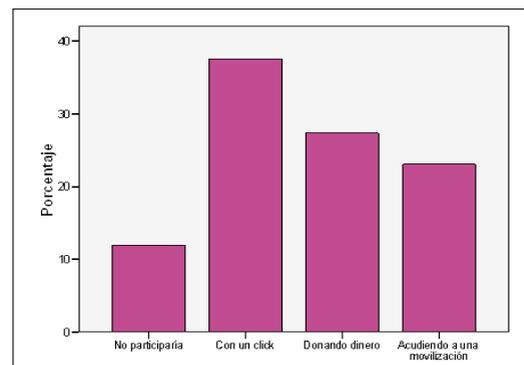


Figura 1. Campaña contra el acoso escolar o ciberbullying.

puestas que optan por hacer una donación económica.

Que la proximidad geográfica puede ser determinante se demuestra también en el supuesto referido a una «Campaña contra la pena de muerte en Irán», aunque quizá fuera aquí más apropiado hablar de lejanía geográfica, ya que es ella la que determina que un 31% de los jóvenes encuestados marcara que no participaría en dicha campaña. Ninguna otra de las situaciones planteadas para medir de qué forma influye la distancia geográfica en la participación acaparó un porcentaje mayor (la media de no participación en los supuestos se sitúa en el 17,4%).

El factor «proximidad social» hace referencia a eventos en los que la proximidad geográfica no interviene o no resulta determinante, sino que es la empatía con la propia situación la que lleva al individuo a una participación activa, guiada desde las propias redes sociales (algo similar a lo que ha estado ocurriendo en prensa con el valor noticia de la proximidad, valor con una doble dimensión, tanto geográfica, como emocional y/o intelectual). Así, en una campaña contra el cáncer, el 24,2% acudiría a una movilización, el 30% haría una donación y el 36% participaría con un «click». El porcentaje de los que acudirían a una movilización casi se duplica cuando se trata de una «campaña contra el acoso escolar o cyberbullyng» (40%), tema hacia el que parecen estar más sensibilizados y que sienten más cercano en sus vidas (sobre la cercanía o lejanía geográfica, se impone aquí la proximidad emocional), ya que la mayoría de los individuos que forman parte de la muestra se encuentran aún realizando sus estudios (88,2%) y probablemente la situación descrita –la hayan sufrido o no– les resulta cercana.

Aunque parezca difícil determinar qué tipo de proximidad pesa más en algunos supuestos, como el caso de la «campaña para el apoyo de un vecino con una enfermedad rara» o en el de la «campaña en defensa de la escuela del barrio», las cifras permiten afirmar que la proximidad física se sitúa como un factor secundario, frente a la proximidad social (lo que es perfectamente coherente con el hecho de que las redes pongan en contacto a las personas superando barreras físicas). En el primer supuesto mencionado, la participación de apoyo virtual alcanza el 35%, mientras el segundo llega al 40%.

La diferencia se agudiza a favor de las situaciones a las que se sienten más próximos emocionalmente, cuando se tantea la posibilidad de participar en movilizaciones fuera de la Red: el porcentaje que se movilizaría así en apoyo de ese vecino con una enfermedad rara baja al 24%, mientras se mantiene en un 31% a la

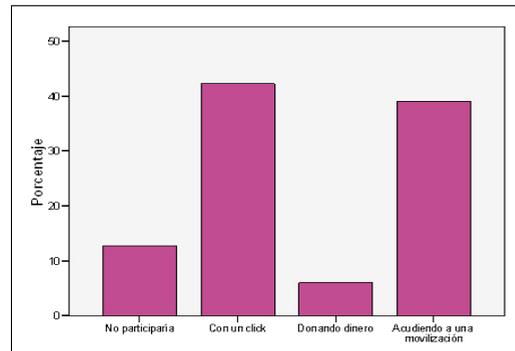


Figura 2. Campaña contra el acoso escolar o bullying.

hora de apoyar situaciones supuestas con las que por edad se identifican más fácilmente. Como ejemplo sirve de nuevo la campaña contra el acoso escolar donde el porcentaje que llevaría su compromiso fuera de la Red casi roza el 40%.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados del estudio dejan patente que las motivaciones en las redes sociales no están orientadas únicamente a la esfera de intereses personales, así como a necesidades sociales de tipo relacional o de inclusión, como plantean Notley (2009) y Colás, González y de-Pablos (2013). De hecho, dan un paso más y reflejan que un importante porcentaje de jóvenes participan en las redes con propósitos solidarios o cívicos. Estudios americanos como el realizado por Pew Research Center Internet & American Life sobre el compromiso cívico en la Era Digital refrendan esta conclusión en un estudio entre individuos adultos, según el cual, el 48% de los americanos participó en alguna actividad de carácter cívico, que podía abarcar desde colaborar para solucionar algún problema en su comunidad a participar en alguna acción de protesta, siempre movilizados por las redes sociales (Civic Engagement in the Digital Age) (<http://goo.gl/Ov2XEr>).

En la primera parte de este artículo, recogíamos la afirmación de que las redes sociales van más allá de ser una forma o un medio por el que comunicarse, para ser también una forma o un medio de participación social y activismo global. Los resultados del estudio presentado aquí lo demuestran desde el momento en que más de un 80% de los jóvenes encuestados canaliza vía redes su respuesta a campañas de apoyo o rechazo a determinados hechos.

Se partía también de que las redes aventajan a cualquier medio en inmediatez e interactividad. A la vista de los datos y teniendo en cuenta que la información para movilizarse llega ahora a jóvenes a los que

antes no llegaba, cabe afirmar que están incentivando el compromiso y consiguiendo que jóvenes que no se movilizaban fuera de ellas, pasen a la acción, precisamente por las consecuencias que acarrearán los dos rasgos que hemos recordado al comienzo de este párrafo. Las redes rompen las distancias físicas, tan limitadoras a veces para la movilización, y los jóvenes se acercan a sus «próximos» estén donde estén, y les apoyan, porque la colaboración o la movilización también han superado las limitaciones físicas, como lo corrobora que los mayores porcentajes de movilización los acaparen

necesidad de hablar de grados de compromiso o de grados de movilización, más que de activismo o pasividad; se sigue, en definitiva, la necesidad de superar la dicotomía que opone on-line y off-line en el ámbito de la participación social.

El estudio corrobora que los jóvenes no utilizan exclusivamente las redes sociales para prolongar sus relaciones sociales off-line. Las redes ofrecen infinitas posibilidades de participación social activa. Es necesario mostrar a los jóvenes las opciones que las redes proporcionan como medio para canalizar las acciones

solidarias. Las redes han cambiado el significado de la participación: las propias organizaciones piden la colaboración de sus ciudadanos a través de las redes como una forma de presión ante situaciones de injusticia o de necesidad social.

Amnistía Internacional o Greenpeace ya son conscientes de la importancia que tienen las redes sociales para animar a la participación social activa de los ciudadanos, y de hecho, Facebook se ha convertido en una herramienta clave para organizar y coordinar protestas de carácter cívico en muchísimas ciudades alrededor del mundo (Lim, 2012). Experiencias como las de Change.org, «la mayor plataforma

de peticiones del mundo», en la que, como ellos mismos anuncian, más de 50 millones de personas «han pasado a la acción» son situaciones que requieren de un análisis actual y detallado sobre las variables que mueven a las personas a la participación. En este sentido, el presente estudio podría contribuir a las aportaciones en esta área con el planteamiento de algunas variables que inciden en esa participación on-line y su canalización off-line. Así, la proximidad geográfica, social o emocional determinará el compromiso de los jóvenes en eventos que requieran de su solidaridad o cooperación.

Con las redes sociales, el poder de convocatoria se ha visto ampliado y el coste de la realización de campañas de concienciación social ha mermado considerablemente. Por tanto, las organizaciones o movimientos sociales deben contar con esta nueva forma de comunicación social como medio para conseguir una movilización digital y real ante las «Causas 2.0», es de-

El estudio corrobora que los jóvenes no utilizan exclusivamente las redes sociales para prolongar sus relaciones sociales off-line. Las redes ofrecen infinitas posibilidades de participación social activa. Es necesario mostrar a los jóvenes las opciones que las redes proporcionan como medio para canalizar las acciones solidarias. Las redes han cambiado el significado de la participación: las propias organizaciones piden la colaboración de sus ciudadanos a través de las redes como una forma de presión ante situaciones de injusticia o de necesidad social.

causas que sienten próximas, lo estén geográficamente o no (la adhesión a causas de este carácter acapara un 40% de la muestra).

La interactividad comporta una alternancia en los papeles de emisor y receptor en las redes, pero de nuevo, los datos recogidos van más allá de constatar que los usuarios no se limitan a recibir mensajes pasivamente sino que tienen capacidad de responder a ellos, para demostrar que además esos usuarios toman la iniciativa en nuevos mensajes que difunden la acción, es decir, los jóvenes no generan solo respuesta sino que generan pregunta, propuesta, llamada a la acción (casi una cuarta parte de los encuestados lo aseguraba).

En esta línea debe entenderse la imposibilidad de mantener un concepto reduccionista de su activismo en las redes, no solo por la evidencia de que una acción que podemos llamar virtual tiene consecuencias reales, sino porque de la muestra recogida se sigue la

cir, situaciones que requieren de la participación cívica de la ciudadanía y que utilizan las redes sociales para conseguirlo. Ahora bien, el estudio deja patente que hay circunstancias que llevan a una mayor participación y la puerta está abierta para conocer otras variables que, además de las recogidas, conduzcan a los jóvenes a un mayor compromiso cívico, lo que se abordará en próximos trabajos.

Referencias

- BESCANSA-HERNÁNDEZ, C. & JEREZ-NOVARA, A. (2012). *La red: ¿nueva herramienta o nuevo escenario para la participación política? XV Encuentro de Latinoamericanistas: América Latina: la autonomía de una región*. Madrid: Universidad Complutense.
- CHOI, S. & PARK, H.W. (2014). An Exploratory Approach to a Twitter-based Community Centered on a Political Goal in South Korea: Who Organized it, What they Shared, and How They Acted. *New Media & Society*, 16, 1, 129-148. (DOI: 10.1177/1461444813487956).
- COLÁS, P., GONZÁLEZ, T. & DE-PABLOS, J. (2013). Juventud y redes sociales. Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, 40, 15-23. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>).
- DAHLGREN, P. (2011). Jóvenes y participación política. Los medios en la Red y la cultura cívica. *Telos*, 89, 12-22.
- DÍAZ-DE-RADA, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet. *Papers*, 97 (1), 193-223.
- GARCÍA-FERRANDO, M. (1994). *Socioestadística. Introducción a la estadística en Sociología*. Madrid: Alianza
- GARCÍA-GALERA, M.C. & DEL-HOYO-HURTADO, M. (2013). Redes sociales, un medio para la movilización juvenil. *Zer*, 18, 34, 111-125
- HARFOUSH, R. (2009). *Yes We did! An Inside Look at How Social Media Built the Obama Brand*. Berkeley: New readers.
- HARLOW, S. (2012). Social Media and Social Movements: Facebook and an Online Guatemalan Justice Movement that Moved Off-line. *New Media & Society*, 14, 2, 225-243. (DOI: 10.1177/1461444811410408).
- HERNÁNDEZ, E., ROBLES, M.C. & MARTÍNEZ, J.B. (2013). Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M. *Comunicar*, 40, 59-67. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-06>).
- ITO, M. (2009). *Hanging Out, Messing Around, Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge: The MIT Press.
- KAHNE, J., LEE, N. & TIMPANY, J. (2011). *The Civic and Political Significance of Online Participatory Cultures and Youth Transitioning to Adulthood*. San Francisco: DML Central Working Papers.
- LEONARD, L.G. (2011). *Youth Participation in Civic Engagement through Social Media: A Case Study*. Association of Internet Researchers. (<http://goo.gl/1v0dw9>).
- LIM, M. (2012). Clicks, Cabs, and Coffee Houses: Social Media and Oppositional Movements in Egypt, 2004-2011. *Journal of Communication*, 62, 231-248. (DOI:10.1111/j.1460-2466.2012.01628.x).
- MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, H. (2013). Ciberactivismo y movimientos sociales urbanos contemporáneos. Un mapa de la investigación en España. *II Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación*. Segovia: AEIC.
- MCCAUGHEY, M. & AYERS, D. (2003). *Cyberactivism: Online Activism in Theory and Practice*. Nueva York: Routledge.
- MONGE-BENITO, S. & OLABARRI-FERNÁNDEZ, M.E. (2011). Los alumnos de la UPV/EHU frente a Tuenti y Facebook: usos y percepciones. *Revista Latina de Comunicación Social*, 66, 79-100.
- NOTLEY, T. (2009). Young People, Online Networks, and Social Inclusion. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14, 4, 1.208-1.227. (DOI: 10.1111/j.1083-6101.2009.01487.x).
- O'REILLY, T. (2005). *What Is Web 2.0*. O'Reilly Media Inc. (<http://goo.gl/HzTN3N>) (18-10-2013).
- ORIHUELA, J.L. (2008). Internet: la hora de las redes sociales. *Nueva Revista*, 119, 57-62.
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *NCB University Press*, 9 (5).
- RUBIO-GIL, A. (2012). Participación política de la juventud, redes sociales y democracia digital. El caso Spanish Revolution. *Telos*, 93.
- TASCÓN, M. & QUINTANA, Y. (2012). *Ciberactivismo. Las nuevas revoluciones de las multitudes conectadas*. Madrid: Catarata.
- VALENZUELA, S., PARK, N. & KEE, F. (2009). Is There Social Capital in a Social Network Site?: Facebook Use and College Students' Life Satisfaction, Trust, and Participation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14, 4, 875-901. (DOI: 10.1111/j.1083-6101.2009.01474.x).
- VITAK, J., LAMPE, C., GRAY, R. & ELLISON, N. (2012). Why Won't you be my Facebook Friend? Strategies for Managing Context Collapse in the Workplace. *Proceedings of the 7th Annual iConference*, 555-557. New York: ACM.

**SE DISFRUTA DE LO
NATURAL Y DA
MENOS STRESS QUE
LA TELEVISIÓN**





Internet como refugio y escudo social: Usos problemáticos de la Red por jóvenes españoles

Internet as a Haven and Social Shield. Problematic Uses of the Network by
Young Spaniards

-  Dra. FLÁVIA GOMES-FRANCO-E-SILVA es Profesora Colaboradora de la Universidad Rey Juan Carlos en Madrid (España) (flavia.gomes@urjc.es).
-  Dr. JOSÉ-CARLOS SENDÍN-GUTIÉRREZ es Profesor Titular Interino de la Universidad Rey Juan Carlos en Madrid (España) (josecarlos.sendin@urjc.es).

RESUMEN

La universalización del acceso a Internet entre los jóvenes va acompañada de nuevas oportunidades asociadas a las prácticas y desarrollos on-line, pero también de amenazas derivadas de un uso problemático del entorno digital. En la literatura científica actual, no se observa un consenso en la definición de las conductas que podrían derivarse de un uso inadecuado de la Red, al que, de manera aún tentativa, se define como «adicción». Este trabajo combina una aproximación cualitativa y cuantitativa, a partir de un proyecto competitivo nacional, con el objetivo de identificar las principales amenazas que presenta la inmersión digital de los jóvenes entre 12 y 17 años en España. Los resultados obtenidos confirman, en primer lugar, el estrés y/o malestar experimentado por los jóvenes ante la imposibilidad de conectarse a Internet durante un determinado período de tiempo, especialmente en aquellos usuarios intensivos de redes sociales. En segundo lugar, se ha comprobado cómo las relaciones familiares deterioradas o conflictivas influyen en que los adolescentes a partir de 15 años pasen más tiempo conectados a la Red, en un intento de suplir sus interacciones familiares o protestar frente a ellas. El trabajo confirma tendencias apuntadas en la literatura especializada y presenta nuevos hallazgos que sugieren líneas adicionales de interés para futuras investigaciones interdisciplinarias en torno al reconocimiento y la detección precoz de las ciberpatologías.

ABSTRACT

Universal access to the Internet among young people has been accompanied by new opportunities associated with online developments and practices, but the problematic use of the digital environment also involves threats. In the current scientific literature, there is no clear consensus on the definition of the behaviors that could arise from inappropriate use of the Web, which, as an attempt, is defined with the term «addiction». This article combines a qualitative-quantitative approach, based on a competitive national research project, aiming to identify the main threats posed by digital immersion of Spanish youth between 12 and 17 years old. On the one hand, results obtained from this research confirm the discomfort experienced by young people when they have to be offline during a certain period of time, especially in those intensive users of social networks. On the other hand, it has been shown how damaged or conflicting family relationships lead individuals from 15 years old to spend more time connected to the Internet in an attempt to supplement or protest against their family interactions. This study confirms several trends already mentioned in the specialized literature, and presents new findings that suggest possible future lines of investigation on early detection of cyberpathologies.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Internet, redes sociales, jóvenes, adicción, adolescencia, ciberpatologías, comportamiento digital, relaciones familiares.
Internet, social networks, young, addiction, adolescence, cyberpathologies, digital behavior, familiar relationships.

1. Introducción

En los últimos años, el uso de Internet se ha extendido de forma significativa en España, especialmente entre los jóvenes. Los datos revelan que la universalización del acceso a la Red alcanza el 91,8% entre los niños de 10 a 15 años y el 97,4% entre los jóvenes de 16 a 24 años (INE, 2013). Es reseñable, asimismo, el incremento del número de perfiles en redes sociales. El 31 de diciembre de 2012, Facebook registraba una cifra superior a 17 millones de usuarios solamente en España (Internet World Stats, 2013), lo que representa un 37,6% de la población total del país. Además de por su uso intensivo de Internet, los jóvenes constituyen el grupo más propenso al desarrollo de un uso problemático de la Red al encontrarse en una etapa crítica –adolescencia– de definición de su identidad. La inestabilidad emocional e inseguridad pueden motivarles a buscar refugio en la web y en las herramientas sociales on-line sin que los adultos apenas lo adviertan. Esta circunstancia ha elevado el interés académico por el estudio de una posible adicción, pese a la ausencia de consenso respecto al empleo de este término.

1.1. Uso problemático de Internet o adicción: problemas de conceptualización y medición

La dificultad a la hora de precisar una definición apropiada del uso problemático de Internet o adicción y de reconocer cuándo una persona desarrolla estas conductas radica en la interpretación, a menudo ambigua, de los distintos matices derivados de dichas terminologías. Determinar si es realmente problemático el uso que se hace de Internet o de la variedad de contenidos, servicios y aplicaciones disponibles on-line (Bergmark & al., 2011; Kim & Haridakis, 2009; Echeburúa, 1999), especialmente aquellas actividades asociadas a una recompensa (Kim & Davis, 2009), es uno de los aspectos más controvertidos en este contexto. A este respecto, Shapira y otros (2003) encuentran una asociación positiva entre la adicción a Internet y otras enfermedades psiquiátricas, como la ludopatía, las desviaciones sexuales o la compra compulsiva. Sin embargo, la investigación empírica suele obviar esta cuestión debido a la problemática en torno a los límites conceptuales.

En la medida que el uso problemático es entendido como una ausencia de control de uso de la Red que genera malestar e impactos negativos en la vida cotidiana (Echeburúa & Corral, 2010; Shapira & al., 2003), diferentes autores han prestado atención al uso excesivo de Internet como un problema en sí mismo (Lee & Stapinski, 2012). En el ámbito de los jóvenes, estudios empíricos revelan que dedicar demasiado

tiempo a la Red tiene influencias negativas sobre los hábitos y rutinas diarias, las notas y las relaciones personales en general (Armstrong & al., 2000; Douglas & al., 2008). Sin embargo, la diversidad de contenidos y servicios que se ofertan en Internet y el carácter multitarea de la actividad on-line, corroborada por distintas investigaciones (Kaiser Foundation, 2005; 2010; Gross, 2004), cuestiona que el uso excesivo pueda resultar un indicador adecuado de uso problemático de la Red.

Otro factor asociado al uso problemático es la percepción de estrés ante la imposibilidad de conectarse. Labrador y Villadongos (2010) sugieren que esta reacción es comparable a los síntomas de abstinencia provocados por los problemas de adicción. No obstante, Carbonell y colaboradores (2012) advierten de la necesidad de ser cautos en este punto debido a la posibilidad de que los cuestionarios midan «preocupación» o «percepción» en lugar de uso adictivo.

En este sentido, Espinar y López (2009) consideran que los jóvenes reconocen haberse sentido excesivamente atraídos y hacer un uso excesivo de estas tecnologías muy vinculado al entretenimiento, y admiten que les molestaría no poder acceder a Internet porque esto les obligaría a buscar sustitutos para «matar el tiempo». Esto no significa, sin embargo, que el uso que hagan de la Red sea necesariamente problemático. Asimismo, estudios prácticos han demostrado que la percepción de problemas asociados al uso de Internet varía con la edad (Carbonell & al., 2012; Labrador & Villadongos, 2010) y con la propia experiencia de uso (Griffiths, 2000), además de verificar la transitoriedad de los casos de adicción a los juegos en línea (Van-Roij & al., 2010).

Existen todavía muchas lagunas respecto a la especificidad del uso problemático de la Red (Bergmark & al., 2011) y se sabe muy poco sobre la relación entre sus diferentes dimensiones y también de estas con los diferentes factores que lo predicen. Todo ello hace más complejo el análisis de la prevalencia y del significado del uso problemático entre muestras nacionales.

1.2. Factor asociado al uso problemático de Internet

Diversos estudiosos han examinado el tiempo de conexión como factor de predicción del uso patológico de la Red (Armstrong & al., 2000; Leung, 2004; Yang & Tung, 2007; Douglas & al., 2008; Labrador & Villadongos, 2010; Muñoz-Rivas & al., 2010). Se sospecha, asimismo, que el uso intensivo de Internet puede llegar a ser problemático dependiendo de los motivos por los que uno se conecta y de la existencia previa de otros problemas psicosociales.

Los resultados de diversos estudios sugieren que el

uso problemático de la Red está asociado a ciertas aplicaciones orientadas a la comunicación (Carbonell & al., 2012), particularmente aquellas que facilitan la búsqueda de nuevos amigos on-line, tales como los chats y las redes sociales (Kuss & al., 2013; Viñas & al., 2002; Lee & Stapinski, 2012; Valkenburg & Peter, 2007; Acier & Kern, 2011). García y otros (2013) constatan, asimismo, que el uso de estas plataformas es directamente proporcional al tiempo on-line. Otros autores consideran que el uso problemático también tiende a estar vinculado a las comunicaciones alteradas de identidad (Carbonell & al., 2012), por ejemplo, mediante la adopción de un avatar (Wan & Chiou, 2006), el cual permite al usuario convertirse en otra persona (Carbonell & al., 2012; Douglas & al., 2008).

Sin embargo, desde la teoría de los usos y gratificaciones se insiste en que los efectos de los medios vienen dados por los motivos de uso, que varían de unas personas a otras, y Valkenburg y Peter (2011) concluyen que las mismas tecnologías pueden utilizarse de forma positiva o negativa. Kuss y Griffiths (2011) indican que los jóvenes introvertidos y extrovertidos son usuarios recurrentes de las redes interactivas digitales, de manera que los primeros las emplean para la compensación social, mientras que los segundos parecen utilizarlas simplemente para ampliar sus relaciones sociales. Los autores sugieren que ambas personalidades afrontan un mayor riesgo de adicción. Estos resultados apuntan a que el uso patológico no viene generado por la utilización de una herramienta concreta, sino por la relación problemática que se establece con ella y que podría tener su origen en un intento de evasión de los problemas de la vida diaria.

Por último, otros factores asociados al uso problemático de Internet entre los jóvenes están relacionados con el mundo offline, sobre todo con las dinámicas familiares, aunque todavía no se ha prestado demasiada atención a este aspecto. Las relaciones familiares insatisfactorias (Liu & al., 2012; Viñas & al., 2002; Lam & al., 2009), la comunicación con la familia (Liu & al., 2012; Park & al., 2008) y los altos niveles de conflicto entre padres e hijos (Yen & al., 2007) han sido asociados con el uso intensivo y problemático de

la Red, actividad que permite a los menores distanciarse de los conflictos familiares (Douglas & al., 2008).

2. Método

En este trabajo se ha optado por triangular métodos con la finalidad de, en primer lugar, conocer los usos de Internet y de las herramientas sociales on-line por los jóvenes españoles de 12 a 17 años y, en segundo lugar, realizar un acercamiento a los hábitos de conexión del colectivo seleccionado a través de sus pro-

Los jóvenes constituyen el grupo más propenso al desarrollo de un uso problemático de la Red al encontrarse en una etapa crítica –adolescencia– de definición de su identidad. La inestabilidad emocional e inseguridad pueden motivarles a buscar refugio en la web y en las herramientas sociales on-line sin que los adultos apenas lo adviertan. Esta circunstancia ha elevado el interés académico por el estudio de una posible adicción, pese a la ausencia de consenso respecto al empleo de este término.

prios testimonios e identificar las actividades realizadas en el entorno virtual que podrían generar usos problemáticos de la Red.

Como hipótesis de partida (H1), se plantea que los jóvenes experimentan situaciones de estrés y/o malestar ante la ausencia de Internet cuando mayor sea la frecuencia de conexión y el uso de herramientas digitales concretas, sobre todo las que poseen un carácter social. La segunda hipótesis (H2) afirma que la escasa relación comunicativa con los padres incrementa el estrés de los jóvenes cuando no pueden conectarse.

2.1. Etapa cualitativa

La fase cualitativa permitió testar el estado de opinión de los jóvenes y ayudó a confeccionar la encuesta nacional que se menciona más adelante. En esta etapa, por tanto, se realizaron ocho grupos de discusión durante los meses de junio y julio de 2011 a escala nacional, representando a los estudiantes matriculados en la enseñanza secundaria pública y privada ESO (12-16 años de edad) y Bachillerato (16-18 años).

Se trabajó con grupos mixtos separados por edad en los pre-adolescentes y adolescentes, considerados de forma operativa como individuos con edades comprendidas entre 12-14 años (niños) y de edad entre 15-17 años (jóvenes). Las seis escuelas secundarias estatales o Institutos Públicos seleccionados estuvieron ubicados en Andalucía (1), Cataluña (2), Madrid (2) y Murcia (1). También se realizaron dos grupos de discusión en centros concertados, concretamente en Galicia (1) y Aragón (1).

Una vez seleccionados los centros, miembros del grupo de investigación se pusieron en contacto con sus directores, que se ocuparon de la selección de los individuos y se solicitaron los correspondientes consentimientos paternos informados. Los grupos de discusión tuvieron una duración media aproximada de una hora y contaron con un promedio de seis menores. Fueron dirigidos por un moderador que se encargó de organizar cada sesión, con un conjunto de puntos previamente establecidos al hilo tanto de los usos como de los riesgos en Internet.

Todos los grupos de discusión fueron grabados y transcritos en su totalidad. Tras repasar y corregir los textos de las transcripciones, se procedió a una primera segmentación a partir de toda la información recogida, siempre en función de la importancia semántica establecida por los objetivos de la investigación. En esta tarea se empleó el programa Atlas.Ti. Se codificó tomando en consideración quién hablaba, su género y edad. A continuación, se realizó el correspondiente procesamiento automático generándose 14 códigos semánticos: nueve vinculados a los usos (uso cotidiano, diversión, ligue, amistad, contenidos apropiados, uso activo apropiado, uso pasivo apropiado, educación familiar y relación familiar) y cinco a los riesgos y a las formas de control, tras ser testados por los miembros del grupo de investigación. En un porcentaje muy alto, se correspondían con las categorías extraídas a partir de cinco grupos de discusión realizados en un proyecto de investigación anterior limitado a los adolescentes en la Comunidad de Madrid (García, 2010). Por otro lado, estas categorías se adaptaban a los objetivos específicos establecidos en el proyecto y se compararon con dos grupos focales iniciales con el fin de establecer su validez.

Estas categorías fueron utilizadas para el análisis discursivo y la posterior discusión. Producto de estas tareas, se observaron diversas inconsistencias analíticas en algunas categorías, fundamentalmente en lo referido a la diferenciación entre usos activos y pasivos, a pesar de que en parte de la literatura relativa a los usuarios de Internet se dividió entre los sujetos activos,

que generaban contenidos, y los pasivos, que utilizaban la creación de otros (Holmes, 2011; Schaedel & Clement, 2010; Taraszow & al., 2010; Livingstone & Haddon, 2008).

2.2. Etapa cuantitativa

La fase cuantitativa procede de una encuesta estadística representativa realizada de manera auto-administrada a los jóvenes de 12 a 17 años, escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de 1º a 4º curso, y de Bachillerato en España, a excepción de Ceuta, Melilla e Islas Baleares, durante el curso académico 2011/12.

Para la elaboración del marco de muestreo y la selección de la muestra, se consultaron los datos estadísticos facilitados por el Ministerio de Educación (estudiantes) y las Comunidades Autónomas (centros educativos). El universo de estudio estaría compuesto por 2.227.191 alumnos de ESO y Bachillerato de un total de 6.053 centros públicos, privados y privados-concertados.

En una segunda etapa, se efectuó un muestreo estratificado de alumnos por Comunidad Autónoma, nivel de enseñanza y titularidad del centro al que asiste. En total se recogieron más de 5.000 cuestionarios. Para garantizar la representatividad de la muestra por género, edad, nivel de estudios y titularidad del centro, se seleccionaron 2.077 encuestas siguiendo las cuotas marcadas para estas variables. Debido a que la cumplimentación del cuestionario estaba supeditada a la obtención de los controles paternos, finalmente la muestra real mostró una ligera desviación con respecto a la muestra teórica de alumnos, por lo que se establecieron unos índices de elevación con el propósito de ajustarla.

El error muestral se situó en aproximadamente $\pm 2,2$ para un supuesto de máxima indeterminación en los que p y $q=50/50$ y un nivel de confianza del 95%, bajo el supuesto de un muestreo aleatorio simple.

La información requerida se obtuvo a partir de un cuestionario de auto-evaluación administrado en el aula de septiembre a noviembre de 2011. El cuestionario consta de 54 preguntas relativas a los tipos de uso de Internet y las tácticas familiares habituales de control y supervisión. Para garantizar que se comprendieran las cuestiones propuestas y verificar su coherencia, se llevó a cabo un pre-test.

Los cuestionarios fueron filtrados sobre la base de la consistencia de la información reportada. Además, se realizaron análisis de frecuencias o «hole count», análisis del flujo de la encuesta, filtros de validación, controles de valores atípicos y análisis del ajuste de la

media obtenida respecto a la planificada. Tras la obtención del consentimiento informado, firmado por sus padres, se administró el cuestionario previa explicación a los encuestados sobre los propósitos de la investigación, la importancia de su participación y sinceridad y la confidencialidad de la información.

Se ha empleado el programa estadístico SPSS, versión 18, para el análisis de los datos. Como es habitual, el nivel de validez estadística que indica si las diferencias detectadas se deben o no al azar se ha establecido para $\chi^2 < 0,05$. Los datos también han sido sometidos a un análisis de correlaciones para establecer el grado de asociación entre el malestar por ausencia de acceso, la percepción de dificultad para dejar de conectarse o consultar ciertos contenidos y aplicaciones on-line, el tiempo de uso y las consecuencias sobre la vida diaria.

3. Resultados

Los resultados aquí presentados se articulan en torno a las dos hipótesis de investigación expuestas y combinan los hallazgos de las fases cualitativa y cuantitativa. A continuación, se presentan los aspectos más significativos asociados a la percepción de malestar derivada de la desconexión durante un determinado período de tiempo, enlazándolos seguidamente con actividades concretas que podrían ocasionar una percepción de dependencia de la Red. En segundo lugar, se incorpora el enfoque a las relaciones personales, dentro y fuera del seno familiar, vinculándolas a los hábitos de conexión.

3.1. Sensación de estrés y/o malestar ante la ausencia de acceso a la Red

Entre los jóvenes que contestaron el cuestionario

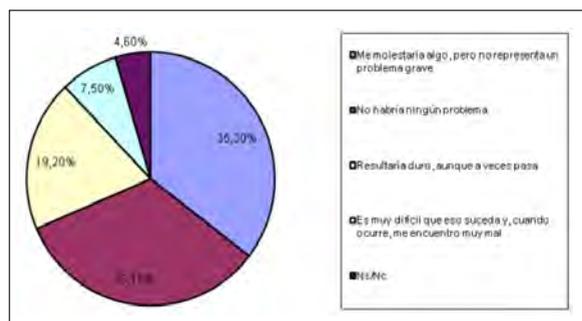


Gráfico 1: Percepción de los adolescentes sobre la imposibilidad de conectarse a Internet durante varios días seguidos.

	Todos o casi todos los días	Tres o cuatro días a la semana	Dos días a la semana	Un día a la semana
Me molestaría algo, pero no representaría un problema grave	38,2%	39,2%	18,5%	10,0%
No habría ningún problema	23,7%	45,9%	68,9%	67,9%
Resultaría duro, aunque a veces pasa	24,0%	8,6%	8,2%	2,7%
Es muy difícil que eso suceda y, cuando ocurre, me encuentro muy mal	10,0%	1,5%	1,1%	3,8%
No lo sé	3,6%	3,6%	2,6%	12,6%
No contesta	0,4%	1,2%	0,6%	2,9%

cuantitativo, aproximadamente siete de cada diez consideran que no tener acceso a Internet durante varios días seguidos no les supondría ningún problema o no representaría ningún problema grave pese a las molestias causadas por dicha situación (gráfico 1). El 70,2% de los menores se conecta todos o casi todos los días.

Si se tiene en cuenta el número de dispositivos utilizados para conectarse, lo que incrementa las posibilidades de exposición a la Red, se observa que cuantas más sean las vías de acceso a Internet de las que dispongan los jóvenes, mayor será la dificultad para mantenerse offline. Uno de cada diez jóvenes que utilizan tres o más dispositivos manifiesta sentirse muy mal ante la ausencia de Internet.

Los datos revelan que esta tendencia se repite cuanto mayor sea la frecuencia de acceso a la Red. De la tabla 1 se deduce que la dificultad para mantenerse desconectado varios días aumenta de manera proporcional al tiempo que se dedique habitualmente a Internet.

Por tanto, el estrés ante una situación que suponga no poder acceder a la web se agudiza al considerarse el tiempo de conexión. Dos de cada diez jóvenes que se conectan más de cinco horas a la semana afirman encontrarse muy mal si se ven obligados a alejarse de Internet durante varios días. Si a este contexto se añaden servicios concretos, la cifra de jóvenes a los que les costaría mucho dejar de conectarse se eleva. A cuatro de cada diez jóvenes les resultaría bastante difícil dejar de conectarse a su red social todos los días y a todas horas, mientras que a tres de cada diez les supondrían un reto no consultar YouTube.

3.1.1. Actividades on-line asociadas a una percepción de uso problemático

Se ha podido observar que las redes sociales son las que provocan un mayor apego a Internet y dan lugar a una percepción de dependencia por parte de los jóvenes. Plataformas como Tuenti y Facebook son sin duda las herramientas con mayor

éxito de uso entre ellos, ya que nueve de cada diez jóvenes las utilizan y el 75% las visita con mucha frecuencia. Compartir vídeos (48,6%), navegar por diversas páginas web (45,7%) y descargar archivos y música (37,1%) son actividades on-line que también cuentan con una alta demanda.

En la codificación de los temas tratados en los grupos de discusión, las actividades referidas están insertas en un contexto de diversión. Compartir archivos de distintos formatos, subir fotos y etiquetarlas o chatear

usos atribuidos por ellos a la Red es ver la televisión, a la que acceden tanto desde un ordenador como desde una consola. Este hallazgo está asociado al uso de las redes sociales, plataformas que muchas veces albergan el debate en torno a las series más seguidas por ellos.

Los datos recogidos durante el trabajo de campo revelan que cada miembro del hogar puede llegar a tener un ordenador mientras que la familia dispone habitualmente de un solo televisor en la vivienda. Los participantes de los grupos de discusión confirman que

se establecen límites en cuanto al consumo de contenidos televisivos inapropiados. Sin embargo, cuando están conectados a Internet a través del ordenador, este control disminuye.

3.2. Relaciones personales

Aunque exista una tendencia a asociar el malestar provocado por la ausencia de Internet a los problemas de relación y comunicación en el ámbito off-line, el porcentaje de los jóvenes que afirman sentirse mal al no poder conectarse es superior entre los que salen con los amigos todos o casi todos los días. La diferencia es de 5,8 puntos porcentuales respecto a los que indican que no quedan nunca o casi nunca con los amigos.

El entorno familiar ha sido contemplado en el cuestionario cuantitativo en una serie de preguntas acerca de las relaciones de los jóvenes con sus padres. Para calificarlas, los entrevistados deberían seleccionar, en una de las preguntas propuestas, alguna de las siguientes opciones:

- De total confianza, mis padres confían en mí y yo les cuento todo lo que me sucede.
- Bastante confianza, a menudo hablamos sobre cuestiones que nos preocupan.
- Mis padres se muestran muy autoritarios conmigo y apenas nos comunicamos.
- Mis padres se muestran muy autoritarios conmigo, pero me escuchan.
- Mis padres no tienen ni idea de lo que me sucede y creo que tampoco les importa.
- Otros.

Al cruzar los datos, se observa que el 21% de los jóvenes que consideran que sus padres se muestran

Se ha podido observar que los jóvenes que no disfrutan de una comunicación fluida con los padres, o cuyo comportamiento se percibe como autoritario por parte de los hijos, son los que tienden a pasar más horas conectados, supliendo así la ausencia de comunicación en el hogar. Este problema se acentúa entre los jóvenes de 15 a 17 años, que incluso prefieren contar con el apoyo de sus grupos de referencia antes que acudir a los padres para solucionar problemas cuyo origen se encuentra en el uso de Internet.

con los amigos son ejemplos de usos cotidianos de la Red cuya finalidad reportada por los informantes es el entretenimiento.

En este ámbito se incluyen otras actividades realizadas por los jóvenes de manera virtual: el 68,5% se conecta con mucha frecuencia para escuchar música y el 35,5% para ver la televisión. En torno al consumo mediático, los chicos se conectan con mayor frecuencia que las chicas para ver películas o series, para ver la televisión o para buscar información sobre series y/o artistas. Los «downloads» de programas televisivos son una actividad habitual entre el colectivo analizado, de modo que el 60,5% de los jóvenes de 12 a 14 años y el 71,2% de los que componen la siguiente franja de edad (de 15 a 17 años) descargan programas que no han podido ver por distintas razones, tales como la incompatibilidad de horarios o porque prefieren disponer de privacidad para visualizar los contenidos que más les gustan.

Durante la fase cualitativa, se constató que los participantes manifestaron que uno de los principales

autoritarios y que apenas se comunican con ellos manifiesta una sensación de estrés y/o malestar ante la imposibilidad de acceder a Internet. Lo mismo ocurre con el 19,6% que afirma que a sus padres ni saben lo que les sucede, ni les interesa saberlo.

La encuesta solicitaba, asimismo, que los jóvenes indicasen la frecuencia de interacción con las personas de su hogar. La percepción de que se sentirían mal en el caso de que no se pudieran conectar durante varios días a Internet se duplica entre los que dicen que nunca o casi nunca hablan o se relacionan con los familiares con los que comparten vivienda (15,3%).

Los jóvenes con quienes los padres dialogan más a menudo sobre Internet son los que pertenecen a la franja de edad de 12 a 14 años. De manera general, los padres tienden a establecer normas claras y concisas respecto al acceso a la Red por parte de los preadolescentes, los cuales, además, manifiestan respetarlas y cumplirlas.

Cuatro de cada diez jóvenes afirman disfrutar de una relación paterno-filial de total o de bastante confianza, lo que da lugar al intercambio de confidencias acerca de sus experiencias cotidianas y a consultas sobre temas que preocupan a los menores. Los entrevistados de 12 a 14 años son los que, en mayor medida, califican su relación con sus padres como de total confianza, mientras que la calificación mayoritaria entre los de 15 a 17 años suele ser de bastante confianza.

Sin embargo, cuando se les plantean preguntas acerca del contacto con desconocidos a través de Internet y de un posterior encuentro en persona, el porcentaje de los jóvenes que se lo cuentan a sus padres es bastante inferior (20,9%) al que opta por el grupo de amigos para este tipo de confidencias (66,7%). En menor porcentaje, se lo dicen a sus hermanos (18,6%), a los amigos en redes sociales o foros (15,4%) y un 12,7% prefiere no contárselo a nadie.

De la etapa cualitativa, es reseñable el hecho de que no se detecte ninguna diferencia entre las familias tradicionales y las monoparentales en el control o comportamiento digital de los niños de 12 a 14 años. De acuerdo con los informantes, el acceso temprano a la Red (entre los 10 y 11 años) siempre se realiza bajo la autorización y el consentimiento del padre y/o de la madre. En general, los jóvenes transmiten un sentimiento de responsabilidad ante la decisión de visitar o no una web inapropiada para su edad, porque suponen que las imprudencias, tarde o temprano, serán descubiertas.

La relación paterno-filial descrita por los grupos de 15 a 17 años se caracteriza por la rebeldía típica de

esta franja de edad. Casi siempre procuran solucionar los problemas sin contar con la ayuda o el apoyo de los padres.

4. Conclusiones y discusión

La asociación entre el malestar ante la ausencia de Internet a la frecuencia de acceso a la Red y al uso de las herramientas sociales, propuesta por la hipótesis de partida, ha resultado pertinente. Los jóvenes reconocen las molestias causadas por la imposibilidad de conectarse durante varios días, pero en principio no la consideran problemática. Sin embargo, la sensación de malestar va en aumento cuantas más variables se tengan en cuenta. La percepción de estrés se manifiesta, en menor grado, si se considera el número de dispositivos empleados para acceder a Internet y se incrementa cuanto mayor sea la frecuencia de conexión. El malestar es aún más evidente si el hecho de estar offline les impide acceder a las redes sociales. Queda comprobada la hipótesis H1, de la que se pueden destacar elementos que podrían condicionar la percepción de los jóvenes respecto a un uso problemático de la Red.

En relación con la segunda hipótesis (H2), se ha podido observar que los jóvenes que no disfrutaban de una comunicación fluida con los padres, o cuyo comportamiento se percibe como autoritario por parte de los hijos, son los que tienden a pasar más horas conectados, supliendo así la ausencia de comunicación en el hogar. Este problema se acentúa entre los jóvenes de 15 a 17 años, que incluso prefieren contar con el apoyo de sus grupos de referencia antes que acudir a los padres para solucionar problemas cuyo origen se encuentra en el uso de Internet.

Algunas de las prácticas señaladas en este artículo, tales como la conexión cada vez más temprana y el incremento paulatino del número de horas de navegación, pueden convertirse en ciberpatologías, lo que implica nuevas líneas de investigación en torno a los métodos de detección precoz de los trastornos agravados por las prácticas habituales en el entorno digital. Los relatos en primera persona, como los que se han podido captar en los grupos de discusión, al contextualizar los datos cuantitativos, pueden aportar elementos que contribuyan al necesario acercamiento entre las dimensiones social y cultural y el uso de la Red atribuido por los propios adolescentes.

Un hallazgo adicional de esta investigación es que los jóvenes muestran una preferencia creciente por el acceso on-line a los contenidos televisivos. Ellos valoran la posibilidad de acceder a sus programas favoritos cuando deseen y, sobre todo, comentarlos en sus re-

des sociales. Este comportamiento, cada vez más frecuente por parte de los jóvenes, abre una ventana de oportunidad a los medios audiovisuales en su expansión transmedia para conquistar nuevas audiencias.

La triangulación metodológica realizada en este estudio no solo ha permitido alcanzar los objetivos propuestos y demostrar la validez de ambas hipótesis, sino que ha propiciado la confirmación de algunas de las tendencias reportadas por las investigaciones en las que se basa el presente trabajo. No obstante, se ha constatado que para profundizar en este ámbito y mejorar la comprensión global de cómo los jóvenes acceden y hacen uso de Internet, es necesario buscar sinergias interdisciplinarias, especialmente en lo referente al manejo de términos como «adicción» o «uso patológico/problemático» de Internet.

Referencias

- ACIER, D. & KERN, L. (2011). Problematic Internet Use: Perceptions of Addiction Counselors. *Computer & Education*, 56, 983-989. (DOI: 10.1016/j.compedu.2010.11.016).
- ARMSTRONG, L., PHILLIPS, J.G. & SALING, L.L. (2000). Potential Determinants of Heavier Internet Usage. *International Journal of Human-Computer Studies*, 53, 537-550. (DOI: 10.1006/ijhc.2000.0400).
- BERGMARK, K.H., BERGMARK, A. & FINDAHL, O. (2011). Extensive Internet Involvement - Addiction or Emerging Lifestyle? *International Journal Environmental Research and Public Health*, 8, 4488-4501. (DOI: 10.3390/ijerph8124488).
- CARBONELL, X., FÜSTERL, H., CHAMARRO, A. & OBERSTL, U. (2012). Adicción a Internet y móvil: Una revisión de estudios empíricos españoles. *Papeles del Psicólogo*, 33, 82-89 (<http://goo.gl/UYRxm9>) (02-05-2013).
- DOUGLAS, A.C., MILLS, J.E. & AL. (2008). Internet Addiction: Meta-synthesis of Qualitative Research for the Decade 1996-2006. *Computers in Human Behavior*, 24, 3027-3044. (DOI: 10.1016/j.chb.2008.05.009).
- ECHEBURÚA, E. (1999). *¿Adicciones sin droga? Las nuevas adicciones: juego, sexo, comida, compras, trabajo, Internet*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- ECHEBURÚA, E. & CORRAL, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22, 91-96 (<http://goo.gl/jZe0x3>) (15-12-2011).
- ESPINAR, E. & LÓPEZ, C. (2009). Jóvenes y adolescentes ante las nuevas tecnologías: percepción de riesgos. *Athena Digital*, 16, 1-20 (<http://goo.gl/wRETSZ>) (22-01-2011).
- GARCÍA, A. (Coord.) (2010). *Comunicación y comportamiento en el ciberespacio. Actitudes y riesgos de los adolescentes*. Barcelona: Icaria.
- GARCÍA, A., LÓPEZ-DE-AYALA, M.C. & CATALINA, B. (2013). Hábitos de uso en Internet y en las redes sociales de los adolescentes españoles. *Comunicar*, 41, 195-204. (DOI: 10.3916/C41-2013-19).
- GRIFFITHS, M.D. (2000). Does Internet and Computer «Addiction» Exist? Some Case Study Evidence. *CyberPsychology and Behavior*, 3, 211-218. (DOI: 10.1089/109493100316067).
- GROSS, E.F. (2004). Adolescent Internet Use: What we Expect, What Teens Report. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 633-649. (DOI: 10.1016/j.appdev.2004.09.005).
- HOLMES, J. (2011). Cyberkids or Divided Generations? Characterising Young People's Internet Use in the UK with Generic, Continuum or Typological Models. *New Media & Society*, 13, 1104-1122. (DOI: 10.1177/1461444810397649).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2013). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. (<http://ine.es>) (15-09-2013).
- INTERNET WORLD SATS (Ed.) (2013). *Internet and Facebook Usage in Europe*. (<http://goo.gl/xAXM8O>) (15-09-2013).
- KAISER FOUNDATION (Ed.) (2010). *Generación M2: Media in the Lives of 8 to 18 Years old* (<http://goo.gl/8tRJej>) (20-07-2012).
- KAISER FOUNDATION (Ed.) (2005). *Generación M. Media in the Lives of 8-18 Years-old* (<http://goo.gl/K373Fe>) (20-07-2012).
- KIM, H.-K. & DAVIS, K.E. (2009). Toward a Comprehensive Theory of Problematic Internet Use: Evaluating the Role of Self-esteem, Anxiety, Flow, and the Self-rated Importance of Internet Activities. *Computers in Human Behavior*, 25, 490-500. (DOI: 10.1016/j.chb.2008.11.001).
- KIM, J. & HARIDAKIS, P. M. (2009). The Role of Internet User Characteristics and Motives in Explaining Three Dimensions of Internet Addiction. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14, 988-1015. (DOI: 10.1111/j.1083-6101.2009.01478.x).
- KUSS, D.J. & GRIFFITHS, M.D. (2011). Online Social Networking and Addiction. A Review of the Psychological Literature. *International Journal of Environment and Public Health*, 8, 3528-3552. (DOI: 10.3390/ijerph8093528).
- KUSS, D.J., GRIFFITHS, M.D. & BINDER, J.F. (2013). Internet Addiction in Students: Prevalence and Risk Factors. *Computers in Human Behavior*, 29, 959-966. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.024>).
- LABRADOR, F.J. & VILLADONGOS, S.M. (2010). Menores y nuevas tecnologías: conductas indicadoras de posible problema de adicción. *Psicothema*, 22, 180-188 (<http://goo.gl/Lqb6OY>).
- LAM, L.T., PENG, Z.W., MAI, J.C. & JING, J. (2009). Factors Associated with Internet Addiction among Adolescents. *CyberPsychology and Behavior*, 12, 551-555. (DOI: 10.1089/cpb.2009.0036).
- LEE, B.W. & STAPINSKI, L.A. (2012). Seeking Safety on the Internet: Relationship between Social Anxiety and Problematic Internet Use Related. *Journal of Anxiety Disorders*, 26, 197-205. (DOI: 10.1016/j.janxdis.2011.11.001).
- LEUNG, L. (2004). Net-generations Attributes and Seductive Properties of the Internet as Predictors of Online Activities and Internet Addiction. *Cyberpsychology & Behavior*, 7, 333-347. (DOI: 10.1089/1094931041291303).
- LIU, Q.-X., FANG, X.-Y. & AL. (2012). Parent-adolescent Communication, Parental Internet Use and Internet-Specific Norms and Pathological Internet Use among Chinese Adolescents. *Computers in Human Behavior*, 28, 1269-1275. (DOI: 10.1016/j.chb.2012.02.010).
- LIVINGSTONE, S. & HADDON, L. (2008). Risky Experiences for Children Online: Charting European Research on Children and the Internet. *Children & Society*, 22, 314-323. (DOI: 10.1111/j.1099-0860.2008.00157.x).
- MUÑOZ-RIVAS, M.J., FERNÁNDEZ, L. & GÁMEZ-GUADIX, M. (2010). Analysis of the Indicators of Pathological Internet Use in Spanish University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 697-707 (<http://goo.gl/zOTeSv>) (24-09-2012).
- PARK, S.K., KIM, J.Y. & CHO, C.B. (2008). Prevalence of Internet Addiction and Correlations with Family Factors among South Korean Adolescents. *Adolescence*, 43, 895-909.
- SCHAEDEL, U. & CLEMENT, M. (2010). Managing the Online Crowd: Motivations for Engagement in User-generated Content. *Journal of Media Business Studies*, 7, 17-36.
- SHAPIRA, N.A., LESSIG, M.C. & AL. (2003). Problematic Internet Use:

- Proposed Classification and Diagnostic Criteria. *Depression and Anxiety*, 17, 207-216. (DOI: 10.1002/da.10094).
- TARASZOW, T., ARISTODEMOU, E. & AL. (2010). Disclosure of Personal and Contact Information by Young People in Social Networking Sites: An Analysis Using Facebook Profiles as an Example. *International Journal of Media & Cultural Politics*, 6, 81-101. (DOI: 10.1386/macp.6.1.81/1).
- VALKENBURG, P.M. & PETER, J. (2011). Online Communication among Adolescents: An Integrated Model of its Attraction, Opportunities and Risks. *Journal of Adolescent Health*, 48, 121-127. (DOI: 10.1016/j.jadohealth.2010.08.020).
- VALKENBURG, P.M. & PETER, J. (2007). Preadolescents' and Adolescents' Online Communication and their Closeness to Friends. *Developmental Psychology*, 43, 267-277. (DOI: 10.1037/0012-1649.43.2.267).
- VAN-ROIJ, A.J., SCHOENMARKERS, T.M., VERMULSTI, A.A., VAN DER EIJDEN, R.J.J.M. & VAN DE MHEEN, D. (2010). Online Video Game Addiction: Identification of Addicted Adolescent Gamers. *Addiction*, 106, 205-212. (DOI: 10.1111/j.1360-0443.2010.03104.x).
- VIÑAS, F., JUAN, J. & AL. (2002). Internet y psicopatología: las nuevas formas de comunicación y su relación con diferentes índices de psicopatología. *Clínica y Salud*, 13, 235-256 (<http://goo.gl/t54z8n>) (23-04-2012).
- WAN, C.S. & CHIOU, W-B. (2006). Why Are Adolescents Addicted to Online Gaming? An Interview Study in Taiwan. *Cyberpsychology & Behavior*, 9, 762-766. (DOI: 10.1089/cpb.2006.9.762).
- YANG, S.C. & TUNG, C.J. (2007). Comparison of Internet Addicts and Non-addicts in Taiwanese High School. *Computers in Human Behavior*, 23, 79-96. (DOI: 10.1016/j.chb.2004.03.037).
- YEN, J.Y., YEN, C-F., CHEN, C.C., CHEN, S.H. & KO, C.H. (2007). Family Factors of Internet Addiction and Substance Use Experience in Taiwanese Adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 10, 323-329. (DOI: 10.1089/cpb.2006.9948).



Enrique Martínez-Salanova 2014 para Comunicar



El consumo de noticias de los adolescentes chilenos: Intereses, motivaciones y percepciones sobre la agenda informativa

News Consumption among Chilean Adolescents: Interests, Motivations and Perceptions on the News Agenda

-  Dra. RAYÉN CONDEZA es Profesora Asistente de la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile) (rcondeza@uc.cl).
-  Dra. INGRID BACHMANN es Profesora Asistente de la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile) (ibachman@uc.cl).
-  Dra. CONSTANZA MUJICA es Profesora Asociada de la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile) (mcmujica@uc.cl).

RESUMEN

En un contexto de proliferación de medios y creciente acceso a diversos contenidos mediáticos, se vuelve necesario examinar las motivaciones de las audiencias jóvenes para consumir información. El estudio de este grupo etario es relevante, dado que la adolescencia es un período fundamental en la socialización cívica de las personas. Esta investigación explora cómo chilenos de 13 a 17 años consumen noticias, en un contexto mediático de múltiples soportes, convergencia y cultura móvil. Pocos estudios se centran en los hábitos informativos de este grupo específico. A partir de un cuestionario cuantitativo autoaplicado en 2013 a 2.273 adolescentes en establecimientos educativos de cuatro regiones del país, se analizan sus hábitos de consumo, interés en las noticias, percepción sobre la importancia de los temas de la agenda y motivaciones informativas. Los resultados muestran que los jóvenes encuestados se informan principalmente a través de redes sociales como Facebook, en detrimento de los medios convencionales. El tema que menos les interesa es la política tradicional, que, a su juicio, es el que más aparece en las noticias. Sus motivaciones en el consumo informativo se relacionan con el deseo de defender sus puntos de vista y de transmitir información a otros. Además, estiman que su representación en la agenda informativa es inadecuada y negativa. Estos resultados sugieren una deuda pendiente de la industria informativa con los jóvenes.

ABSTRACT

In today's context of media proliferation and increasing access to diverse media content, it becomes necessary to address young people's motivation to consume information. Researching this age group is relevant given that adolescence is a key period in people's civic socialization. This study explores how 13 to 17 year old Chileans consume news, in a multiple-platform, convergent and mobile media context. There are few studies that focus on the information habits of this particular age group. Using a quantitative self-administered questionnaire applied to 2,273 high school adolescents from four different regions in the country, this paper analyses participants' news consumption habits, their interest in news, their perception about the importance of different topics, and their motivations to being informed. The results show that surveyed teenagers access information mainly via social media like Facebook, to the detriment of traditional media. These adolescents are least interested in traditional politics, but they think this is the most prominent topic in the news. Their motivations to consume news have to do with their wish to be able to defend their points of view and deliver information to others. Also, they think that their portrayal in the news agenda is both inadequate and negative. These findings suggest that the news industry has a pending debt with young audiences.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Adolescencia, análisis cuantitativo, consumo de medios, contexto digital, educación secundaria, función social, información.
Adolescence, quantitative analysis, media consumption, digital context, secondary education, social function, information.

1. Introducción

Las vidas de los adolescentes están «mediatizadas», porque «los medios digitales son parte central de sus experiencias extraescolares y de sus relaciones e identidades cotidianas» (Buckingham & Martínez-Rodríguez, 2013: 10). Distintos autores se han interesado en analizar las nuevas prácticas de comunicación de los adolescentes más allá del ámbito escolar, en un entorno tecnológico cambiante, convergente, on-line (Carlsson, 2011) y crecientemente atravesado por la comunicación de la cultura móvil (Caron & Caronia, 2005). El hecho de que los adolescentes tengan acceso a los medios y a las tecnologías de información y de comunicación va mucho más allá de su constitución en meros «nuevos públicos» (Jenkins & al., 2006): están inmersos en una cultura participativa y expresiva de la convergencia de los medios, en la cual sus miembros son participantes creativos, creen en la importancia de su contribución y sienten un cierto grado de conexión los unos con los otros. Los autores Orozco (2009), y Ritzer y Jurgerson (2010) consideran a estos usuarios como prosumidores, es decir simultáneamente como productores y consumidores, mientras Burns (2010) emplea el concepto de «produser».

Los sistemas educativos, familiares e informativos participan del cambio del paisaje mediático, de sus industrias culturales, y de las nuevas prácticas de comunicación y consumo de medios de los adolescentes. Casero (2012: 152) subraya la necesidad de conocer los cambios en los hábitos informativos de la audiencia joven «para calibrar el alcance y los efectos de la convergencia digital y sus perspectivas de futuro». El sistema informativo enfrenta el desafío de lograr mayores niveles de pluralismo y de libertad de expresión. ¿Hasta qué punto los periodistas –y el sistema informativo en general– orientan su quehacer para contribuir con información pertinente dirigida a los adolescentes? Al respecto, Zaffore (1990) afirma que todo medio de comunicación debiera contener una acumulación de opiniones distintas y que tal diversidad es correlativa a la creciente complejidad del entramado social que deben reflejar. La tarea no es fácil: el volumen de noticias obliga al periodismo a incluir, excluir y jerarquizar información (De-Fontcuberta, 2011; Puente & Mujica, 2004). Se requiere entonces conocer si la multiplicación de acceso a distintas plataformas de comunicación beneficia a los adolescentes, permitiéndoles un mayor acceso a variedad de información noticiosa sobre su entorno (Buckingham, 2000).

El pluralismo no solo se expresa en el ejercicio de «la libertad de expresión en medios de comunicación de distinto tipo de propiedad, gestión, tamaño y orien-

tación editorial, de modo que se generen contenidos que expresen la diversidad social, cultural, de género, geográfica y de los pueblos originarios» (Fundación Friedrich Ebert, 2013: 1). También se manifiesta en la posibilidad de que distintos tipos de públicos puedan informarse sobre los temas que les interesan y afectan. Los adolescentes son ciudadanos en el presente desde múltiples perspectivas, antes del ejercicio del derecho a sufragio (Condeza, 2009) y están insertos en una ecología de medios compleja (Ito & al., 2010). «Mapear» su consumo informativo en distintos soportes reviste relevancia social.

En ese contexto, este artículo analiza el consumo de noticias de 2.273 adolescentes chilenos entre 13 y 17 años en distintos medios y soportes, según ubicación geográfica, grupo socioeconómico y género, en distintas regiones del país. Es el primer estudio en Chile financiado por concurso público de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica. Se condujo entre enero y septiembre de 2013 para conocer: a) Qué medios y tecnologías usan para informarse; b) Sus motivaciones para consumir noticias; c) Sus percepciones sobre el pluralismo y la agenda informativa; d) Las motivaciones, consumo de medios, actitudes y comportamientos de los adolescentes en relación a los asuntos públicos.

2. ¿Educados para estar informados?

La importancia del consumo informativo en la vida de los adolescentes ha sido subrayada por investigadores de distintas disciplinas. La psicología del desarrollo ha estudiado cómo, en búsqueda de su identidad, estos se vuelven hacia los medios, para entender qué es lo socialmente aceptable, identificarse con sus pares, expresar grados de autonomía con respecto a las preferencias de los adultos o por necesidad de evasión-introspección (Padilla-Walker, 2007).

Según Flanagan y Syvertsen (2006), los adolescentes simbolizan el reemplazo de las generaciones más antiguas en el proceso político y social. Para la ciencia política y la sociología, los hábitos informativos expresados en el consumo de noticias en distintos medios están asociados con la formación ciudadana, el interés por los asuntos públicos, mayores índices de participación cívica, el ejercicio del derecho a voto y distintas formas de activismo (McLeod, 2000; Valenzuela, 2013). De allí que las noticias y los medios sean considerados agencias relevantes de su socialización, en interacción con otras, como la familia y los establecimientos educativos.

En esa misma línea el área interdisciplinaria de investigación científica en comunicación y educación ha

puesto el acento en la formación crítica sobre el consumo de los contenidos informativos, publicitarios y de ficción (Aguaded, 2009; Buckingham, 2000; De-Fontcuberta, 2009). Esta se materializa en distintos niveles y acciones de educación en medios, relacionadas con la formación ciudadana, tales como el curso de educación mediática en Europa, decidida por su Parlamento (2009); una política de Estado, como en Argentina (Morduchowicz, 2009) o una propuesta de plan de formación de profesores chilenos en alfabetización mediática (De-Fontcuberta & al., 2006-2008; De-Fontcuberta, 2009). Bévort y otros (2012) plantean que el grado de pluralismo de los medios incide en la configuración de espacios de debate del acontecer nacional e internacional a los que tiene acceso los ciudadanos y que la educación masiva en medios es un desafío democrático esencial. Para Livingstone (2004), que los consumidores creen contenidos es crucial para la agenda democrática, lo que los convierte en ciudadanos participativos.

A la hora de investigar el consumo de noticias de los adolescentes en un entorno mediático on-line y de convergencia, los estudios escasean. Casero (2012) analizó los hábitos de consumo y percepciones de 549 jóvenes españoles, entre 16 y 30 años con la información periodística. Huang (2009) exploró las preferencias del consumo informativo de 28 jóvenes universitarios estadounidenses en distintos soportes, desde el enfoque de usos y gratificaciones. En estos estudios y otros, los adolescentes tienden a perderse dentro de categorías de edad más amplias (jóvenes, adultos jóvenes o universitarios). Investigaciones recientes sobre los hábitos de usos de Internet y de las redes sociales en adolescentes (García & al., 2013) no consideran el consumo de noticias entre los hábitos y prácticas de uso analizados.

En Chile y América Latina, la relación de los adolescentes con las noticias se ha investigado desde la perspectiva del análisis de la representación que los periodistas hacen de estos (Antezana, 2007; Condeza, 2005a, 2005b; Cytrynblum & Fabbro, 2011; Maronna & Sánchez, 2005; Sánchez, 2007; Túñez, 2009; Yez, 2007). Algunos estudios que dan voz a los adolescentes en este ámbito provienen de UNICEF y de

la Red de noticias en infancia para América Latina (Andi, 2013).

Estudiar el consumo informativo de los adolescentes chilenos importa por otras razones: 1) La población chilena es joven, un tercio, menor de 18 años (INE, 2010). 2) Durante 2006, 2011 y 2012, fueron protagonistas de movimientos sociales por la calidad y la gratuidad de la educación, mientras una parte criticó las prácticas de la política tradicional (Condeza, 2009; Meunier & Condeza, 2012; Valenzuela, 2013). Poco

La importancia del consumo informativo en la vida de los adolescentes ha sido subrayada por investigadores de distintas disciplinas. La psicología del desarrollo ha estudiado cómo, en búsqueda de su identidad, estos se vuelven hacia los medios, para entender qué es lo socialmente aceptable, identificarse con sus pares, expresar grados de autonomía con respecto a las preferencias de los adultos o por necesidad de evasión-introspección.

se sabe aún sobre cómo esta participación se relaciona con su consumo informativo. 3) El currículum de enseñanza secundaria no asocia la educación cívica y la formación ciudadana con la alfabetización mediática o el consumo informativo.

3. Metodología

Los datos obtenidos provienen de un cuestionario cuantitativo, aplicado en colegios a una muestra representativa del 60% de la población de 13 a 17 años, en las principales ciudades de cuatro regiones (provincias) de Chile. La muestra fue estratificada por centros urbanos, en tres etapas. Se seleccionaron los establecimientos de acuerdo con su dependencia o tipología, pues existen tres tipos: municipal, subvencionada y particular. Los establecimientos municipales son administrados por cada uno de los ayuntamientos locales y tienen financiamiento estatal. Los colegios particulares subvencionados son de propiedad y administración privada y reciben recursos públicos además de un copago por parte de los padres. Finalmente, los colegios particulares son de propiedad y financiamiento

privado. Esta condición ha sido criticada por especialistas de distintas disciplinas. Los colegios así administrados reproducirían e incluso profundizarían la estratificación social del país (Puga, 2011). La muestra fue segmentada en función del porcentaje real que cada modalidad representa del total de la matrícula en esos centros urbanos a través del muestreo con probabilidades de selección proporcional a su tamaño (número de estudiantes entre primer y tercer año, según anuario del Ministerio de Educación) (Mineduc, 2013). Para las dos etapas siguientes (curso), se empleó el muestreo aleatorio simple. Esto arrojó una muestra de 163 colegios. Se seleccionó aleatoriamente una cantidad de entre 20 y 30 alumnos a encuestar por institución. Se aplicó el cuestionario a 2.744 jóvenes entre 13 y 18 años, de 105 establecimientos de distinto tipo, para una tasa de logro del 64%. Esta muestra se redujo a 2.273 casos válidos, por lo siguiente: El 15% (N= 411) fue descartado por contestar incorrectamente una pregunta de control para medir la atención; el 2,8% (N=77) tenía 18 años (mayoría de edad). También fueron excluidos los valores perdidos en la edad. Con 2.273 casos válidos, bajo un supuesto de varianza máxima y un nivel de confianza del 95%, el margen de error es de $\pm 2,05\%$.

La mayoría de los estudios en Chile se concentran en la Región Metropolitana de Santiago y sus medios. Para paliar este sesgo, se seleccionaron establecimientos de las principales ciudades de la región de Antofagasta (zona minera del norte del país, en fuerte expansión económica), de Valparaíso (provincia donde opera el Congreso), del Biobío (área industrial en el sur del país, con altos índices de pobreza y desempleo) y de la Región Metropolitana de Santiago (capital). Un total de 388 casos (17,1% de la muestra) son alumnos de la Región de Antofagasta; 541 casos (23,8%) de la Región de Valparaíso; 530 casos (23,3%), de la Región del Biobío, y 814 casos (35,8%), de la Metropolitana.

El cuestionario (30 preguntas, autoadministrado) fue elaborado por los investigadores del proyecto, desde la perspectiva de los usos y gratificaciones (Rubin & al., 2008; Huang, 2009) y a partir de baterías de preguntas probadas en estudios nacionales e internacionales, entre ellos la del profesor Edgar Huang de la Universidad de Purdue (Condeza & al., 2013). Fue pilotado en terreno y ajustado. El trabajo de campo, conducido entre

mayo y agosto de 2013 fue encargado al Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El Comité de Ética de la Facultad de Comunicaciones de la misma universidad autorizó las cartas de asentimiento para los adolescentes participantes, y las de consentimiento para los padres y directores de colegio.

La edad promedio de los estudiantes es de 15 años. El 52,1% corresponde a hombres y el 47,9% a mujeres, divididos de manera en general homogénea en los tres niveles de cursos. Al desglosar por dependencia educacional, el 39,9% de casos corresponde a establecimientos municipales; el 48,7%, a subvencionados, y el 11,5%, a particulares pagados.

4. Análisis de resultados

4.1. Frecuencia de uso de medios y tecnologías para informarse diariamente

Los medios convencionales tienen una presencia menor en la dieta informativa de los adolescentes encuestados. En cambio, la red social Facebook es el medio que más usan para informarse. El 64,9% lo usa más de una hora por día, seguido de sitios como YouTube (52,9%) y, en menor medida, la televisión abierta (31,4%). Los medios menos usados son los portales de noticias (7,3%), las revistas y los diarios en papel (4,3% y 2,9% respectivamente) (gráfico 1).

Las mujeres consumen más noticias en Twitter y en revistas impresas, los hombres en Facebook y sitios web de video. Se observan diferencias significativas por dependencia escolar en todos los medios. Los alumnos de colegios municipales consumen más en Facebook, televisión abierta, cable y radio. Los de centros particulares consumen significativamente me-

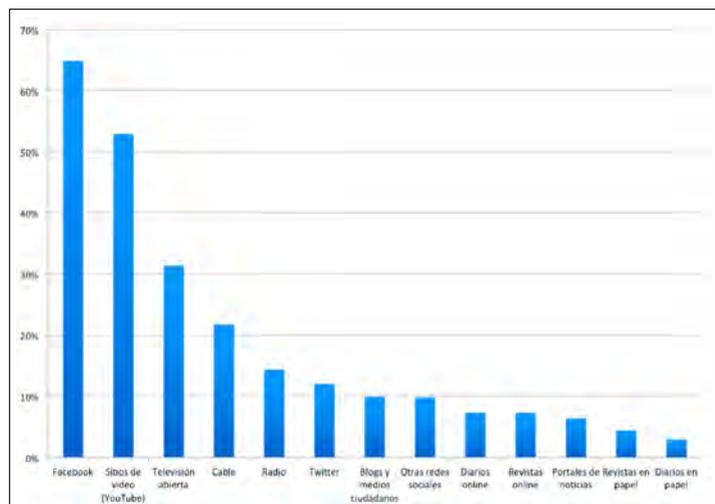


Gráfico 1: Consumo de noticias por tipo de medio (en %).

nos noticias en estos medios. Los de colegios subvencionados usan más sitios de vídeos, como YouTube, en niveles muy similares a los de los municipales. La dieta informativa por medio de los alumnos de colegios particulares es significativamente más variada (Twitter, blogs, otras redes sociales, diarios y revistas online, portales de noticias y diarios y revistas en papel).

El principal medio usado para informarse sobre las noticias que ocurren en su propia ciudad, en el país y en el mundo es la televisión abierta, seguida por Facebook, si bien se observan diferencias dependiendo del foco geográfico de la información (ciudad, país, mundo). La televisión abierta es el medio más consumido en el caso de las noticias sobre el país y disminuye en el caso de noticias internacionales. La importancia de Facebook baja para la información nacional. En el caso de las noticias internacionales el uso del cable aumenta casi al mismo nivel que Facebook.

Al analizar el principal medio consultado para buscar información sobre el país, los alumnos de establecimientos municipales son los que más usan la televisión abierta y Facebook, mientras que los de colegios particulares son los que más usan portales de noticias.

En cuanto a las principales actividades realizadas por Internet, figuran las consultas a Wikipedia (49,8%) y la búsqueda de información relacionada con sus estudios (48%). Le siguen el uso de la aplicación Whatsapp (45,9%) y los juegos on-line (38,8%). La frecuencia de actividades relacionadas con el poder expresivo de la web y su condición de productores en el ámbito informativo –es decir, crear contenido, colaborar con un medio o escribir en un blog– es más moderada.

4.2. Intereses y motivaciones de los adolescentes para consumir noticias

Se preguntó a los adolescentes por su atención a una lista de tipos de noticias: policiales, deportes, política y elecciones, medio ambiente, economía, educación, salud, espectáculos, su propio colegio, el movimiento estudiantil, y ciencia y tecnología. Sobre el 70% declara prestar atención a las noticias sobre educación, salud, policía, movimiento estudiantil, ciencia y tecnología, y medio ambiente. Los temas menos atendidos son los de economía (41%) y de política y elecciones (32,9%).

Se observan diferencias significativas por género en nueve de los once temas. Las mujeres prestan más aten-

ción a educación, salud, policía, movimiento estudiantil, medio ambiente, su colegio y espectáculos; y los hombres, a ciencia y tecnología, y deportes. Al considerar la variable regiones solo se encontraron diferencias significativas en los temas policiales: el 80,3% de los encuestados de la Región de Antofagasta declara prestarles atención, 78,1% de los de la Región de Valparaíso, 76,2% de los de la Región del Biobío y 69,5% de los de la Región Metropolitana.

Por dependencia se encontraron diferencias significativas en cuatro temas: policía (en los colegios municipales y subvencionados están más atentos que en los particulares), movimiento estudiantil (los jóvenes de colegios municipales dicen estar más atentos), medio ambiente (los jóvenes de los colegios subvencionados declaran estar más interesados), y política y elecciones (el único tema del que los adolescentes de colegios particulares dicen estar más atentos que los de los otros tipos de establecimiento). Aun así, en general la política y elecciones les parecen menos interesantes, independientemente de otras variables.

Si bien el 65% de los encuestados manifiesta interés en las noticias, el 63,6% está en desacuerdo que otros les indiquen qué noticia atender (gráfico 2). Esto fue interpretado como una manifestación de su percepción de autonomía e independencia (Padilla-Walker, 2007). Subraya una distancia de los aspectos normativos en relación al consumo informativo. Responden estar de acuerdo (47,6%) o muy de acuerdo (44,1%) con consumir solo las noticias que realmente les interesan. El 85% manifiesta estar de acuerdo con que le gusta conocer algo nuevo a través de las noticias, si bien no necesariamente consideran, en un porcentaje mayoritario, que esto afecte de modo importante en

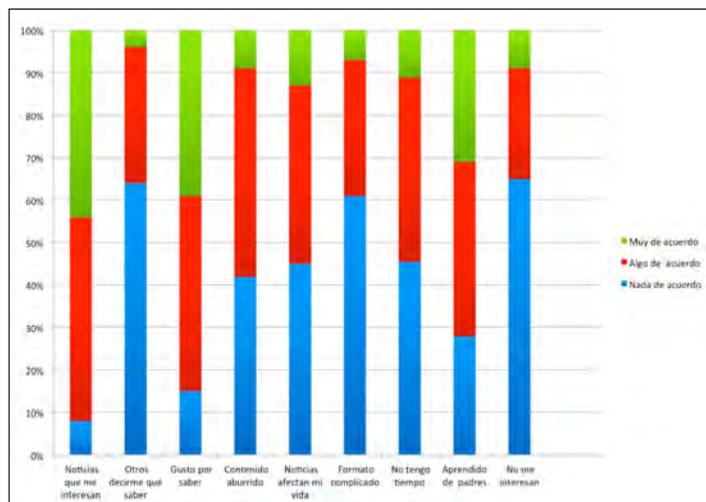


Gráfico 2. Interés en las noticias (en %).

sus vidas (44,9% nada de acuerdo). Esto último podría relacionarse con el valor noticioso que le asignan a los contenidos informativos, así como con cuán significativos, próximas y pertinentes son las noticias a las que acceden. Se aprecia un consenso sobre el rol que juegan los padres en el hábito de consumir noticias, ya que el 71,4% está de acuerdo (41,4% algo de acuerdo y 31% muy de acuerdo) en que lo heredaron de estos. Respecto a las noticias, no consideran que su formato sea complicado, ni que en general sean entretenidas.

No se observan diferencias estadísticamente significativas por género (salvo que las mujeres dicen no tener suficiente tiempo para seguir las noticias) ni por curso o región. Sí por dependencia educacional: los alumnos de colegios privados aceptan más que otros que les digan qué noticias seguir. Los adolescentes de colegios públicos y subvencionados declararon menor interés en las noticias.

Las motivaciones para consumir noticias fueron agrupadas en tres categorías, de acuerdo con el enfoque de los usos y gratificaciones (Katz & al., 1974; Rubin & al., 2008): 1) vigilancia-monitoreo de la actualidad; 2) entretenimiento y 3) utilidad social. Los adolescentes están de acuerdo en que es importante estar al día con la actualidad (54,6% algo de acuerdo y 29,3% muy de acuerdo) y consumirían noticias principalmente para saber los problemas que afectan a personas como ellos (49,5% algo de acuerdo y 31,7% muy de acuerdo). Un porcentaje sustantivamente menor considera consumir noticias para decidir sobre los temas importantes del día (46,5% algo de acuerdo y 37,7% nada de acuerdo). Saber lo que hace el gobierno tiene menor peso (43,7% nada de acuerdo, 37,8% algo de acuerdo, 18,5% muy de acuerdo).

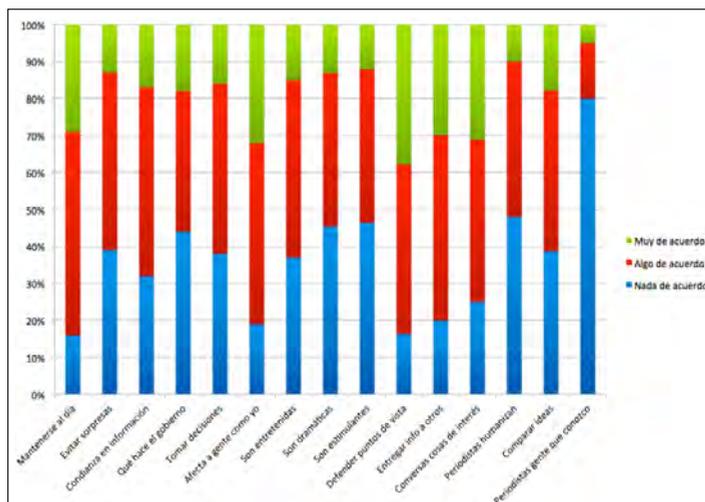


Gráfico 3: Motivaciones para el consumo de noticias (en %).

Los encuestados no están de acuerdo, sin embargo, con que consumen noticias porque sean entretenidas, dramáticas o estimulantes. Dentro de los factores de utilidad social consideran importante informarse para defender sus puntos de vista ante otras personas (49,8% algo de acuerdo y 29,8% muy de acuerdo). Estar informado les permite conversar sobre cosas interesantes con los demás (43,6% algo de acuerdo y 31,5% muy de acuerdo). También entregar información a otras personas (49,8% algo de acuerdo y 31,5% muy de acuerdo). No perciben a los periodistas como personas cercanas (para el 79,9% de los adolescentes encuestados los periodistas no se parecen a personas que conocen). Los comentaristas no son su referente al momento de comparar ideas (38,6% está nada de acuerdo y 43,8%, algo de acuerdo). Aún más, el 48,1% está en desacuerdo con que los periodistas humanizan las noticias.

Las únicas diferencias sustantivas se producen por dependencia. Los jóvenes de colegios subvencionados y particulares reportan estar significativamente más motivados para consumir noticias para estar al día con la actualidad y conversar sobre cosas interesantes que aquellos de establecimientos públicos. Para los alumnos de centros subvencionados es más importante informarse para defender sus puntos de vista.

4.3. Conversar con otros sobre las noticias

Conversar sobre la actualidad en distintas esferas y con distintos actores genera diálogo e interés por los asuntos ciudadanos. Los padres son los interlocutores más frecuentes de los adolescentes encuestados, seguidos por los amigos. Casi la mitad de la muestra dice conversar sobre noticias una vez al mes o menos con los profesores. Esto sugiere que la actualidad no es un tema de discusión en clase. Sus redes de discusión son más bien homogéneas: poca frecuencia de conversación con personas de ideología o nivel social diferentes.

Los alumnos de colegios particulares conversan significativamente con mayor frecuencia con su familia, sus pares (amigos y compañeros) que con sus profesores. Si el 52,2% de los encuestados de establecimientos municipales conversa sobre actualidad con sus profesores una vez al mes, el 47,3% de los de particulares lo hacen al menos una vez a la semana. El hogar, el establecimiento educativo y las redes sociales son los tres espacios en

los que los encuestados conversan sobre las noticias con mayor frecuencia.

4.4. Valoración de los temas y evaluación de su aparición en la agenda

Se preguntó a

los adolescentes sobre la importancia de 17 temas. La educación (77,3%), la pobreza (76,8%), la violencia intrafamiliar (76,6%), la salud (76,2%) y la discriminación (76,1%) son los temas considerados muy importantes con mayor frecuencia. Le siguen como muy importantes la desigualdad social (68%), la delincuencia, los asaltos y los robos (67%), las drogas (65,5%), el medio ambiente (64,4%) y la corrupción o el tráfico de influencias (62,9%). El alza de los precios, así como el transporte público también les parecen muy relevantes, aunque en un 51,2% y en un 48,2% respectivamente. La política es el tema informativo por el que manifiestan menor interés.

Si se comparan las valoraciones de los escolares sobre los temas importantes con la percepción que tienen de su frecuencia de aparición en las noticias, se observa una relación opuesta. Los cinco temas que más frecuentemente fueron evaluados como que aparecen mucho son: la desigualdad social (76,4%), la delincuencia, los asaltos o los robos (74,4%), la política (66,5%), los deportes (62,5%) y las drogas (55,4%). En tanto, los temas más invisibles a juicio de los adolescentes son el medio ambiente (35,5%), la corrupción o el tráfico de influencias (25,2%) y la pobreza (22,4%).

Esta valoración nuevamente varía por dependencia. En los centros subvencionados los alumnos califican los temas como muy importantes con mayor frecuencia, seguidos por los municipales y los particulares. La educación importa más a los alumnos de colegios subvencionados (80%) y públicos (76,5%) que a los privados. Lo mismo ocurre en los temas laborales, muy importantes para los estudiantes de los colegios subvencionados y municipales (66,6% y 64,4% respectivamente, en tanto 56,5% de los particulares). El deporte, en cambio, es valorado con mayor frecuencia como muy importante en el caso de los adolescentes de colegios municipa-

¿Cuán seguido comentas las noticias con las siguientes personas?	1 vez al mes	2-3 veces al mes	1 vez a la semana	2-6 veces por semana	Todos los días
Papás	19,0%	11,9%	17,8%	24,5%	27,1%
Hermanos	43,3%	13,5%	17,8%	14,0%	11,4%
Otros familiares	42,1%	20,6%	21,4%	9,9%	6,0%
Amigos	27,4%	29,3%	22,7%	19,6%	19,9%
Compañeros de colegio	30,2%	20,6%	20,9%	17,9%	10,5%
Profesores	47,5%	19,6%	18,3%	11%	3,7%
Personas con ideas diferentes a las mías	46,3%	20,1%	16,6%	9,9%	7,1%
Personas de un nivel social diferente al mío	56,0%	17,0%	12,9%	8,2%	5,7%

les (45,4%), mientras que por 38,7% de los subvencionados y 35% los particulares. Los jóvenes de establecimientos privados asignan mucha importancia a la política con mayor frecuencia (35,4%) que los adolescentes de los colegios subvencionados (30,3%) y de los municipales (28,2%). Un tercio de los encuestados de centros educacionales municipales (33,38%) calificó la política como nada importante.

Asimismo los escolares –independientemente de género o dependencia del centro educativo– consideran que los periodistas no incluyen la opinión de los jóvenes y que dicen cosas falsas sobre su grupo etario. Al consultarles sobre la función social de los periodistas algunos de ellos consideran que los medios presentan deficiencias a la hora de entregar información verdadera o diversidad de puntos de vista. Algo similar ocurre al evaluar la cobertura dada a sus respectivas ciudades y regiones, y el resto del país.

5. Conclusiones y proyecciones

Este trabajo representa un avance en el estudio de los hábitos informativos de un grupo de población relevante, hasta ahora poco abordado en Chile y Latinoamérica. Es particularmente importante, pues los adoles-

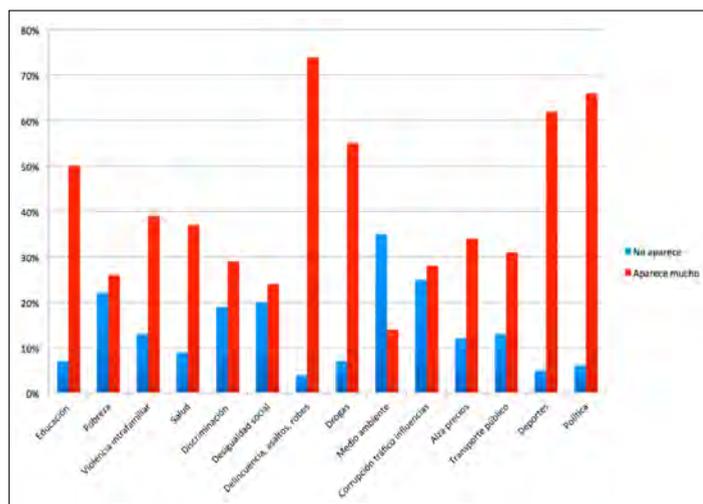


Gráfico 4: Prominencia de temas en los medios (en %).

centes forman sus hábitos de consumo de medios, pero también de acción cívico-política. En otros estudios suelen considerarse indistintamente dentro de la categoría «jóvenes», junto a universitarios o a profesionales.

En términos de frecuencia de uso de medios para informarse diariamente, los resultados muestran la importancia que tiene Facebook para los adolescentes, frente a los medios tradicionales, salvo la televisión. La dieta informativa presenta diferencias de acuerdo con la dependencia escolar. Esto ratifica la presencia de sesgos socioeconómicos en el consumo de noticias de estos adolescentes.

En cuanto al interés por las noticias, los principales temas son educación, salud, policía y el movimiento estudiantil. Los temas que menos interesan son política y economía. Esto puede interpretarse como falta de interés en la política tradicional, pero no necesariamente como indiferencia hacia la acción cívica o política, precisamente por el interés hacia temas de la esfera pública.

Los datos además revelan que el interés por los temas depende del tipo de establecimiento. De este modo, el estudio propone un nuevo ángulo para el debate sobre segregación económica, educacional e informativa en Chile, que se discutirá en trabajos posteriores del equipo de investigación.

Al comparar estos resultados con la pauta informativa de los medios chilenos (Mujica & Bachmann, 2013), es posible detectar una distancia entre lo que interesa a los adolescentes y a los medios. El estudio puede servir para que la industria informativa planifique estrategias editoriales que ofrezcan mayor oferta y diversidad de temas para estos grupos. Para los adolescentes las principales motivaciones para consumir noticias están ligadas a su utilidad social por su valor informativo. Ello sugiere potenciar noticias para este tipo de usos (apelar a temas de su interés, posibilidades de compartirlas y comentarlas, entre otros).

Es posible proyectar nuevos estudios, para profundizar en la comprensión de las motivaciones de los adolescentes y explorar el contenido de la agenda noticiosa que critican. Algunas de las correlaciones en las que se trabaja actualmente asocian variables como conversar sobre noticias con los padres, la herencia de este hábito, las motivaciones de consumo informativo, el interés por lo público y por lo político y el impacto del tipo de establecimiento en las brechas de información, así como en los temas de interés. Asimismo el rol de los padres y profesores en promover el interés por consumir noticias y conversarlas, así como en la formación ciudadana por esta vía.

Un desafío mayor para los investigadores es que se despojen de los marcos epistemológicos, teóricos y de

análisis tradicionales sobre qué es noticia. Más aún, sobre lo que estos consideran deseable que los adolescentes estimen que tiene valor informativo, para poder observar con mayor libertad –al tiempo que menos normativamente– sus intereses. Si Facebook y YouTube son los medios a los que los adolescentes dedican más tiempo diario, se precisa conocer las formas y los contenidos de dicho consumo en esas plataformas. En las redes sociales no hay espacios claramente identificados como noticiosos. ¿Qué es noticia para los adolescentes?, ¿qué es noticioso para ellos en una red social, en la que indistintamente se intercambia información personal, grupal y sobre hechos públicos?, ¿acaso el consumo informativo es producto del comentario de uno o más pares sobre una noticia vista previamente en otro medio o formato?, ¿su percepción de lo noticioso responde a los criterios del trabajo periodístico?, ¿qué tipo de noticias hacen circular los jóvenes en las redes sociales o plataformas de «autobroadcasting»?

También existe el riesgo de replicar ideas sobre el poder unilateral de las tecnologías en la socialización de los adolescentes. Como se vio, están interesados en lo que sucede a su alrededor. Necesitan las noticias para afirmar puntos de vista y conversar con otros. Un hallazgo es precisamente el factor que genera mayores diferencias en el consumo de noticias por tipo de medio, atención e interés en las noticias, conversación con otros e interés en lo público: la dependencia de los establecimientos como factor de desigualdad informativa. Es posible identificar patrones de consumo y caracterizar la dieta informativa de los encuestados a partir del tipo de colegio al que asisten. ¿Se está reproduciendo a partir del centro educativo una estratificación social desigual en Chile, que profundiza la segregación social (Puga, 2011), en relación con lo informativo?

Agradecimientos

Al Dr. Edgar Huang, de Indiana University Purdue (USA), por facilitar el cuestionario de su estudio para consulta. Por otro lado, en este artículo participó como coinvestigador y coautor el Dr. Sebastián Valenzuela, Profesor Asistente del Departamento de Periodismo de la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile (savalez@uc.cl).

Referencias

- AGUADED, J.I. (2009). El Parlamento europeo apuesta por la alfabetización mediática. *Comunicar*, 32, 7-8. (DOI: 10.3916/c32-2009-00-001).
- ANDI (Ed.) (2013). *Derechos de la infancia y derecho a la comunicación*. Brasilia: Andi.
- ANTEZANA, L. (2007). Los jóvenes en los noticieros televisivos chilenos. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 5, 154-163.
- BÉVORT, E., FRÉMONT, P. & JOFFREDO, L. (2012). *Éduquer aux*

- médias ça s'apprend! Paris: Ministère de l'Éducation Nationale.
- BUCKINGHAM, D. (2000). *Creating Citizens: News, Pedagogy and Empowerment*. In *The Making of Citizens. Young People, News and Politics*. (pp. 35-58). London and New York: Routledge.
- BUCKINGHAM, D. & MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, J.B. (2013). Jóvenes interactivos: Nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares. *Comunicar*, 40, 10-13. (DOI: 10.3916/C40-2013-02-00).
- BURNS, A. (2010). Distributed Creativity: Filesharing and Prodsusage. In S. Sonvilla-Weiss (Ed.), *Mashup Cultures*. (pp.24-37). Springer Wien: Germany. (DOI: 10.1007/978-3-7091-0096-7_2).
- CARON, A. & CARONIA, L. (2005). *Culture Mobile: Les nouvelles pratiques de communication*. Montréal: PUM.
- CARLSSON, U. (2011). Young People in the Digital Media Culture. In C. Von Feilitzen, Carlsson, U. & C. Bucht (Eds.), *New Questions, New Insights, New Approaches*. (pp.15-18). Göteborg: The International Clearinhouse on Children, Youth and Media.
- CASERO, A. (2012). Más allá de los diarios: el consumo de noticias de los jóvenes en la era digital. *Comunicar*, 39, 151-158. (DOI: 10.3916/C39-2012-03-05).
- CONDEZA, R., MUJICA, C., VALENZUELA, S. & BACHMANN, I. (2013). *Uso de medios de comunicación y prácticas de consumo informativo de adolescentes chilenos en cuatro regiones del país*. Santiago: Facultad de Comunicaciones Pontificia Universidad Católica de Chile (PLU-120024- CONICYT, Fondo de Estudios sobre el Pluralismo en el Sistema Informativo Nacional 2012).
- CONDEZA, R. (2009). Las estrategias de comunicación utilizadas por los adolescentes. *Cuadernos de Información*, 24, 67-78.
- CONDEZA, R. (2005a). *Infancia, Violencia y medios: Conocer para intervenir*. Montevideo: BICE.
- CONDEZA, R. (2005b). La infancia y la adolescencia en primera plana. *Cuadernos de Información*, 18, 140-147.
- CYTRYNBUM, A. & FABBRO, G. (Ed.) (2011). *La niñez en los noticieros*. Buenos Aires: Asociación Civil Periodismo Social.
- DE-FONTCUBERTA, M. (2011). *La noticia. Pistas para percibir el mundo*. Barcelona: Paidós.
- DE-FONTCUBERTA, M. (2009). Propuestas para la formación en educación en medios en profesores chilenos. *Comunicar*, 32, 201-207. (DOI: 10.3916/c32-2009-03-001).
- DE-FONTCUBERTA, M., FERNÁNDEZ, F., CONDEZA, R. & GÁLVEZ, M. (2006-2008). *Evaluación de la educación en medios en Chile. Una propuesta de criterios para la formación continua de profesores de lenguaje y comunicación. Fondecyt Regular 2006-2008 N° 1060418*. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología CONICYT.
- FLANAGAN, C. & SYVERSTEN, A. (2006). Youth as Social Construct and Social Actor. In Sherrod, R., (Ed), *Youth Activism. An International Encyclopedia*. (pp.11-19). Wesport: Greenwood Press.
- FUNDACIÓN FRIEDRICH EBERT (2013). *Por el derecho a la comunicación: Dimensiones de una política pública de comunicación*. (<http://goo.gl/W3V9MN>) (10-11-2013).
- GARCÍA, A., LÓPEZ DE AYALA, M. & CATALINA, B. (2013). Hábitos de uso en Internet y en las redes sociales de los adolescentes españoles. *Comunicar*, 41, 195-204. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C41-2013-19>).
- HUANG, E. (2009). The Causes of Youths' Low News Consumption and Strategies for Making Youths Happy News Consumers. *Convergence*, 15 (1), 105-122. (DOI: 10.1177/1354856508097021).
- INE CHILE (2010). *Estadísticas del Bicentenario. Evolución de la población de Chile en los últimos 200 años. Enfoque estadístico Mayo 2010*. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas (INE).
- ITO & AL. (2010). *Hanging out, Messing around, and Geeking Out: Kids Leaving and Learning with New Media*. Cambridge (M.A): The MIT Press.
- JENKINS, H., CLINTON, K., PURUSHOTOMA, R., ROBISON, A. & WEIGEL, M. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture*. Chicago: The MacArthur Foundation.
- JENSEN, J. (Ed.) (2007). *Encyclopedia of Children, Adolescents and the Media*. London: Sage.
- KATZ, E., BLUMLER, J. & GUREVITCH, M. (1974). Uses of Mass Communication by the Individual. In W. Davison & F. Yu (Ed.), *Mass Communication Research*. (pp.11-34). Nueva York: Praeger Publishers.
- LIVINGSTONE, S. (2004). The Challenge of Changing Audiences: Or, What is the Audience Researcher to do in the Age of the Internet? *European Journal of Communication*, 19 (1), 75-86. (DOI: 10.1177/0267323104040695).
- MARONNA, M. & SÁNCHEZ, R. (2005). *Narrativas de infancia y adolescencia: investigación sobre sus representaciones en los medios de comunicación*. Montevideo: BICE.
- MCLEOD, J. (2000). Media and Civic Socialization of Youth. *Journal of Adolescent Health*, 27S, 45-51. (DOI: 10.1016/S1054-139X(00)00131-2).
- MEUNIER, D. & CONDEZA, R. (2012). Le mouvement 2.0 des lycéens chiliens de mai 2006: Usages des TICS et action collective. *Revue Terminal, Technologie de l'information, Culture Société*, 111, 33-48.
- MINEDUC (Ed.) (2013). *Nivel de matrícula 2006-13*. Ministerio de Educación: Gobierno de Chile. (<http://goo.gl/TwP3bc>) (01-10-2013).
- MUJICA, C. & BACHMANN, I. (2013). Melodramatic profiles of Chilean newscasts: the case of emotionalization. *International Journal of Communication*, 7, 1801-1820.
- MORDUCHOWICZ, R. (2009). Cuando la educación en medios es política de Estado. *Comunicar*, 32, 131-138. (DOI: 10.3916/c32-2009-02-011).
- OROZCO, G. (2009). Entre pantallas. Nuevos escenarios y roles comunicativos de sus audiencias usuarios. In M. Aguilar, E. Nipón, A. Portal & R. Winocur (Eds.), *Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica*. (pp. 287-296). Barcelona: Anthropos/UAM-Iztapalapa.
- PADILLA-WALKER, L. (2007). Adolescents, Developmental Needs of, and Media. In J. Jensen (Ed.) (2007), *Encyclopedia of Children, Adolescents and the Media*. (pp. 2-4). London: Sage.
- PUENTE, S. & MUJICA, C. (2004). ¿Qué es noticia (en Chile)? *Cuadernos de Información*, 16, 86-100.
- PUGA, I. (2011). Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social? *Estudios Pedagógicos*, 37 (2), 213-232. (DOI: 10.4067/S0718-07052011000200013).
- RITZER, G. & JURGENSON, N. (2010). Production, Consumption, Prosumption. *Journal of Consumer Culture*, 10 (1), 13-36. (DOI: 10.1177/1469540509354673).
- RUBIN, R., PAMLMGREEN, PH. & SHYPHER, E. (Eds.) (2008). *Communication Research Measures: A Source Book*. New York: The Guilford Press.
- SÁNCHEZ, R. (2007). *Infancia y violencia en los medios. Una mirada a la agenda informativa*. Montevideo: UNICEF.
- SHERROD, R. (Ed.) (2006). *Youth Activism. An International Encyclopedia*. Wesport: Greenwood Press.
- TÚÑEZ, M. (2009). Jóvenes y prensa en papel en la era Internet. Estudio de hábitos de lectura, criterios de jerarquía de noticias, satisfacción con los contenidos informativos y ausencias temáticas. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 15, 503-524.
- VALENZUELA, S. (2013). Unpacking the Use of Social Media for Protest Behavior: The Roles of Information, Opinion Expression

and Activism. *American Behavioral Scientist*, 57, 920-942. (DOI: 10.1177/0002764213479375).

YÉZ, L. (2007). De maleante a revolucionario. *Cuadernos de Infor-*

mación, 20, 37-43.

ZAFFORE, J. (1990). *La comunicación masiva. Regulación, libertad y pluralismo*. Buenos Aires: Depalma.



**¿Y DE VERDAD
TE CREES
TODO LO
QUE DICEN
EN LOS
¡INFORMATIVOS
DE LA TELE?**

Enrique Martínez-Salanova, 2014 para Comunicar



Prosumidores mediáticos en la comunicación política: El «politainment» en YouTube

Media prosumers in political communication: Politainment on YouTube

-  Dra. SALOMÉ BERROCAL es Profesora de Periodismo y Directora del Grupo de Investigación en Nuevas Tendencias en Comunicación de la Universidad de Valladolid (España) (salomeb@hmca.uva.es).
-  Dra. EVA CAMPOS-DOMÍNGUEZ es Profesora de Periodismo de la Universidad de Valladolid (España) (eva.campos@hmca.uva.es).
-  Dra. MARTA REDONDO es Profesora de Periodismo de la Universidad de Valladolid (España) (marta.redondo@hmca.uva.es).

RESUMEN

Este artículo analiza la figura del prosumidor del «infoentretenimiento» político en Internet. Si durante la segunda mitad del siglo XX predomina la «telecracia», un modelo de comunicación unidireccional que supone la popularización de la política pero también su conversión en espectáculo o «politainment», el siglo XXI se inicia con el convencimiento de que Internet conducirá a un modelo comunicacional bidireccional en el que se establezca un diálogo real entre el poder político y la ciudadanía. Esta investigación explora un nuevo campo de estudio, como es el «politainment» en la Web 2.0 y la actuación del prosumidor en esta nueva esfera comunicativa. El interés del estudio es detectar qué contenidos políticos consumen y producen los usuarios en red. Para ello, se realiza un estudio de caso sobre la información política producida y consumida en YouTube sobre la comparecencia de la alcaldesa de Madrid, Ana Botella ante el Comité Olímpico Internacional (COI) en septiembre de 2013. Se analizan los 40 vídeos más vistos en YouTube la semana de su comparecencia y un mes después, así como 3.000 comentarios a estos vídeos. Las conclusiones señalan que el prosumo del «politainment» en Internet se caracteriza por un consumo masivo de información pero un comportamiento muy pasivo en su producción y participación.

ABSTRACT

This article analyzes the role of the political «infotainment» prosumer on Internet. In the second half of the XX century, telecracy was the predominant one-way communication model that not only popularized politics but also transformed politics into entertainment or «politainment». The XXI century began with the conviction that the Internet would lead to a bidirectional communication model in which true dialogue between political power and citizens would emerge. This research explores a new field of study: Web 2.0 «politainment» and prosumers' attitudes and actions within this new communication sphere. The objective of the study is to identify the kind of political content Internet users consume and produce. To achieve this, we made a case study of the political information produced and consumed on YouTube, and in particular of a speech given by Ana Botella, the Mayor of Madrid, before the International Olympic Committee (IOC) in September 2013. The 40 most-watched videos on YouTube during the week of the Mayor's appearance as well as those viewed in the month that followed have been analyzed, in addition to the 3,000 comments on these videos. The conclusion shows that the presumption of «politainment» on Internet is characterized by massive consumption of information but passive reaction with regard to production and participation.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Comunicación política, comportamiento, consumidor, humor, análisis cuantitativo, infoentretenimiento, politainment, YouTube. Political communication, consumer, behavior, humor, quantitative analysis, infotainment, politainment, YouTube.

1. Introducción y estado de la cuestión

Esta investigación parte del concepto de prosumidor de Alvin Toffler (1980) por el que se entiende al usuario como la unión del productor y consumidor. El productor en este trabajo, además, se vincula al concepto de la «fábrica social» (Hardt & Negri, 2000) y a la producción inmaterial (Lazzarato, 1996) que toda actividad comunicativa conlleva. La proliferación de Internet pone de actualidad el «prosumo»: la Web 2.0 es una nueva fábrica social (Ritzer, Dean & Jurgenson, 2012) donde los usuarios consumen información, producen contenidos y se convierten en prosumidores a través de wikis, blogs y redes sociales como Facebook, Twitter, Flickr o YouTube (Chia, 2012; Shaw & Benkler, 2012). La Web 2.0 permite la movilización del trabajo inmaterial de productores y consumidores de información en una cantidad sin precedentes: los prosumidores se convierten en un elemento hegemónico en este entorno comunicativo.

Las redes sociales son claramente un medio de «prosumo» donde los prosumidores se convierten en altavoces que producen conversaciones con y para un público consumidor. En esta conversación, la audiencia no solo consume esos contenidos, sino que responde y re-produce estos mensajes y crea otros casi simultáneos. Significa que cualquier actividad en el mundo off-line puede tener trascendencia en el mundo online, conformando un «espacio de autonomía» (Castells, 2012) mediante la «auto-comunicación de masas» (Castells, 2010). En casos en los que los ciudadanos consumen información a través de los medios tradicionales, también pueden utilizar los nuevos medios —y concretamente, la Web 2.0— para mezclar la «vieja información» con una «nueva información», es el proceso denominado por algunos autores como «transmediación» (Cheong & Lundry, 2012).

Al mismo tiempo que se potencia la personalización y la individualización de la información, los prosumidores contribuyen, en comunidad, a la producción de un significado que rodea al contenido y al producto en sí, compartiendo un significado, una participación que no existía antes o una relación social. Se genera así, en el contenido y en el mensaje, un excedente ético en comunidad (Arvidsson, 2005). Es decir, se establece un modelo informativo a la carta (Sunstein, 2001) o pro-am (Leadbeater & Miller, 2004), al mismo tiempo que se conforma un esfuerzo conjunto de prosumidores en el desarrollo de estos mensajes. Por ello, Bruns (2008) se refiere, en estos entornos del prosumo, a la figura del «producer», como aquel que se basa en la colaboración para producir y consumir la información, en lugar de trabajar por sí mismo como prosumidor.

Asienta su fundamento en la producción de contenidos mediante la filosofía de colaboración en redes de trabajo de la Web 2.0 con otros usuarios.

En el caso del prosumidor de la comunicación política en la Web 2.0, se habla de la «political prosumption» (Hershkovitz, 2012). Una de las líneas fundamentales de estudio del prosumidor en la comunicación política ha estado centrada en el estudio del tipo de contenido producido y consumido por los usuarios en Internet: informativo o de entretenimiento. En esta investigación, el ámbito de observación que interesa, por su novedad, es el «politainment» (Nieland, 2008; Sayre & King, 2010; Schultz, 2012), un término relativamente reciente que reúne dos funciones relativas a los medios de comunicación, como son la información política y el entretenimiento. El «infoentretenimiento» surge en los años noventa vinculado a la importante competencia que se desarrolla en el mercado audiovisual y que engloba todas las temáticas incluyendo la política, aunque, ya en 1967 Debord proféticamente anunciaba el deslizamiento de la vida social desde lo genuino a lo espectacular y, en los años ochenta, Postman (1985) planteaba que el discurso público en Estados Unidos se transforma en entretenimiento y Bratlinger (1985) mencionaba el circo romano al referirse al espectáculo que ofertan los medios de comunicación.

De manera concreta, los estudios sobre «infoentretenimiento» político televisivo se desarrollan en España a finales de los noventa (Berrocal, Abad, Cebrián & Pedreira, 2001; Dader, 2003; Carpio, 2009; Arroyo, 2008; Ferré & Gayá, 2009; García Avilés, 2007; Valhondo, 2011; Orrells, 2009), en consonancia con los principales estudios en el ámbito internacional: en Europa (Brants, 1998; Brants & Neijen, 1998), en Asia (Shirk, 2007), en el mundo árabe (Bahry, 2001; Lynch, 2004a, 2004b) y en Estados Unidos (Patterson, 2000; Baum, 2002, 2003a; 2003b; 2005; Hollander, 2005; Moy, Xenos & Hess, 2006). A pesar de que la mayoría de estudios sobre «politainment» se han centrado en la televisión, lo cierto es que el término hace referencia a una tendencia periodística hacia la representación de la realidad en clave espectacular que puede producirse en cualquier medio de comunicación. De ahí que Internet abra un horizonte nuevo para su estudio, en el que aún escasean los trabajos, ya no solo en el panorama nacional sino también internacional (Tryon, 2008; Towner & Dulio, 2011; Berrocal, Campos & Redondo, 2012).

La discusión académica ha intentado comprender qué tipo de contenidos producen y consumen los ciudadanos cuando son ellos, y no los medios de comu-

nicación, los que establecen las preferencias informativas. No existen opiniones unánimes: mientras autores como Gibson y McCallister (2011) argumentan que los usuarios más activos en política, en Internet adquieren un mayor conocimiento y competencia en cuanto a sus derechos y capacidades en la intervención en la vida política, otros teóricos, como Sartori (1997), defienden que en la Red los sujetos mantienen la misma actitud pasiva y narcotizada que frente al televisor. En cuanto a los posibles efectos del «politainment», gran parte de los investigadores interpretan que el «infoentretenimiento» supone una degradación de la información política que impide que los ciudadanos capten la realidad con el rigor preciso para tomar decisiones fundamentadas (Blumler, 1992; Prior, 2005; Moy, Xenos & Hess; 2006), mientras que otros autores, como Grabe, Zhou, Lang y Bolls (2000), afirman que una noticia ofrecida desde técnicas de «infoentretenimiento» capta mejor la atención de la audiencia que la misma información presentada de una forma tradicional. Brants (1998), Baum (2002; 2003a; 2003b; 2005), Stockwell (2004) o Taniguchi (2007) consideran que los riesgos que supone abordar cuestiones políticas en programas de info-show son menores y que tiene ventajas como la de conseguir popularizar la información política en sectores poco proclives a interesarse por ella.

Hasta la fecha, los estudios del «politainment» en Internet se han centrado en el estudio de contenido de vídeos en YouTube (Berrocal, Campos & Redondo, 2012a; Berrocal, Campos & Redondo, 2012b) sin que existan trabajos que aborden el papel del prosumidor en los contenidos de «infoentretenimiento» político en la Red. De ahí, la necesidad de abordar qué papel tienen los prosumidores ante el «political infotainment» en España.

2. Material y métodos

Este trabajo se basa en un estudio de caso que toma como hecho noticioso la intervención de la alcaldesa de Madrid, Ana Botella, ante el Comité Olímpico Internacional (COI) en el acto de elección de la sede de los Juegos Olímpicos de 2020. El 7 de septiembre de 2013, la candidatura de Madrid fue descartada en

la primera ronda de la votación del COI, tras un empate con Estambul, y en la que resultó vencedora Tokio. El acto de defensa de la candidatura madrileña ante los miembros del COI duró cuarenta y cinco minutos, tiempo en el que intervinieron nueve ponentes —el Príncipe Felipe de Borbón, el presidente del Gobierno, Mariano Rajoy, el presidente de la Comunidad de Madrid, Ignacio González, la alcaldesa de la ciudad, Ana Botella, entre otros—. Los discursos de la presentación fueron encargados al estadounidense Terrence Burns¹. Los dos principales diarios impresos españoles, «El País» y «El Mundo»², apostaron por el

Las redes sociales son claramente un medio de «prosumo» donde los prosumidores se convierten en altavoces que producen conversaciones con y para un público consumidor. En esta conversación, la audiencia no solo consume esos contenidos, sino que responde y re-produce estos mensajes y crea otros casi simultáneos. Significa que cualquier actividad en el mundo off-line puede tener transcendencia en el mundo online, conformando un «espacio de autonomía».

análisis de las causas de la derrota y las repercusiones políticas que podía tener el fin del sueño olímpico. Ninguno de los dos diarios consideró que la presentación española ante el COI fuese incorrecta y menos aún motivo de la derrota, aunque sí realizaron alusiones al nivel de inglés de los políticos participantes.

No fue así en el caso de las redes sociales, donde rápidamente los usuarios se hicieron eco de la intervención de Ana Botella ante el comité del COI, principalmente con una frase de su intervención con una invitación a los miembros del Comité para que disfrutaran de una «relaxing cup of café con leche en Plaza Mayor». A las pocas horas, los usuarios crearon una cuenta en Twitter llamada @Relaxingcup³ que alcanzó, en apenas dos días, más de 12.350 seguidores. El mismo día del discurso de Ana Botella, la referida frase se convirtió en tendencia en la red social Twitter⁴, se crearon grupos de Facebook sobre el tema, canciones y todo tipo de llamadas de atención que eran compartidas a través de la Web 2.0. Entre ellas los vídeos en

YouTube donde, en apenas unas horas, los usuarios comenzaron a difundir el vídeo con la intervención completa de Ana Botella y sus múltiples versionados con subtítulos y canciones elaboradas con el discurso y mezclas musicales. En solo unas horas, el vídeo más visto en YouTube sobre Ana Botella⁵ alcanzó 2.400.000 reproducciones. El alcance se comprende cuando, según datos del EGM, YouTube es el sitio web más visitado en España –según últimos datos disponibles, de abril a mayo, registró un total de 17.958.000 visitantes únicos–.

Para conocer el interés que este hecho noticioso despertaba en los usuarios de Internet y su papel como prosumidores del mismo, se realizó un primer análisis de los 20 vídeos más reproducidos en YouTube durante esa semana sobre Ana Botella –concretamente, hasta el 14 de septiembre de 2013–. Para determinar si el interés perduraba o, por el contrario, se apagaba con el transcurso del tiempo, se repitió un segundo estudio con los 20 vídeos más reproducidos un mes después de las declaraciones referidas –exactamente, el 7 de octubre de 2013–. Al mismo tiempo, se analizó el contenido y autoría de los comentarios realizados a cada vídeo, sumando 3.000 comentarios analizados.

En los 40 vídeos examinados en total, en las dos oleadas, se detecta una importante coincidencia, a excepción de cuatro vídeos; el resto se mantienen desde la primera fecha de muestreo como los más vistos. Lo que indica que los vídeos subidos a YouTube, nada más producirse el hecho noticioso, son los que reciben mayor número de reproducciones y es difícil que desaparezcan de los primeros lugares de visionado o que se incorporen vídeos nuevos a la lista de los más reproducidos.

Con el fin de analizar el contenido de los vídeos y los comentarios se diseñó ad hoc una ficha de análisis estructurada en tres categorías principales, combinando las respuestas abiertas y cerradas. Se planteó un análisis considerando cuatro niveles de «prosumo», a partir de la escalera de participación de Arnstein (1969).

En un primer nivel, el prosumidor es únicamente consumidor de información: selecciona el tipo de vídeos que visiona, pero no ejerce ninguna otra acción sobre el contenido. Los ítems de la primera categoría de la ficha de análisis pretendían detectar qué vídeos de información política sobre Ana Botella elegían los usuarios en su papel de consumidores de información, con el objetivo de determinar si se trataba de vídeos de

contenido «politainment» o puramente informativos.

En un segundo nivel, el prosumidor es únicamente un fan o seguidor del mensaje. Se toma como base el primer nivel de «fandom» teorizado por Jenkins (1992) donde el usuario ejerce una interacción social con otros usuarios creando significados compartidos mediante el «me gusta» o «no me gusta» o «compartir» el contenido del mensaje en redes sociales, pero no elabora ningún comentario ni contenido sobre el propio mensaje. Los ítems de la segunda categoría pretenden explorar el nivel de implicación «fandom» de los prosumidores en los vídeos analizados.

En un tercer nivel, el prosumidor elabora, a partir de un mensaje principal –el vídeo–, contenidos sobre el mensaje con el resto de la comunidad. Se analizan los comentarios realizados por los usuarios a cada vídeo considerando las cascadas de información y rumorología de Sunstein (2010): la cascada de la información, la cascada del conformismo y la polarización grupal. Se analizan un total de 3.000 comentarios clasificándolos en estas tres categorías referidas –información, conformismo y polarización de grupos–.

Finalmente, en un cuarto nivel, el prosumidor es el productor del mensaje. Se contempla la acción del prosumidor como creador total o parcial del vídeo –en cuanto toma el contenido generado por otro autor y modifica elementos sonoros, visuales o textuales–.

El análisis y codificación fue realizado por cuatro codificadoras investigadoras del grupo de investigación reconocido «Nuevas tendencias en Comunicación» de la Universidad de Valladolid, que, entrenadas al efecto, aplicaron, en un sistema de pares, la ficha de análisis de contenido a los 40 vídeos y a 3.000 comentarios –75 en cada vídeo–. Este análisis, con enfoque cuantitati-

Nivel de implicación	Definición	Ítems
Nivel 1	Consumidor	Número de reproducciones Temática
Nivel 2	Fan o seguidor	Número de «me gusta» Número de «no me gusta» Número de «compartir»
Nivel 3	Comentarista	Número de comentarios por vídeo Discurso de los comentarios Cascada de información Cascada de conformismo Polarización grupal
Nivel 4	Productor	Autoría del mensaje principal (vídeo) Usuario que publica el mensaje Producción sobre el mensaje Creación total Creación parcial Elementos sonoros Elementos visuales Elementos textuales

Elaboración propia a partir de Arnstein (1969), Jenkins (1992) y Sunstein (2010).

vo, se complementó con un análisis cualitativo, mediante fichas de análisis con respuesta abierta en la que las codificadoras –tras la previa lectura y discusión de contribuciones científicas internacionales que permitieron establecer el estado de la cuestión– complementaron el análisis cuantitativo. Una vez concluida la codificación por pares, los resultados obtenidos fueron discutidos y unificados por las cuatro codificadoras. Los datos –número de reproducciones, número total de «me gusta», «no me gusta» y «compartir»– han sido extraídos de YouTube, por tanto los límites de este análisis quedan limitados a la credibilidad de los datos proporcionados por la propia plataforma de vídeos analizada⁶.

3. Análisis y resultados

3.1. El prosumidor como consumidor

El prosumidor visiona fundamentalmente vídeos de entretenimiento político en YouTube: la temática de la mayoría de los vídeos más reproducidos sobre Ana Botella es una parodia de la intervención de la alcaldesa de Madrid ante el COI hablando en inglés –el 81% de los analizados–. En apenas unas horas, el vídeo más visionado alcanzó 2.400.000 reproducciones. Si de forma meramente contextual, se compara⁷ con la audiencia registrada en España en televisión en el mismo mes de septiembre, se observa que este vídeo alcanzó, en una semana, cifras semejantes a aquellos programas que se sitúan alrededor de la posición 25 en la lista de los más vistos, como la emisión del partido «Champion League Galatsaray-Madrid» con 2.500.000 de espectadores y por encima de «El peliculón de Antena 3» con 2.380.000 espectadores o «El Hormiguero» con 2.169.000. La diferencia es todavía mayor si se compara con los programas informativos: el más visto fue «Antena 3 Noticias 1» con 1.956.000 espectadores, seguido del «Telediario 1 de La 1» con 1.891.000 espectadores o de «Informativos Tele 5, 21:00», con 1.812.000. También resulta relevante comparar la repercusión del vídeo más visto de Ana Botella con datos del usuario de Internet; en ese mes de septiembre de los 22.640.000 usuarios registrados, 7.920.000 acudieron a páginas de contenido informativo mientras que 10.144.000 se dirigieron a buscar entretenimiento: en las páginas informativas, el usuario utilizó una media de 13,9 minutos diarios, mientras que los contenidos vinculados al entretenimiento televisivo le ocuparon 226 minutos⁸. Todos estos indicadores convienen en señalar la importancia del entretenimiento y, en el caso que nos ocupa, el triunfo del «infoentretenimiento» político en YouTube. Así, además de encontrar que el 81% de los

vídeos sobre Ana Botella corresponden al género de la parodia o sátira informativa, la temática del 19% de los vídeos restantes se corresponde con mensajes pasados puestos en actualidad por el hecho noticioso de Ana Botella en la intervención del COI –como por ejemplo: vídeos de su marido José María Aznar hablando tejanero ante George Bush o vídeos producidos anteriormente y procedentes de canales de televisión como una pieza de Ana Botella del programa «El Intermedio» de La Sexta, o una conversación de la alcaldesa de Madrid con Sánchez Dragó antes de una entrevista en un programa de televisión–.

Mayoritariamente la alcaldesa de Madrid es la protagonista de los vídeos –en el 90,5% de los casos–, algo que, si bien se entiende porque en YouTube la búsqueda se realiza precisamente con su nombre como palabra clave, también constituye una de las características del «politainment».

El prosumidor convierte una anécdota política en novedad política en apenas unas horas, e incluso traslada a la actualidad un hecho pasado: la mayoría de los vídeos más reproducidos en YouTube de Ana Botella fueron publicados en 2013 (77,3%) y la mitad de los vídeos analizados, el mismo día de su intervención ante el COI y durante los cinco días siguientes. Al mismo tiempo, se hicieron actuales –a través de comentarios sobre la intervención en inglés de la líder– vídeos publicados en YouTube durante el año 2013 (de marzo a septiembre, antes del día 7), y siete vídeos publicados desde 2006 y 2012 (tabla 2).

3.2. El prosumidor como fan o seguidor del mensaje

La acción de los prosumidores en el nivel de política «fandom» es prácticamente nula. Apenas, en el mejor de los casos, un 0,4 de reproducciones conlleva una acción del usuario en «Me gusta», «No me gusta» o «Compartir». Tampoco existe una relación clara entre un mayor número de reproducciones de un vídeo y un mayor número de acciones en las opciones señaladas. En el presente estudio, aunque efectivamente el vídeo más visionado es el que recibe el mayor número de «Me gusta» y «Compartir», no se establece una relación en este sentido para el resto de los vídeos visionados en órdenes consecutivos (tabla 2). En términos generales, se aprecia una volatilidad en la decisión del prosumidor a la hora de señalar una u otra opción, en relación al volumen de reproducciones.

3.3. El prosumidor como comentarista

Tampoco el prosumidor genera un número representativo de comentarios en relación con el número de visionados (tabla 2). No existe una correlación entre

Tabla 2 (T2). Valores para opciones de política «fandom» y comentarios en los vídeos analizados

N	Año	Nº reproducciones	«Me Gusta»		«No me gusta»		«Compartir»		Comentarios	
			T	%	T	%	T	%	T	%
1	2013	3.242.581	14.553	0,4	912	0,0	6.657	0,0	2.466	0,1
2	2013	2.868.989	8.542	0,3	1.397	0,0		0,1		0,0
3	2013	2.328.925		0,0		0,0	2.738	0,0	8.295	0,4
4	2013	2.275.161	4.055	0,2	4.688	0,2		0,1		0,0
5	2013	2.228.171	14.119	0,6	2.392	0,1	2.335	0,1	3.520	0,2
6	2013	2.221.396		0,0		0,0	1.204	0,1	8.295	0,4
7	2013	918.446	3.114	0,3	525	0,1	1.329	0,0	1.117	0,1
8	2013	810.472	1.160	0,1	373	0,0		0,0	994	0,1
9	2013	705.280	477	0,1	904	0,1		0,1	1.262	0,2
10	2013	604.074		0,0		0,0	615	0,1		0,0
11	2013	549.944	1.383	0,3	690	0,1	720	0,0	2.124	0,4
12	2013	502.867	1.386	0,3	279	0,1		0,4	542	0,1
13	2013	491.702	6.127	1,2	145	0,0	1.878	0,1	1.478	0,3
14	2013	483.510	731	0,2	1.012	0,2	564	0,0	1.452	0,3
15	2013	437.295	542	0,1	91	0,0		0,0	509	0,1
16	2013	314.212	850	0,3	85	0,0		0,0	314	0,1
17	2013	222.445	101	0,0	362	0,2		0,0	357	0,2
18	2012	152.518	219	0,1	38	0,0	42	0,0	195	0,1
19	2010	460.012	995	0,2	157	0,0		0,0	25	0,0
20	2008	233.798	422	0,2	12	0,0		0,0	59	0,0
21	2007	154.525	319	0,2	372	0,2	42	0,0	195	0,1
22	2006	477.663	334	0,1	67	0,0		0,2	771	0,2
	Media	1.031.090	3.128	0,3	763	0,1	1.648	0	1.788	0,2

Leyenda: Datos correspondientes a los vídeos más reproducidos de Ana Botella a fecha de 14/09/2013. No se corresponde únicamente con unidad de análisis (vídeo) ponderando datos de primera y segunda oleada en el caso de vídeos repetidos. Sombreado en gris valores más altos para cada categoría. Celdas vacías para los casos en los que YouTube no proporciona información correspondiente.

los vídeos más vistos y más comentados. Otra variable importante es la fecha de los comentarios: se establece, como tendencia mayoritaria, la relación entre número de comentarios recibidos y año de publicación del vídeo. Todos los vídeos publicados en 2013 reciben el mayor porcentaje de comentarios desde el 7 de septiembre de 2013 hasta un mes después, los publicados en 2012 reciben más comentarios ese año 2012, y así sucesivamente. Por tanto, se considera que, si bien es cierto que los prosumidores consiguen poner de actualidad un vídeo pasado en número de reproducciones, no actualizan significativamente los comentarios de estos vídeos antiguos.

Mención especial merece la forma y contenido de los comentarios recibidos. La mayoría de las opiniones que los prosumidores vierten en estos vídeos se vinculan a lo que Sunstein (2010) denomina «cascada de conformismo», en cuanto a que estos comentarios son mensajes muy breves, que reafirman el mensaje de la mayoría. Ninguno de los mensajes analizados son informativos –entendiendo como tales aquellos que ofrecen una información no contemplada en el vídeo o un argumento justificado–, solo dos vídeos registran mayoritariamente mensajes polarizados entre dos grupos de prosumidores que establecen una discusión entre ellos –me-

diante insultos entre los diferentes usuarios y opiniones sin argumentos–, y el resto son opiniones que siguen, como se ha referido, el hilo de la mayoría.

3.4. El prosumidor como productor

Tampoco se aprecia una actividad significativa en el prosumidor como autor del vídeo. Únicamente se ha detectado un vídeo elaborado plenamente por un usuario común y publicado por él en YouTube –un rap musical–. La acción de producción mayoritaria en este caso se aprecia cuando el prosumidor toma un fragmento de un programa de televisión –en su mayoría de «El Intermedio» de La Sexta– en el que aparece Ana Botella y lo publica en YouTube sin edición alguna en el contenido del vídeo, introduciendo únicamente un título y una descripción o, en su caso, un subtítulo. De esta forma, la mayoría de los vídeos (71%) han sido publicados sin alterar su contenido visual, sonoro o textual. Se corresponde con el mismo número de vídeos cuya autoría pertenece a un medio de comunicación o a la imagen institucional proporcionada por el COI de la intervención de Ana Botella, aunque solo en un 9,5% de los casos esos vídeos de medios de comunicación fueron publicados en YouTube por el propio medio de comunicación o programa.

4. Discusión y conclusiones

El prosumo de «politainment» en Internet se caracteriza por ser consumido masivamente por los usuarios pero por una acción muy pasiva en su producción. El prosumidor basa su consumo y producción en acciones colaborativas, pero no es el productor hegemónico de estos contenidos. Si bien es cierto que cada vídeo recibe un número significativo de comentarios, no es un volumen proporcional al número de reproducciones: como se ha comprobado, solo un porcentaje reducido de reproducciones se traduce también en comentarios. Además, su contenido es vacío y únicamente tiende a seguir el hilo de conversación de la mayoría, sin argumentos, y mediante mensajes breves conformando así la «cascada de conformismo» de Sunstein (2010). Muy inferior es, todavía, la acción del

prosumidor en la producción total del vídeo, donde se aprecia una clara tendencia a la «transmediación» en cuanto toma mensajes de los «viejos medios», televisión, y transforma el mensaje con una pequeña acción –textual, visual, sonora– para adaptarlo al «nuevo medio», YouTube, mediante la creación de un título, un subtítulo y, en su caso, una descripción.

Esta caracterización del prosumidor mediático del «politainment» viene a abrir una nueva línea de estudio en España, que indague en la acción pasiva del prosumidor del entretenimiento político en Internet, para verificar si efectivamente los usuarios adquieren un menor conocimiento y competencia en cuanto a sus derechos y capacidades democráticas en la intervención de la vida política cuando desarrollan un consumo (pasivo) mayoritario de «infoentretenimiento» político (Gibson & McCallister, 2011). Si la tendencia descrita en este trabajo se confirma en España, el prosumidor mediático del «politainment» se caracterizaría por ejercer un prosumo muy reducido en la creación de mensajes y un consumo mayoritario, pero también muy polarizado y reducido en la variedad temática, en cuanto tiende a reproducir reiteradamente un mismo mensaje –el mismo contenido versionado de diferentes formas–, sin apenas ejercer un papel participativo como prosumidor.

Notas

¹ Contratado como responsable de los mensajes de la candidatura de Madrid. Burns, presidente de Helios Partners, una consultora internacional especializada en eventos deportivos, había asesorado anteriormente a las candidaturas olímpicas de Pekín 2008, Vancouver 2010, Sochi 2014 y PyeongChang 2018.

² Desde el día 8 de septiembre (día siguiente a la votación del COI) al 14 de septiembre, «El País» publicó quince noticias al respecto así como dos editoriales y dos artículos de opinión y la información apareció en portada en cuatro ocasiones. «El Mundo» publicó trece noticias, cinco artículos de opinión y dos editoriales, llevando la noticia a primera en tres ocasiones. Para los dos periódicos los motivos del fracaso estarían en la pérdida del peso de España y el deterioro de su imagen en el ámbito internacional, la crisis económica, las presiones e intereses dentro del COI y el dopaje en el deporte español.

³ Información disponible en: <http://goo.gl/CNSmAU> (22-11-2013).

⁴ Información disponible en: <http://goo.gl/VU6MAO> (22-11-2013).

⁵ Vídeo titulado «Ana Botella y su inglés haciendo el ridículo en Buenos Aires (subtitled in English, Russian)*» y disponible en: <http://goo.gl/iXV2sY> (20-11-2013).

⁶ Los autores contactaron, vía correo electrónico y durante el desarrollo de este análisis, con YouTube para obtener datos complementarios sobre la segregación de estos datos por países. Portavoces de YouTube explicaron que la plataforma no cuenta con datos seccionados por países.

⁷ Debe tenerse en cuenta que los datos comparativos son meramente contextuales, ya que la metodología aplicada para cada caso es diferente, y concretamente en YouTube se miden número de reproducciones, y no usuarios únicos, dato que no ha sido posible obtener en esta investigación.

⁸ Datos facilitados por Barlovento Comunicación, relativos al mes de septiembre de 2013. La información se ha obtenido por la colaboración de esta empresa de comunicación, como Entidad Promotora Observadora del proyecto de investigación dentro del que se lleva a cabo este estudio.

Apoyos

Proyecto subvencionado: Proyecto de Investigación CSO2012-34-698: «El infoentretenimiento político en televisión e Internet. Formatos, audiencias y consecuencias en la comunicación política española» (INFOPOLTNET), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Referencias

- ARNSTEIN, S.R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35, 4, 216-224. (DOI: 10.1080/01944366908977225).
- ARROYO, E. (2008). El infotainment: de «Caiga quien Caiga» a «Noche Hache». In P. Sangro & A. Salgado (Eds.), *El entretenimiento en TV: Guion y creación de formatos de humor en España*. (pp. 173-192). Barcelona: Laertes.
- ARRIDSSON, A. (2005). Brands: A Critical Perspective. *Journal of Consumer Culture*, 5, 2, 235-258. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1469540505053093>).
- BAHRY, L. (2001). The New Arab Media Phenomenon: Qatar's Al-Jazeera. *Middle East Policy*, 8, 88-99. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/1475-4967.00020>).
- BAUM, M.A. (2002). Sex, Lies, and War: How Soft News Brings Foreign Policy to the Inattentive Public. *American Political Science Review*, 96, 91-109. (DOI: 10.1017/S0003055402004252).
- BAUM, M.A. (2003a). Soft News and Political Knowledge: Evidence of Absence or Absence of Evidence? *Political Communication*, 20, 173-190. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1058460-0390211181>).
- BAUM, M.A. (2003b). *Soft News goes to War: Public Opinion and American Foreign Policy in the New Media Age*. Princeton (USA): Princeton University Press.
- BAUM, M.A. (2005). Talking the Vote: Why Presidential Candidates Hit the Talk Show Circuit. *American Journal of Political Science*, 49, 213-234. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.0092-5853.2005.t01-1-00119.x>).
- BERROCAL, S., ABAD, L., CEBRIÁN, E. & PEDREIRA, E. (2001). La imagen de los partidos políticos en «El Informal», «CQC» y «Las Noticias del Guiñol en las elecciones legislativas de 2001». *Zer*, 11, 167-185.
- BERROCAL, S., CAMPOS-DOMÍNGUEZ, E. & REDONDO, M. (2012a). El infoentretenimiento en Internet. Un análisis del tratamiento político de J. Luis Rodríguez-Zapatero, Mariano Rajoy, Gaspar Llamazares y Rosa Díez en YouTube. *Doxa Comunicación*, 15, 13-34.
- BERROCAL, S., CAMPOS-DOMÍNGUEZ, E. & REDONDO, M. (2012b). Comunicación Política en Internet: La tendencia al infoentretenimiento político en YouTube. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 634-659. (DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP-2012.v18.n2.41037).
- BLUMLER, J.G. (Ed.) (1992). *Television and the Public Interest*. London (UK): Sage.
- BRANTS, K. (1998). Who's afraid of infotainment. *European Journal of Communication*, 13, 315-335. (DOI: 10.1177/0267323198013003002).
- BRANTS, K. & NEIJENS, P. (1998). The Infotainment of Politics. *Political Communication*, 15, 149-164. (DOI: 10.1080/1058460-9809342363).
- BRATLINGER, P. (1985). *Bread and Circuses: Theories of Mass Cul-*

- ture as Social Decay. New York (USA): Cornell University Press.
- BRUNS, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life and Beyond: From Production to Prodsusage*. New York (USA): Peter Lang.
- CARPIO, J.A. (2009). *El humor en los medios de comunicación. Estudio de «Los Guñoles» y sus efectos en las opiniones políticas*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca: Tesis doctoral.
- CASTELLS, M. (2010). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- CASTELLS, M. (2012). *Redes de esperanza y de indignación. Los movimientos sociales en la era de Internet*. Madrid: Alianza.
- CHEONG, P. & LUNDY, C. (2012). Prosumption, Transmediation, and Resistance: Terrorism and Man-hunting in Southeast Asia. *American Behavioral Scientist*, 56 (4), 488-510. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0002764211429365>).
- CHIA, A. (2012). Welcome to Me-Mart. *American Behavioral Scientist*, 56 (4), 421-438. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0002-764211429359>).
- DADER, J.L. (2003). Ciberdemocracia y comunicación política virtual. In Berrocal, S. (Comp.), *Comunicación política en televisión y nuevos medios*. Barcelona: Ariel.
- Debord, G. (1967). *La société du spectacle*. París: Buchet/Chastel.
- FERRÉ, C. & GAYÀ, C. (2009). *Infoentreteniment i percepció ciutadana de la política: el cas de Polònia*. Barcelona: Consell de l'Audiovisual de Catalunya.
- GARCÍA AVILÉS, J.A. (2007). El infoentretenimiento en los informativos líderes de audiencia en la Unión Europea. *Anàlisi*, 35, 47-63.
- GIBSON, R. & MCCALLISTER, I. (2011). How the Internet is driving the Political Knowledge Gap. *Paper Congress «Information Technology and Politics, Are We Really Bowling Alone: Civic Engagement and the Internet»*. The American Political Science Association, panel 40-6, Seattle, 31 August-4 September (<http://goo.gl/ahFCbl>) (27-11-2013).
- GRABE, M.E., ZHOU, S., LANG, A & BOLLS, P.D. (2000). Packaging Television News: The Effects of Tabloid on Information Processing and Evaluative Responses. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 44 (4), 581-598. (DOI: [10.1207/s15506878jobem4404_4](https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4404_4)).
- HARDT, M. & NEGRI, A. (2000). *Empire*. Cambridge, MA (USA): Harvard University Press.
- HERSHKOVITZ, S. (2012). Masbirim Israel: Israel's PR Campaign as Glocalized and Globalized Political Prosumption. *American Behavioral Scientist*, 56, 4, 511-530. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0002764211429366>).
- HOLLANDER, B.A. (2005). Late-night Learning: Do Entertainment Programs Increase Political Campaign Knowledge for Young Viewers? *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 49, 402-415. (DOI: [10.1207/s15506878jobem4904_3](https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4904_3)).
- JENKINS, H. (1992). *Textual Poachers: Television Fans & Participatory Culture*. New York: Routledge.
- LAZZARATO, M. (1996). Immaterial Labour. In M. Hardt & P. Virno (Eds.), *Radical thought in Italy: A Potential Politics*. (pp. 133-147). Minneapolis (USA): University of Minnesota Press.
- LEADBEATER, C. & MILLER, P. (2004). *The Pro-Am Revolution: How Enthusiasts are Changing our Economy and Society*. London: Demos.
- LYNCH, M. (2004a). America and the Arab Media Environment. In W.A. Rugh (Ed.), *Engaging the Arab and Islamic Worlds through Public Diplomacy*. (pp. 90-108). Washington, DC (USA): Public Diplomacy Council.
- LYNCH, M. (2004b). Shattering the Politics of Silence: Satellite Television Talk Shows and the Transformation of Arab Political Culture. *Arab Reform Bulletin*, 2, 3-4.
- MOY, P., XENOS, M.A. & HESS, V.K. (2006). Priming Effects of Late-night Comedy. *International Journal of Public Opinion Research*, 18, 198-210. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/ijpor/edh092>).
- NIELAND, J. (2008). Politainment. In W. Donsbach (Ed.), *The International Encyclopedia of Communication*. Oxford: Blackwell Publishing. Blackwell Reference Online. 24 November 2013. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/b.9781405131995.2008.x>).
- ORTELLS, S. (2009). La mercantilización de la información: la nueva era informativa en televisión. *Revista Latina de Comunicación Social*, 64, 341-353. Tenerife: Universidad de La Laguna. (DOI: <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-64-2009-827-341-353>).
- PATTERSON, T.E. (2000). *Doing Well and Doing Good: How Soft News and Critical Journalism are Shrinking the News Audience and Weakening Democracy –and What News Outlets Can do about it*. Cambridge, MA (USA): Harvard University, John F. Kennedy School of Government.
- POSTMAN, N. (1985). *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*. New York (USA): Viking Penguin.
- PRIOR, M. (2005). News vs. Entertainment: How Increasing Media Choice Widens Gaps in Political Knowledge and Turnout. *American Journal of Political Science*, 49, 577-592. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-5907.2005.00143.x>).
- RITZER, G., DEAN, P. & JURGENSON, N. (2012). The Coming of Age of the Prosumer. *American Behavioral Scientist*, 56 (4), 379-398. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0002764211429368>).
- SARTORI, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Tecnos.
- SAYRE, S. & KING, C. (2010). *Entertainment and Society. Influences, Impacts and Innovations*. New York (USA): Routledge.
- SHAW, A. & BENKLER, Y. (2012). A Tale of Two Blogospheres: Discursive Practices of the Left and Right. *American Behavioral Scientist*, 56 (4), 459-487. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0002764211433793>).
- SCHULTZ, D. (2012). *Politainment: The Ten Rules of Contemporary Politics: A Citizens' Guide to Understanding Campaigns and Elections*. USA: Amazon.com.
- SHIRK, S. L. (2007). Changing Media, Changing Foreign Policy in China. *Japanese Journal of Political Science*, 8, 43-70. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S1468109907002472>).
- STOCKWELL, S. (2004). *Reconsidering the Fourth Estate*. In Australian Political Studies Association. Adelaide (Australia): University of Adelaide.
- SUNSTEIN, C. (2001). *Republic.com*. Woodstock (UK): Princeton University Press.
- SUNSTEIN, C. (2010). *Rumorología. Cómo se difunden las falsedades, por qué nos las creemos y qué se puede hacer*. Barcelona: Debate.
- TANIGUCHI, M. (2007). Changing Media, Changing Politics in Japan. *Japanese Journal of Political Science*, 8, 147-166. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S1468109907002514>).
- TOWNER, T.L. & DULIO, A.D. (2011). An Experiment of Campaign Effects during the YouTube Election. *New Media & Society*, 13, 4, 626-644. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0002764213489016>).
- TOFFLER, A. (1980). *The Third Wave*. Nueva York (USA): Bantam Books.
- TRYON, Ch. (2008). Pop Politics: Online Parody Videos, Intertextuality, and Political Participation. *Popular Communication: The International Journal of Media and Culture*, 6, 4, 209-213. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15405700802418537>).
- VALHONDO, J.L. (2011). *Sátira televisiva y democracia en España. La popularización de la información política a través de la sátira*. Barcelona: UOC.



Los jóvenes como usuarios de aplicaciones de marca en dispositivos móviles

Young People as Users of Branded Applications on Mobile Devices

-  Dr. FRANCISCO-JAVIER RUIZ-DEL-OLMO es Profesor Titular en el Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Málaga (España) (fjuiz@uma.es).
-  Dra. ANA-MARÍA BELMONTE-JIMÉNEZ es Investigadora Postdoctoral en el Departamento de Comunicación Audiovisual de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Málaga (España) (anabelmonte@uma.es).

RESUMEN

El presente trabajo analiza el papel de los jóvenes consumidores en el contexto de los nuevos procesos comunicativos que surgen de tecnologías emergentes: el uso de las aplicaciones de marca en los dispositivos móviles. Estos incorporan funcionalidades sociales y comunicativas cada vez más complejas y, entre ellas, las aplicaciones para teléfonos inteligentes que vinculan publicidad comercial y pagos, formando un campo novedoso pero de interés prioritario para distintos actores comunicativos, como son las marcas comerciales, los servicios bancarios y las propias compañías tecnológicas. En ese contexto la presente investigación describe y codifica cualitativamente cómo los usuarios entienden, perciben y utilizan, como prosumidores, las aplicaciones de marca corporativa y los pagos. Para ello se aplican técnicas de investigación en cuatro grupos focales, de edades comprendidas entre los 18 y 24 años, compuestos por jóvenes universitarios españoles estudiantes en Comunicación, como usuarios que muestran una predisposición y una adopción temprana de estas prácticas. Las respuestas de las reuniones del grupo de discusión permitieron una clasificación de las prácticas comunicativas. En conclusión, se constata una alta predisposición de estos consumidores activos por interactuar con contenidos comerciales, estableciendo redes sociales bajo el amparo de una cultura e imagen de marca, como forma de cohesión grupal. Otros usos se relacionan con el entretenimiento y la información, al tiempo que aún se muestran reticentes al pago de productos o servicios mediante el dispositivo móvil.

ABSTRACT

This paper analyzes the role of young consumers in the context of new communication processes arising from emerging technologies. It examines the use of mobile device applications that activate new, more complex social and communicative uses of technology. The applications for smartphones which link to commercial advertising and enable online purchases are a recent priority for communicative actors such as trademarks, banking and technology companies. In this context, this paper describes and encodes qualitatively how young users as prosumers understand, perceive and use these corporate branding applications. Research techniques were applied to four focus groups of Spanish undergraduates of Communication Studies, as they are users that show a predisposition towards an early adoption of these practices. The coding and grouping of their responses enabled us to develop a qualitative analysis of usage and interaction with trademark applications. These focus group responses also allowed us to classify such communicative practices. In conclusion, active consumers interact with commercial content, establishing social networks with the backing of the brand culture and image as a form of group cohesion. Other uses are related to entertainment and enquiries for information, but users are still reluctant to pay for products or services through their mobile devices.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Jóvenes, estudiantes, telefonía móvil, grupo social, marca, publicidad, análisis cualitativo.
Youth, students, mobile phones, social group, brand, advertising, qualitative analysis.

1. Introducción. Estado de la cuestión

Los teléfonos móviles inteligentes o de última generación se han convertido en dispositivos con funcionalidades crecientes y capaces de gestionar no solo la comunicación personal, sino la cada vez más compleja vida digital del usuario. La posibilidad de incorporar, entre un variado abanico de aplicaciones para todo tipo de fines y propósitos, las denominadas aplicaciones de marca, genera nuevas potencialidades comunicativas del usuario, que se convierte en consumidor activo, entre otros, de contenidos publicitarios, integrados en redes sociales, a la vez que en prosumidor o generador de contenidos o valores. Se trata de aplicaciones digitales para ser instaladas y utilizadas en móviles inteligentes actuales, con la particularidad que actúan como vínculo de una marca comercial de productos o servicios en el teléfono del usuario. Permiten el acceso del usuario al catálogo de la marca, a la compra de productos o a usos de valor añadido como promociones o productos exclusivos a través de la citada aplicación de marca; actúa como canal de comunicación específico, singular, y cada vez más utilizado.

La revolución tecnológica y comunicativa a partir del uso social de los dispositivos móviles induce a un incremento de la investigación sobre la comunicación interactiva, comercialización y mercantilización a partir de dispositivos móviles. Numerosos trabajos identificaron tempranamente los diferentes usos sociales de la tecnología móvil en función de la edad (Castells, Fernández-Ardèvol, Qiu & Sey, 2006: 41); los usuarios jóvenes son especialmente propicios al uso de las tecnologías emergentes, junto con la fascinación de la marca como identificador de una integración grupal y social, aspectos igualmente tratados más recientemente por Colás, González y de-Pablos (2013), Boase y Ling (2013) o Mihailidis (2014), entre otros. Este último participó en una investigación que exploraba cómo los estudiantes universitarios usaban el teléfono móvil en su vida diaria. Realizado en la primavera del año 2012, contando con 793 estudiantes de ocho universidades y en tres continentes, sus resultados evidenciaron el uso masivo de aplicaciones móviles de carácter social y la cada vez más difusa distinción entre relaciones con o sin contacto real (Mihailidis, 2014: 70-72). Se trata, por tanto, de un público propicio para la actuación de las marcas comerciales y su promoción social a través de aplicaciones de software móvil.

Las aplicaciones de marca en el teléfono móvil cumplen aquí, como describiremos, un papel esencial. Los dispositivos basados en software, y por tanto susceptibles de ejecutar aplicaciones y conectarse a Internet, son capaces de incorporar y trabajar con distin-

to software, aplicaciones diseñadas para una amplísima variedad de propósitos: compras, información, creación audiovisual, geolocalización, etc. Las aplicaciones de marca no serían más que una categoría de ese vasto catálogo de aplicaciones, pero que incluyen en su denominación y propósitos los ligados a la actividad comercial y social, proponiendo un universo de servicios ligados a la actividad e imagen de la marca. Tienen un interés prioritario y creciente en la publicidad comercial y unen la compra tradicional de productos o servicios en red con aspectos como la información o el vínculo social y activo entre los usuarios. De hecho, la generación de redes sociales y de contenidos por parte de los usuarios son funciones esenciales en la estrategia comercial de las aplicaciones de marca. Con todo, resultan aún relativamente escasas las investigaciones que, siguiendo una metodología esencialmente cualitativa, aborden la descripción de motivaciones, usos sociales y funcionalidades que los usuarios demandan a estas formas comunicativas: este es justamente el propósito de la presente investigación. Para ello, se indagó en el seno de grupos focales (focus groups) en torno a estas cuestiones. Dalhberg, Mallat, Ondrus y Zmijewska (2008) presentaron una revisión exhaustiva de la literatura científica sobre aplicaciones con dispositivos móviles hasta la fecha y resultó un referente para futuras investigaciones. Igualmente compiladora sobre el estado de la cuestión es la investigación de Varnali y Toker (2010), que mostraron el crecimiento exponencial de la investigación sobre dispositivos móviles desde el año 2000 hasta el 2008, valorando hasta 255 artículos científicos de 83 revistas de investigación. Más cercanos y mejor conectados con este texto son los trabajos que aporta Kim, Mirusmonov y Lee (2010), a partir de un estudio empírico sobre las influencias (sociales, tecnológicas, etc.) en la intención de uso de los dispositivos móviles; o también las investigaciones en ese sentido de Xu, Erman y otros (2011) o Yang, Lu y colaboradores (2012), que identifican y definen formas de uso de los teléfonos móviles. Otras aportaciones a la investigación cualitativa en el uso social de dispositivos móviles por grupos se encuentran también en los estudios de Fernández-Ardèvol (2011), en este caso referido a personas mayores, o los de Charness y Boot (2009) o Mallat (2007). Desde la investigación científica en comunicación, los grupos focales resultan especialmente válidos para conocer los usos sociales de las nuevas formas de comunicación y de su grado de interacción y uso, todo ello desde una perspectiva cualitativa y humanística.

Este concepto ha sido descrito por Porter (1998), desde la estrategia empresarial, y por Pearce y Ro-

binson (2005). Una investigación destacable porque ha utilizado también grupos focales y se formula asimismo con naturaleza cualitativa, es la llevada a cabo por Mallat (2007). La indagación fue realizada a individuos de varios rangos de edad (desde 14 a 60 años). Se concluye que la adopción de estos nuevos usos es dinámica y contextual, dependiendo de factores situacionales como la urgencia o la necesidad de rapidez, e identifica asimismo las barreras en los usuarios como la complejidad del sistema, los precios de las conexiones, la posible inseguridad en las transacciones o la falta de masa crítica de usuarios (Mallat, 2007: 231-232).

Los nuevos usuarios, especialmente los adultos jóvenes, empiezan a cambiar la percepción tradicional del teléfono móvil (comunicación inalámbrica mediante voz) para considerarlo como un dispositivo personal, puerta de entrada a servicios comunicativos, amplios, variados, ricos y en red. Aunque en principio las marcas tendrían como objetivo desarrollar acciones interactivas con fines comerciales, promocionales o de comunicación publicitaria, como señalan Maqueira-Marin, Bruque-Cámara y Moyano-Fuentes (2009: 141-142), lo cierto es que han evolucionado buscando la interacción proactiva de los usuarios para que desarrollen contenidos específicos. Estos cambios sociales y culturales, han sido descritos por Dalhberg, Mallat, Ondrus y Zmijewska (2008: 169-170), identificándolos como esenciales, que afectan a los hábitos de interacción y consumo, con la movilidad permanente de las personas y el incremento de la apreciación del tiempo libre, factor indispensable para el uso comunicativo y personal de la tecnología móvil. Las aplicaciones de marca resultan cada vez más imbricadas con los valores culturales y la idiosincrasia personal y social de sus usuarios.

Todo ello es un fenómeno muy reciente, pero con un enorme potencial en la comunicación comercial, y en la gestación de nuevas prácticas de prosumidor. Bellman, Potter y otros (2011) observaron un impacto superior en la comunicación persuasiva, independientemente de la categoría de marca y aplicación. El concepto de usabilidad y su valor como factor estratégico

en la expansión de las interacciones móviles ha sido analizado también por Liu, Wang y Wang (2011): en concreto se definieron las características de contenido, facilidad de uso, emocionalidad, centrado en el usuario y en el medio. Por su parte, Kim, Ling y Sung (2013) también han definido cómo los usuarios, especialmente los jóvenes, poseen una mayor predisposición a establecer la comunicación interactiva con la empresa, institución o servicio que encarna la aplicación. En relación con esto último, es necesario destacar la capacidad que presentan los teléfonos móviles

La revolución tecnológica y comunicativa a partir del uso social de los dispositivos móviles induce a un incremento de la investigación sobre la comunicación interactiva, comercialización y mercantilización a partir de dispositivos móviles. Numerosos trabajos identificaron tempranamente los diferentes usos sociales de la tecnología móvil en función de la edad, los usuarios jóvenes son especialmente propicios al uso de las tecnologías emergentes, junto con la fascinación de la marca como identificador de una integración grupal y social.

para difundir los contenidos de forma viral, comunitaria y social, transformando la relación entre las marcas y los usuarios digitales, como ha desvelado recientemente Bermejo (2013). Para las marcas es una estrategia creativa, innovadora y de bajo coste (Swanson, 2011). Shin, Jung y Chang (2012: 1418) afirman en ese sentido que cada nueva tecnología necesita ser percibida como útil para que sea aceptada y asimilada dentro de las rutinas diarias de las personas.

2. Material y método

La investigación se centró en la búsqueda, descripción y categorización de los conocimientos, actitudes y usos de los jóvenes universitarios españoles en relación a su experiencia y uso social de las aplicaciones de marca en dispositivos móviles. Para Boase (2013: 58-59), la forma de recoger los datos y definir las herramientas analíticas en el estudio de los móviles como

experiencia puede determinar los resultados, siendo este un campo todavía novedoso. Uno de los grandes desafíos del estudio de las aplicaciones móviles es el acceso a los datos de los usuarios y su contenido (Humphreys, 2013: 23); el análisis de contenido es aquí una técnica de investigación válida, destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto (Krippendorff, 1990: 28). Por su parte, para Cook y Reichardt (1986: 29), la investigación cualitativa contendría como elementos constitutivos, entre otras características, que es fiable, contiene datos sólidos y repetibles; válida, los datos son reales, ricos y profundos;

individuos que previamente han tenido experiencias comunes o porque se presume comparten los mismos puntos de vista. El investigador que entabla comunicación y conversa con estos grupos se convierte en moderador. Los moderadores intentan con precaución inducir a todos los miembros del grupo para que expresen su opinión, pero con mínima o ninguna dirección o mediatización de las opiniones y experiencias relacionadas por los diversos integrantes del grupo.

Por otra parte, por análisis de datos cualitativos se entiende también el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores, para establecer relaciones, interpretar,

extraer significados y obtener finalmente conclusiones, a la manera que ya describiera Spradley desde la etnografía (1980: 59-70). Respecto al análisis cualitativo, Yin (2011: 6) resalta que cabe destacar una serie de fases, como son: el registro de la realidad, su plasmación material en algún tipo de expresión y codificación, y finalmente su transformación mediante un proceso de elaboración conceptual.

En el presente trabajo, para el análisis dentro de los grupos, se realizó la transcripción de las entrevistas grabadas en audio y a continuación se procedió

a una relectura de los textos resultantes para profundizar en la temática y en las categorías de indagación planteadas, que actuaron con los sesgos limitadores antes citados. Por lo que se refiere a las categorías de indagación en cuanto a uso activo de aplicaciones de marca, se tuvo también en cuenta a Varnali (2011), porque introduce la variable de la personalidad y la subjetividad en el comportamiento de los usuarios; y, de nuevo, a Shin, Jung y Chang (2012), que construyen lo que denominan «Modelo de Aceptación de la Tecnología», en cuyo vértice se encuentran la interactividad y las motivaciones de calidad (2012: 1425). Sin embargo ello no está exento de problemas metodológicos, como han puesto de manifiesto, al ser un nuevo medio, Kobayashi y Boase (2012). Todos ellos han sido referencias de trabajo en el presente artículo al centrar su investigación en el usuario y sus motivaciones.

Respecto al proceso de construcción de las categorías puede ser o atender a diferentes tipologías. El pri-

La tecnología como valor social positivo y la necesidad de integración y uso por parte de los individuos de nuevas propuestas comunicativas fueron opiniones que provocaron un consenso casi absoluto en todos los grupos analizados. Podemos concluir en ese sentido afirmando la existencia entre los jóvenes universitarios de un optimismo tecnológico generalizado, también en lo concerniente a la interacción comunicativa.

está orientada al proceso; está fundamentada en la realidad, orientada a los descubrimientos, exploratoria, expansionista, descriptiva e inductiva. Singularmente, este método de investigación es una de las técnicas adecuadas para la temática de estudio que se propone aquí, ya que, de acuerdo con autores como Dahlberg y colaboradores (2008: 175), los estudios cualitativos que usen entrevistas o grupos focales pueden ayudar a revelar más detalles sobre los factores de adopción de estas nuevas herramientas de comunicación. Por su parte, el tratamiento de los grupos y la intervención de los moderadores siguen en este trabajo la definición de Yin (2011: 141); este autor enmarca y analiza lo que es considerado como un grupo focal en este ámbito. Este sería un tipo de grupo de moderado tamaño, sobre el que realizar tareas investigadoras de recolección de datos, siguiendo por ejemplo las técnicas propuestas por el ampliamente citado trabajo de Stewart, Shamdanasi y Rook (2007: 45-50). Los grupos se focalizan porque el investigador o ha seleccionado

mero es el denominado inductivo y consiste en elaborar las categorías a partir de la lectura y examen del material recopilado sin tomar en consideración categorías de partida. De este modo se van proponiendo categorías provisionales o emergentes, que a medida que avanza la codificación se consolidan, modifican o suprimen a partir de la comparación de los datos incluidos en otras (Rodríguez, Gil & García, 1996: 210). Algunos autores denominan a esta tarea codificación abierta (Strauss, 1987), proceso en el que se parte de la búsqueda de conceptos que traten de cubrir los datos. El segundo proceso es el denominado deductivo, en el que al contrario del anterior las categorías están establecidas a priori siendo función del investigador adaptar cada unidad a una categoría ya existente. Finalmente, encontraríamos el proceso mixto a través del cual el investigador tomaría como categorías de partida las existentes, formulando alguna más cuando este repertorio de partida se muestre ineficaz, esto es, no contenga dentro de su sistema de categorías ninguna capaz de cubrir una unidad de registro. En la presente investigación se empleó un proceso mixto, durante los meses de mayo y junio de 2013, y se utilizó una herramienta informática de diseño, categorización y gestión de datos diseñada para este tipo de análisis. Se trata de programas creados para gestionar los procesos mecánicos y repetitivos de análisis cualitativo sobre las respuestas, denominadas herramientas CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software). Entre las diversas soluciones informáticas disponibles para la investigación en el mercado se optó por Atlas.Ti, en su actual versión Win 7.0. El diagrama general de trabajo con esta herramienta puede resumirse en los siguientes procesos, que coinciden con distintas fases de la investigación:

- En primer lugar, se procede a crear una Unidad Hermenéutica, a la que se asignan documentos primarios (en nuestro caso las transcripciones de las opiniones vertidas por los participantes en los grupos).
- Después se procede a diversas relecturas para descubrir frases y pasajes relevantes sobre las que se asignan códigos y memorias de investigación.
- En tercer lugar se desarrollan diversas operaciones de análisis sobre esos códigos, que se sintetizan en agrupaciones de códigos en familias. En el caso que nos ocupa resultó útil agrupar los conceptos en redes visuales, a partir de las cuales fue posible extraer los resultados de la investigación.
- Finalmente las herramientas QDA (incluyendo la utilizada en este trabajo) permiten exportar los datos en distintos formatos y opciones.

El tipo de análisis cualitativo que se ha llevado a

cabo se refiere especialmente a la categoría «estimación» para inferir relaciones, más que para verificar hipótesis (Krippendorff, 1990). El marco de referencia de nuestro análisis ha sido, en primer lugar, la descripción de procesos reales de interacción y actividad en la comunicación móvil, centrándose en las aplicaciones móviles de marca. Dentro de ese contexto, se han construido unos grupos focales de análisis sobre los que aplicar la técnica cualitativa, esto es, cuatro grupos de jóvenes universitarios, con edades comprendidas entre los 18 y 24 años. Respecto a la composición de los miembros, el primer grupo estaba compuesto por diez personas, el segundo grupo lo componían doce personas, el tercer grupo dieciséis personas y el último de ellos también lo componían un total de diez personas. Se trata de grupos que pueden incluirse en lo que los estudios de mercado denominan como de adopción temprana de tecnologías o servicios (early adopters). Las preguntas, de carácter abierto e interpretativo, se referían al conocimiento, uso e interacción comunicativa en las aplicaciones de marca para los dispositivos móviles. En ese sentido, se buscaba especialmente, en primer lugar, el grado de conocimiento sobre este tipo de aplicaciones, y sobre todo las prácticas comunicativas que se establecían dentro de las aplicaciones de marca con los teléfonos móviles, buscando rasgos que identificaran a los usuarios como generadores de contenidos en la red social de la marca.

3. Análisis y resultados

En el análisis de contenido aplicado las preguntas funcionaron como parámetros que guiaron de forma general las libres aportaciones de los participantes, facilitando la labor de estudio, por lo que fue posible establecer códigos o categorías en las respuestas que ofrecían indicaciones sobre el uso interactivo y social de las aplicaciones. Igualmente se establecieron relaciones entre códigos, familias de códigos y asociaciones entre códigos, por lo que los investigadores pudieron inferir usos, demandas y objeciones del público universitario joven a estas tecnologías comunicativas. Por último se procedió a validar los resultados volviendo a los grupos seleccionados y verificando la validez del muestreo.

El proceso empírico de codificación seguido se describe a continuación, resultado de un doble proceso utilizando las posibilidades de la herramienta informática citada anteriormente. En primer lugar, tras la transcripción y lectura de las respuestas de los cuatro grupos focales, se procedió a un análisis del contenido de las respuestas en función de la temática buscada en cada una de las preguntas, seleccionando fragmentos

significativos mediante el proceso denominado Code In Vivo, es decir, establecer marcas significativas que pudieran funcionar como futuros códigos de análisis: se trata de un proceso inductivo de códigos. Una tercera revisión descubrió elementos semánticos comunes a buena parte de esos códigos y se procedió a asignar un código o categoría que englobara a distintas respuestas. De esta forma los investigadores definieron un total de veinte códigos, de los cuales trece procedían de las respuestas a las cuestiones sobre aplicaciones de marca, uso e interactividad y los restantes siete códigos se referían a la publicidad y al pago móvil. El proceso de construcción de las categorías ha sido también el deductivo (se ha utilizado un método mixto para las codificaciones), ya que en parte las categorías se han establecido a priori. Las preguntas realizadas por los investigadores se referían al grado de conocimiento, uso, e interacción con las aplicaciones de marca de los dispositivos móviles. También se preguntó específicamente sobre las posibilidades de pago de bienes y servicios con la aplicación. El listado de esos códigos hallados en las respuestas ligadas a aplicaciones de marca fueron: «entretenimiento», «facilidad de uso», «información», «compras», «curiosidad», «fuera de línea», «innecesarias», «limitación técnica», «publicidad», «rapidez», «rechazo», «usabilidad» y «valor añadido». Respecto al uso y percepción de la publicidad y pagos (NFC u otras), los participantes de los grupos efectuaron opiniones que se agruparon en códigos como «comodidad y facilidad de uso», «conocimiento de la tecnología sin uso», «control del gasto», «influencia social», «inseguridad, optimismo tecnológico» y «valor añadido».

También resultó conveniente construir agrupaciones de códigos en supercódigos o familias, en función de una estrategia de búsqueda y análisis. Por ejemplo, en la familia denominada «Usuarios de aplicaciones de marca» se incluyen los códigos y por tanto las citas de los participantes que se referían a información, compras, entretenimiento, curiosidad y publicidad. Es necesario destacar que algunos códigos pertenecerían a más de una familia; por ejemplo el código «Información», que pertenece tanto a las familias «Usuarios de aplicaciones» como a «Funcionalidades que se demandan».

A continuación se muestran los resultados de la investigación, incluyendo en algún caso que resulte es-

pecialmente expresivo la información gráfica a partir de los diagramas conceptuales, resultado de la labor de codificación y análisis cualitativo utilizando la citada herramienta informática QDA. La tipología de relaciones obtenidas incluye principalmente «está asociado con», «contradice», «es parte de», «es causa de», entre otras, a partir de las relaciones establecidas en un listado de códigos.

Para una más completa, clara y significativa comprensión del diagrama conceptual obtenido, se sitúan más arriba las categorías más veces citadas; por el contrario, los códigos ubicados gráficamente en un nivel inferior representan una menor cantidad de apelaciones en los textos transcritos de los distintos participantes en los grupos focales. Igualmente se incluyen las relaciones que acabamos de describir, todo ello en la figura 1.

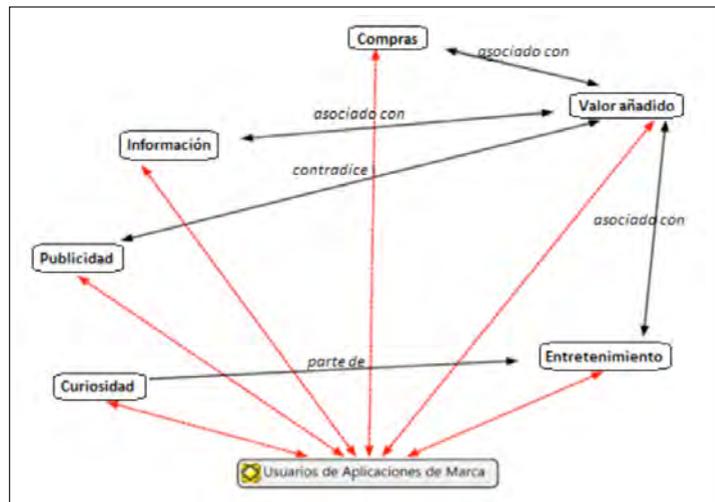


Figura 1: Usuarios de aplicaciones de marca, códigos y análisis cualitativo.

Los usuarios de aplicaciones de marca son numerosos dentro de los grupos focales y las utilizan, como se visualiza en el anterior gráfico de resultados, para la compra y la obtención de información de productos y servicios. El código «valor añadido» es especialmente relevante: recoge las prácticas del prosumidor, especialmente las promociones exclusivas y personalizadas, la comunicación con la marca y sobre todo la generación de contenidos en red. Otros usos menores aunque significativos tienen que ver con el mero entretenimiento o incluso la descarga y el uso esporádico como simple curiosidad. Resultado singular se refiere al código «publicidad». Por ejemplo, la inclusión de inserciones publicitarias resulta mayoritariamente rechazada y entran en contradicción con la categoría «valor añadido» aunque algunos usuarios admiten su uso en

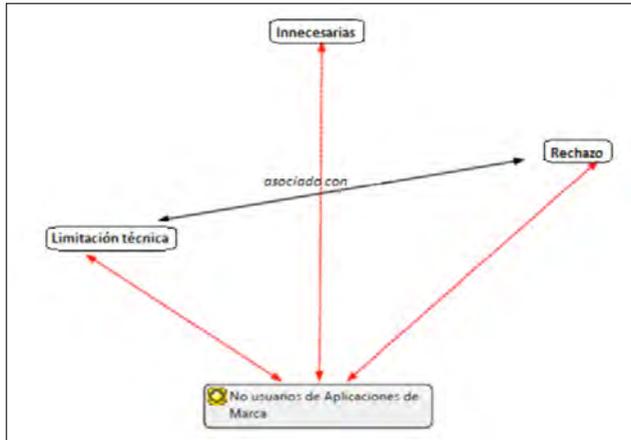


Figura 2: No Usuarios de aplicaciones de marca.

contadas ocasiones. Por otra parte, las personas que se declararon de una forma u otra como no usuarios de aplicaciones de marca manifestaron opiniones más rotundas y menos matizadas que los anteriores. Mayoritariamente afirmaron que se trata de aplicaciones innecesarias, sin valor de uso significativo. En segundo lugar, se manifiesta un rechazo categórico a usar estas aplicaciones; por último y asociado al código anterior, un número muy reducido de usuarios hacen referencia a las limitaciones técnicas del dispositivo o de la Red, aduciendo que no poseen teléfonos inteligentes, o bien no disponen de tarifa de datos de manera permanente o bien se quejan de la dificultad del uso en pequeñas pantallas, entre otras razones que se han codificado. Ello se visualiza en la siguiente figura 2.

Una visualización relevante referida a las «aplicaciones de marca» es la familia que los investigadores compusieron a partir de los códigos que daban respuesta a las preguntas referidas a lo que les gustaría que contuviesen esas aplicaciones, independientemente de si se es usuario o no de ellas. El resultado se describe en la figura 3: el factor determinante es que las aplicaciones contuvieran «valor añadido», esto es, posibilidad de crear contenidos, comunicación con la marca, creación de redes de usuarios, rapidez, inmediatez y exclusividad en productos o servicios. Las opiniones de ambos grupos sobre lo que deberían contener las aplicaciones móviles entraban en contradicción en alguna categoría; por ejemplo, un número re-

ducido de no usuarios de aplicaciones de marca hacía referencia también a que pudieran usarse para determinados servicios fuera de línea, esto es, no conectados a la Red permanentemente, bien por motivos económicos, bien por limitaciones técnicas de su dispositivo móvil. Ello naturalmente entra en colisión con el citado «valor añadido» o con el uso como «información» inmediata y constante que demandan los usuarios. En último término, los no usuarios de estas tecnologías apelaban también a una mayor usabilidad o facilidad en el uso de las aplicaciones.

Mientras que las aplicaciones móviles y sus funcionalidades resultaban muy conocidas e incluso utilizadas por una mayoría de las personas integrantes de los cuatro grupos focales investigados, el pago móvil mediante tecnología NFC resultó menos popular en detalle. Sin embargo, de forma más vaga e imprecisa, un número importante de estudiantes conocía la posibilidad del pago mediante móvil y otras aplicaciones aún no implementadas. Se observa también de forma transversal en todos los grupos focales un optimismo tecnológico asociado a una influencia social positiva. Es necesario destacar la escasa o nula capacidad crítica de estos jóvenes usuarios de aplicaciones móviles sobre las estrategias publicitarias y comerciales que esconden las redes sociales de las aplicaciones de marca y las invitaciones permanentes a que participen y generen contenido a través del software del dispositivo.

4. Conclusiones y discusión de resultados

Los usuarios más jóvenes de dispositivos móviles

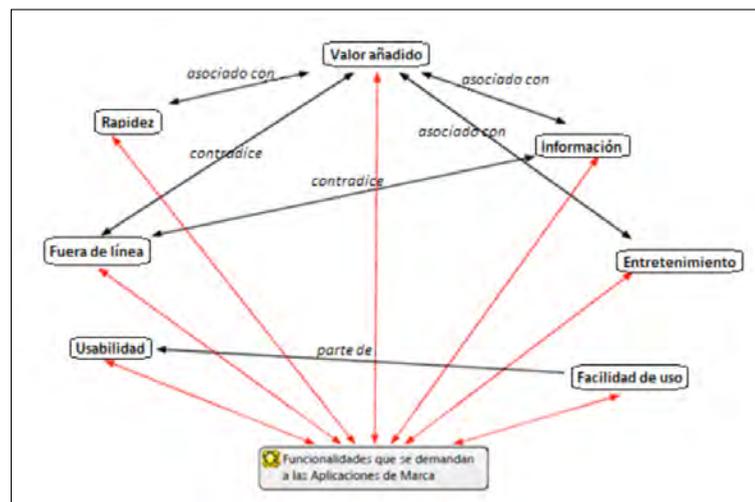


Figura 3: Funcionalidades que se demandan a las aplicaciones de marca.

inteligentes están resultando pioneros en nuevos usos sociales, comunicativos y culturales de esta herramienta tecnológica y comunicativa, incluyendo las denominadas aplicaciones de marca. Estas se relacionan con la experiencia vital del usuario y la creación de comunidades en torno a los valores, estilos de vida e idiosincrasia de la marca. Para las empresas, y este es un tema a discutir e investigar con posterioridad a este trabajo, son realmente útiles en sus estrategias de fidelización de clientes.

Los usuarios jóvenes y universitarios muestran una actitud muy positiva hacia la descarga, instalación y uso de aplicaciones de marca. Su uso amplía la experiencia comunicativa mucho más allá de una simple relación comercial. Por tanto, además de utilidades obvias como buscar información, productos y servicios nuevos o promociones comerciales, resulta significativo el valor social añadido: formación de comunidades virtuales, prácticas sociales y culturales compartidas y pertenencia e identificación con valores de la marca, algo esencial para los grupos juveniles. Esa es su aportación principal en cuanto prosumidores.

En concreto, y dentro de la población universitaria española estudiada, los usuarios de aplicaciones de marca resultaron muy numerosos y las utilizan para la compra y la obtención de información de productos y servicios y otros valores añadidos, especialmente las promociones exclusivas, descuentos e inmediatez en la comunicación con la marca y con otros usuarios. Otros usos menores aunque también significativos tenían que ver con el mero entretenimiento o la simple curiosidad. Adicionalmente serían necesarias investigaciones etnográficas complementarias, porque el conocimiento de los modos de vida de estos grupos sociales mejoraría el conocimiento de sus usos comunicativos móviles.

Las personas que se declararon de una forma u otra como «no usuarios de aplicaciones de marca» son muy escasas. Mayoritariamente, afirmaron que se trataba de aplicaciones innecesarias, puesto que básicamente no les ofrecían un valor de uso significativo. En menor medida algunos manifestaron un rechazo categórico a usar estas aplicaciones y un número muy reducido de usuarios hicieron referencia a las limitaciones técnicas del dispositivo o de la Red, aduciendo que no poseen teléfonos inteligentes, o bien no disponen de tarifa de datos de manera permanente. También manifestaron quejas por la dificultad del uso en pequeñas pantallas, entre otras razones.

Los grupos focales analizados se expresaron en referencia a lo que debería incluir una aplicación de marca para que resultase atractiva e interesante. De

forma genérica sus respuestas incluyeron referencias a la inclusión de novedades con respecto a la web corporativa, la posibilidad de utilidades específicas (como la creación de redes, comunidades o contacto con otros usuarios) y los pagos a través de la aplicación. Los jóvenes universitarios valoraron positivamente, en ese sentido, elementos como la rapidez y la inmediatez en el acceso a contenidos, las promociones de ventas exclusivas, el descubrimiento de productos no encontrados en tiendas u otros establecimientos, y la vinculación comunitaria y cultural con los valores o filosofía de una marca.

La tecnología como valor social positivo y la necesidad de integración y uso por parte de los individuos de nuevas propuestas comunicativas fueron opiniones que provocaron un consenso casi absoluto en todos los grupos analizados. Podemos concluir en ese sentido afirmando la existencia entre los jóvenes universitarios de un optimismo tecnológico generalizado, también en lo concerniente a la interacción comunicativa.

El presente estudio también demuestra la crisis de las formas y canales de la comunicación comercial y publicitaria tradicional. En un nuevo medio como es el teléfono o dispositivo móvil, muy ligado al uso personal, íntimo o privado, se pone de manifiesto la quiebra del modelo publicitario tradicional heredero de los medios de masas (televisión, radio).

La investigación cualitativa solo evidenció una única y significativa objeción a la utilización de estos recursos tecnológicos: la seguridad financiera en el pago mediante dispositivos móviles. La seguridad en las transacciones representa uno de los mayores temores de los usuarios y uno de los grandes problemas para una mayor implementación de las compras y pagos mediante el teléfono móvil. A su vez, un pequeño pero significativo número de usuarios españoles en los grupos focales, casi de manera exclusiva, planteaban un rechazo total al pago con el móvil.

Por último, y aunque el análisis desarrollado excluye lo cuantitativo, es interesante señalar que la tipología de códigos encontrados, así como el porcentaje de cada uno de ellos, resultaba muy similar en los cuatro grupos focales investigados, de forma muy homogénea. Ello indicaría una uniformidad en la tipología de usos de las aplicaciones móviles de la población universitaria española, en la vanguardia de la adopción de nuevos usos comunicativos, sociales y culturales en la movilidad.

Apoyos y agradecimientos

La presente investigación se enmarca en el contexto del Grupo de Investigación «Cibercultura, procesos comunicativos y medios audiovisuales» (SEJ-508) del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo

llo e Innovación, así como del programa de becas de Personal Investigador (2013) de la Junta de Andalucía (España).

Referencias

- BELLMAN, S., POTTER, R.F., TRELEAVEN-HASSARD, S., ROBINSON, J.A. & VARAN, D. (2011). The Effectiveness of Branded Mobile Phone Apps. *Journal of Interactive Marketing*, 25, 4, 191-200. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.intmar.2011.06.001>).
- BERMEJO, J. (2013). Masking as a Persuasive Strategy in Advertising for Young. *Comunicar*, 41, 157-165. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C41-2013-15>).
- BOASE, J. (2013). Implications of Software-based Mobile Media for Social Research. *Mobile Media & Communication*, 1, 1-57. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/2050157912459500>).
- BOASE, J. & LING, R. (2013). Measuring mobile phone use: Self-report versus Log Data. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 18, 4, 508-519. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jcc4.12021>).
- CHARNESS, N. & BOOT, W.R. (2009). Aging and Information Technology Use: Potential and Barriers. *Current Directions in Psychological Science*, 18, 5, 253-258. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01647.x>).
- CASTELLS, M., FERNÁNDEZ-ARDÉVOL, M., QIU, J.L. & SEY, A. (2006). *Mobile Communication and Society: A Global Perspective*. Cambridge (USA): MIT Press.
- COLÁS, P., GONZÁLEZ, T. & DE PABLOS, J. (2013). Young People and Social Networks: Motivations and Preferred Uses. *Comunicar*, 40, 15-23. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>).
- COOK, T.D. & REICHHARDT, C.H.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- DAHLBERG, T., MALLAT, N., ONDRUS, J. & ZMIJEWSKA, A. (2008). Past, Present and Future of Mobile Payments Research: A Literature Review. *Electronic Commerce Research and Applications*, 7, 2, 165-181. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.elerap.2007.02.001>).
- FERNÁNDEZ-ARDÉVOL, M. (2011). Mobile Telephony among the Elders: First Results of a Qualitative Approach. In P. Isaías & P. Komers (Eds.), *Proceedings of the IADIS International Conference e-Society 2011*. (pp. 435-438). Lisboa: IADIS (International Association for Development of the Information Society).
- HUMPHREYS, L. (2013). Mobile Social Media: Future Challenges and Opportunities. *Mobile Media & Communication*, 1, 1-20. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/2050157912459499>).
- KIM, C., MIRUSMONOV, M. & LEE, I. (2010). An Empirical Examination of Factors Influencing the Intention to Use Mobile Payment. *Computers in Human Behavior*, 26, 3, 310-322. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2009.10.013>).
- KIM, E., LING, J.-S. & SUNG, Y. (2013). To App or Not to App: Engaging Consumers via Branded Mobile Apps. *Journal of Interactive Advertising*, 13, 1, 53-65. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15252019.2013.782780>).
- KOBAYASHI, T. & BOASE, J. (2012). No Such Effect? The Implications of Measurement Error in Self-report Measures of Mobile Communication use. *Communication Methods and Measures*, 6, 2, 1-18. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/19312458.2012.679243>).
- KRIPPENDORF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- LIU, Y., WANG, S. & WANG, X. (2011). A Usability-centred Perspective on Intention to Use Mobile Payment. *International Journal of Mobile Communications*, 9, 6, 541-562. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1504/IJMC.2011.042776>).
- MALLAT, N. (2007). Exploring Consumer Adoption of Mobile Payments. A Qualitative Study. *Journal of Strategic Information Systems*, 16, 4, 413-432. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsis.2007.08.001>).
- MAQUEIRA-MARÍN, J.M., BRUQUE-CÁMARA, S. & MOYANO-FUENTES, J. (2009). What Does Grid Information Technology Really Mean? Definitions, Taxonomy and Implications in the Organizational Field. *Technology Analysis Strategic Management*, 21, 4, 491-513. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09537320902818991>).
- MIHALIDIS, P. (2014). A Tethered Generation: Exploring the Role of Mobile Phones in the Daily Life of Young People. *Mobile Media & Communication*, 2, 58-72. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/2050157913505558>).
- PEARCE, J. & ROBINSON, R. (2005). *Strategic Management*. New York (USA): McGraw-Hill.
- PORTER, M. (1998). *Competitive Strategy*. New York (USA): Free Press.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. & GARCÍA, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- SHIN, D.-H., JUNG, J. & CHANG, B.-H. (2012). Psychology Behind QR Codes: User Experience Perspective. *Computers in Human Behavior*, 28, 4, 1417-1426. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.03.004>).
- SPRADLEY, J.P. (1980). *Participant Observation*. Orlando (USA): Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- STEWART, D., SHAMDANASI, P. & ROOK, P. (2007). *Focus Groups. Theory and Practice*. Thousand Oaks (USA): Sage Publications.
- STRAUSS, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge (USA): Cambridge University Press. (DOI: [10.1017/CBO9780511557842](http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511557842)).
- SWANSON, B. (2011). Bring mobility to your marketing. *Accounting Today*, 25, 6, 35-37.
- VARNALI, K. (2011). Personality Traits and Consumer Behavior in the Mobile Context. A Critical and Research Agenda. *International Journal of E-Services and Mobile Applications*, 3, 4, 1-20. (DOI: <http://dx.doi.org/10.4018/jesma.2011100101>).
- VARNALI, K. & TOKER, A. (2010). Mobile Marketing Research: The state-of-the-art. *International Journal of Information Management*, 30, 2, 144-151. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2009.08.009>).
- XU, Q., ERMAN, J. & AL. (2011). Identifying Diverse Usage Behaviors of Smartphone Apps. *Proceedings of the 2011 ACM SIGCOMM Conference on Internet Measurement*. (pp. 329-344). New York, ACM. <http://dx.doi.org/10.1145/2068816.2068847>.
- YANG, S., LU, Y., GUPTA, S., CAO, Y. & ZHANG, R. (2012). Mobile Payment Services Adoption across Time: An Empirical Study of the Effects of Behavioral Beliefs, Social Influences, and Personal Traits. *Computers in Human Behavior*, 28, 1, 129-142. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2011.08.019>).
- YIN, R.K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York, Guilford Press.



Enrique Martínez Salanova, 2014 para Comunicar



Audiencias activas: Participación de la audiencia social en la televisión

Active Audiences: Social Audience Participation in Television

-
-  Dra. NATALIA QUINTAS-FROUFE es Profesora Ayudante Doctor en el Departamento de Humanidades de la Universidade da Coruña (España) (n.quintas.froufe@udc.es).
 -  Dra. ANA GONZÁLEZ-NEIRA es Profesora Contratada Doctor en el Departamento de Humanidades de la Universidade da Coruña (España) (ana.gneira@udc.es).
-

RESUMEN

La combinación de redes sociales, segundas pantallas y televisión ha propiciado la aparición de una nueva relación de los espectadores con la televisión en la que los habituales roles del paradigma de la comunicación se han alterado. La televisión social ha dado pie al nacimiento de la audiencia social entendida como una fragmentación de la audiencia real en función de su interactividad en las redes sociales. Este trabajo pretende estudiar los elementos que contribuyen al éxito o fracaso de programas con un mismo formato en relación a la audiencia social. Para ello se han tomado como objeto de estudio los tres talent show que lanzaron las principales cadenas generalistas españolas en septiembre del año 2013. Se ha procedido a la observación del impacto de dichos programas en la red social Twitter empleando una ficha de elaboración propia y se ha desarrollado un sistema de categorías de análisis y códigos con el fin de recopilar toda la información recogida. Los resultados obtenidos indican que en el éxito de los programas analizados en audiencia social influye la actividad de la cuentas de los presentadores y del jurado. Las conclusiones alcanzadas tras este análisis de la experiencia española pueden servir como modelo de desarrollo de la audiencia social para otros países en los que esta no se encuentre tan extendida.

ABSTRACT

The combination of social networks, second screens and TV has given rise to a new relationship between viewers and their televisions, and the traditional roles in the communication paradigm have been altered irrevocably. Social television has spawned the social audience, a fragmentation of the real audience based on how they interact with social networks. This study is an attempt to analyze the factors which contribute to the success or failure of programs with a similar format in relation to their social audience. To do so, the study took as its subject three talent shows launched on the principal mainstream TV channels in Spain in September 2013. The study looked at the impact of these shows on the Twitter network, employing a control form [and developing a categorization and coding system for the analysis with the aim of collating all the data collected]. The results showed that the success of the shows was influenced by the activity in the social network accounts of the presenters and the judges. The conclusions reached in this analysis of the Spanish audience could be used as a development model for social audiences in other countries where social television is not so widespread.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Televisión, audiencias, impacto social televisivo, interactividad, participación, televisión interactiva, comunicación participativa, redes sociales.

Television, audiences, social impact television, interactivity, participation, interactive television, participative communication, social media.

1. Introducción y estado de la cuestión

La televisión social ha aparecido con fuerza en el ecosistema mediático fruto de la evolución impuesta por la combinación de redes sociales, segundas pantallas y televisión. Se trata de otro episodio más del proceso de convergencia (Jenkins, 2008) en el que los medios tradicionales se han visto obligados a amoldarse a este nuevo escenario (Gillan, 2011). En palabras de Scolari «hay viejas especies mediáticas que deben adaptarse para sobrevivir mientras otras luchan denodadamente por su supervivencia» (2013).

En el caso concreto de la televisión, todas estas transformaciones han desencadenado importantes cambios en su naturaleza (León, 2012). Scolari habla de «hipertelevisión» (2008), término que destaca la interactividad; en otras ocasiones se menciona la palabra «TVmorfofosis» (Orozco, 2012) siguiendo la obra de Fidler de 1997. El término televisión social es el más difundido y se basa en la interacción del espectador y el medio; las primeras experiencias se remontan a la década de los setenta (Wohn, 2013), cuando surge la teoría de las audiencias activas.

Nos situamos además ante un ecosistema mediático líquido en el que se han alterado los habituales roles del paradigma de la comunicación del emisor y receptor (Rublescki, 2011). La tradicional audiencia estática ha evolucionado hacia una especie prosumidora que, en el caso de la televisión, interactúa con los responsables de los programas (Rincón, 2008). Se trata de una audiencia líquida (Aguado & Martínez, 2012), caracterizada por una conexión a la red permanente, universal y dinámica.

La audiencia social surge del proceso de fragmentación que la audiencia tradicional sufre en el nuevo ecosistema mediático. Es fruto de una segmentación en función de la interactividad a través de las redes sociales. La participación de las audiencias en los medios audiovisuales se ha ido incrementando en la última década a través de diferentes mecanismos (Tíscar, 2005). La novedad radica en que junto a una conversación horizontal entre usuarios distanciados físicamente se produce un intercambio vertical entre el emisor tradicional –programa televisivo– y el receptor. Se duplica, por lo tanto, el proceso de interactividad con un resultado muy enriquecedor. Ante las modificaciones que han sufrido cada una de las especies mediáticas, se hace obligatorio cambiar también los estudios y las métricas para abordar la nueva audiencia social (Arrojo, 2013), que surge de la televisión social.

Twitter más que una red de micro-blogging, como se ha denominado habitualmente, es una red social en tiempo real (Deller & Hallam, 2011), que concentra la

mayor parte de las conversaciones sobre programas de televisión. En España el 32% de todos los comentarios en horario de prime-time tratan sobre programas de televisión (Tuitele, 2013). De hecho, es el país europeo con mayor desarrollo de la audiencia social (The Wit, 2013). Las razones de esta enorme difusión proceden de la alta penetración de los dispositivos móviles ya que España posee un índice de expansión de tablets del 43% y según la Asociación de Marketing Móvil, el 68% de las personas que la emplean mientras ven la televisión consultan las redes sociales.

En este nuevo escenario, los responsables de las cadenas se esfuerzan por acercarse e incluso controlar a estas nuevas audiencias surgidas de las redes sociales para mantener el papel dominante que ostentaba la televisión en este ecosistema. Se puede decir que la televisión social nace en la última fase de la evolución de la interactividad mediática, que Rost (2011: 104) aplica a los sitios de noticias, pero que se puede trasladar a otros medios como la televisión. En palabras del profesor argentino «comienzan a utilizar las redes en una doble dirección: por un lado, las introducen dentro de sus propias páginas y, por otro lado, vuelcan sus propios contenidos dentro de estas mismas redes sociales para ser distribuidos a sus seguidores y fans».

Esta audiencia aporta múltiples elementos positivos para los responsables televisivos ya que a través de los comentarios de los espectadores, se percatan en directo y de forma económica de aquellos aspectos que funcionan o que merecen ser corregidos de sus retransmisiones. Con los estudios sobre las audiencias sociales pueden conocer los gustos e intereses de cada uno de los espectadores sociales, información imprescindible para la venta de espacios publicitarios. Además, algunos estudios, como los llevados a cabo por Nielsen (2013), han demostrado que existe una correlación entre el aumento de comentarios de un programa y el incremento en audiencia tradicional.

Otro de los beneficios de la audiencia social se refiere a su duración en el tiempo, ya que la conversación que provoca un espacio televisivo puede anticiparse o postergarse al horario de emisión, por lo que se alarga la vida del programa más allá del tiempo de retransmisión. Se trata asimismo de una estrategia de fidelización de la audiencia a través de la creación de comunidades que comparten el visionado de un espacio televisivo.

No obstante, esta nueva audiencia social no sustituirá a la tradicional ya que solo contempla a aquellos espectadores usuarios de redes sociales. En este sentido, el perfil del usuario español es mayoritariamente adulto (44% entre 40 y 55 años) y joven (34% tiene

entre 18 y 30 años) (IAB, 2013). Por todo lo explicado, el estudio de este tipo de audiencia debe tomarse como fuente complementaria de datos, teniendo siempre en cuenta que no es representativa de todos los consumidores de televisión (Bredl, Ketzer, Hünninger & Fleischer, 2014).

Dado que se trata de una realidad de muy reciente implantación, no existe una amplia trayectoria de investigación sobre la audiencia social. En España, uno de los países con mayor desarrollo, las aportaciones se han centrado, junto a los estudios ya mencionados, en análisis de casos como «El Barco» (Claes, Osteso & Deltell, 2013; Fernández, 2013; Sequera, 2013; Grandío & Bonaut, 2012), los premios Goya (Congosto, Deltell, Claes & Osteso, 2013), «Isabel» (Barrientos, 2013), el uso de los hashtag (Castelló, 2013) o investigaciones sobre las nuevas métricas (Gallego 2013a, 2013b), la calidad de la participación de las audiencias sociales (Rodríguez & Pestano, 2013), el factor emocional (Merino, 2013), la actividad del presentador (Gallardo, 2013) y la comparativa entre audiencia social y la tradicional (González & Quintas, 2013). Otras aportaciones proceden de los países anglosajones donde esta realidad también se ha impuesto con fuerza. Entre los primeros trabajos se sitúan las interesantes aportaciones de Wohn y Na (2011). Además, algunos de los estudios realizados al amparo de la iniciativa «Cost. Transforming audiences, transforming societies» (2010-14) se han centrado en este tema (Bredl, Ketzer, Hünninger & Fleischer, 2014). Asimismo destacan las reflexiones aportadas por Harrington, Highfield y Bruns (2013) sobre la influencia de la audiencia social así como estudios de caso como el realizado principalmente en contextos periodísticos de la televisión (Larsson, 2013), o el festival de Eurovisión (Highfield, Harrington & Brun, 2013).

Este trabajo tiene como objetivo estudiar qué elementos contribuyen al éxito o fracaso de un programa televisivo. Por ello se han tomado como objeto de estudio los tres talent show que lanzaron las cadenas generalistas españolas en septiembre de 2013. Se ha optado por este formato por haber alcanzado en la temporada anterior altos índices de audiencia social (The Wit, 2013). El factor emocional tan importante en la audiencia social (Merino, 2013) está muy presente en este tipo de programas ya que como ha indicado Redden (2008), en estos espacios existe una mayor identificación del público con los concursantes en un proceso de democratización de la televisión, una representación meritocrática de la sociedad (Oлива, 2012). Esta situación favorece el nacimiento de grupos de fans en torno a los concursantes y al jurado,

que participan activamente en las conversaciones en tabladas en las redes sociales.

2. Material y métodos

El objetivo de esta investigación reside en analizar los factores que intervienen en el éxito o fracaso en relación a la audiencia social de programas con un mismo formato. Se parte de la premisa de que el formato del espacio televisivo puede no tener una incidencia clave para la audiencia social, sino que existen otras variables independientes con mayor peso para esta nueva audiencia (González & Quintas, 2013). Como objetivo secundario se plantea realizar un análisis comparativo entre la audiencia social y la audiencia tradicional de dichos programas.

Se seleccionó una muestra de tres «talent show» emitidos en «prime-time» por las tres cadenas generalistas de mayor audiencia en España como son Telecinco (17,5% de cuota de pantalla), La 1 (15,7% de cuota de pantalla) y Antena 3 (15,3% de cuota de pantalla) (AIMC, 2013). Estos programas se estrenaron durante septiembre de 2013, inicio de temporada de las cadenas, donde presentan sus mejores bazas.

La muestra está formada por los siguientes programas:

a) «Código Emprende» (emitido los miércoles en La 1)¹: programa en el que seis emprendedores buscan financiación para desarrollar sus proyectos. Durante el concurso un experto empresarial les guía para mejorar dichas ideas con el fin de que sean expuestas ante el jurado. Cuenta con el patrocinio cultural de BBVA.

b) «La Voz» (emitido los lunes en Telecinco)²: adaptación del formato holandés «The Voice of Holland», iniciado en 2010 y convertido un año más tarde por la NBC en el afamado «The Voice». En España fue estrenado en 2012 por primera vez cosechando grandes audiencias. Logró ser el programa con mayor audiencia social del mundo entre septiembre y diciembre de 2012. Su objetivo es encontrar la mejor voz del país a través de diversas pruebas juzgadas por cantantes profesionales.

c) «Top Chef» (emitido los miércoles en Antena 3)³: ejemplo de la proliferación de programas relacionados con el ámbito culinario en la parrilla televisiva actual, es la adaptación del formato original americano con el mismo nombre emitido desde 2006. En el espacio, quince chefs profesionales compiten por convertirse en el mejor cocinero del concurso tras superar las pruebas previstas por el jurado experto.

El periodo de análisis comenzó el 11-09-2013 (día de estreno de «Código Emprende») y terminó el 13 de noviembre de 2013⁴. Debido a las distintas fechas de

estreno de los mismos, se analizó la evolución de los programas en el mismo periodo temporal teniendo en cuenta únicamente el número de episodios, un total de siete. La duración del programa «Código Emprende» sirvió de referencia ya que fue el que menos tiempo estuvo en pantalla, únicamente siete semanas.

Ante la ausencia de metodologías estandarizadas y unánimemente aceptadas para abordar esta novedosa realidad, se han seguido las aportaciones de otros autores en investigaciones previas a esta (Claes, Osteso & Deltell, 2013; Gallego, 2013a; 2013b; Congosto, Deltell, Claes & Osteso, 2013; Bredl, Ketzer, Hünninger & Fleischer, 2014). En función de sus contribuciones se ha seleccionado una metodología de carácter cuantitativo no experimental transeccional, es decir, se ha observado el impacto de dichos programas en la red social Twitter en un periodo de tiempo delimitado. Para ello se ha empleado una ficha de elaboración propia en la que se desarrolló un sistema de categorías de análisis y códigos con el fin de recopilar y codificar temáticamente toda la información recogida durante los dos meses de trabajo de campo.

Las categorías de análisis, incluidas en dicha ficha, se han agrupado en función de las cuentas oficiales de tres elementos claves en este formato: el propio programa, los presentadores y el jurado:

a) Presencia y actividad de la cuenta oficial: fecha del primer twit, número de mensajes emitidos, clasificación de los twits en función de su contenido y número de hashtags emitidos.

En la cuenta oficial se han clasificado los mensajes emitidos en función del tipo de aportación que realizan (retwit o twit modificado, respuesta, vídeo, texto, enlaces y fotografías) para enriquecer el mensaje. El lanzamiento de hashtags⁶ es determinante a la hora de gestionar los mensajes de la cuenta y rastrear por la Red el seguimiento del programa. Permite, además, controlar la información sobre el mismo y reunificar todos los comentarios existentes en la Red relacionados con el espacio y facilita a los espectadores sociales compartir más fácilmente mensajes relacionados con el programa.

b) Presencia y actividad de las cuentas de los presentadores: número de mensajes emitidos, número de mensajes emitidos relacionados con

el programa y número de seguidores. En este caso se han filtrado los twits en función de su relación directa o no con el programa.

c) Presencia y actividad de las cuentas del jurado: número de mensajes emitidos y número de seguidores. Al igual que en la categoría anterior también se han seleccionado los twits en función de su relación directa o no con el espacio.

Estas categorías permiten recopilar los datos para después realizar una interpretación argumentada que arroje información relevante sobre las dinámicas establecidas por el programa a través de Twitter. Las cuentas analizadas son: @lavoztelecinco, @TopChefA3 y @CodigoEmprende⁵.

El interés en la medición de estas categorías está asociado al marco temporal que va desde media hora antes del inicio del espacio hasta media hora después de su finalización⁷. Se ha estudiado también la actividad de las cuentas entre cada uno de los programas con el fin de identificar una posible cadencia semanal.

Estas categorías fueron recogidas en una ficha de análisis que fue probada con anterioridad con otros programas por las investigadoras para verificar el registro correcto de los datos e introducir las modificaciones antes de llevarlo a cabo en esta investigación. La recopilación de la información se realizó directamente de Twitter y en tiempo real para evitar los problemas de registro procedentes de otras herramientas de monitorización en las que no es posible limitar el periodo de análisis al tiempo de duración del programa sino que abarcan periodos más amplios.

Los datos relativos a la audiencia real se obtuvieron de la web Fórmula TV, proporcionados por Kantar Media. Los datos relacionados con la audiencia social fueron facilitados por Tuitele, primer medidor de

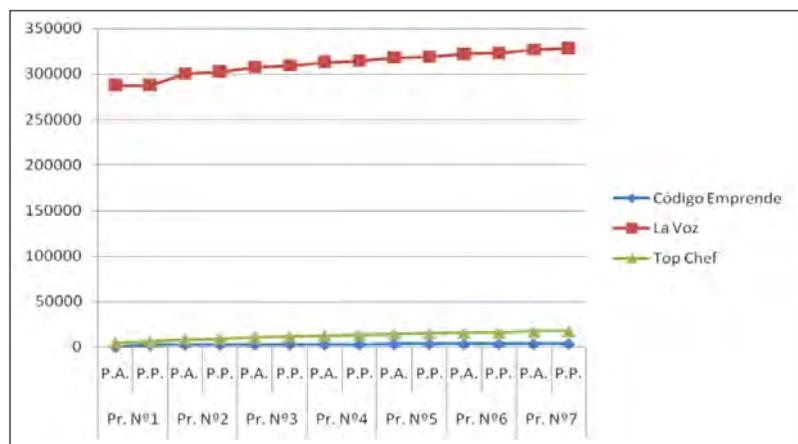


Gráfico 1. Evolución del número de seguidores desde el periodo anterior (P.A.) al periodo posterior (P.P.) de cada una de las cuentas oficiales de los programas.

audiencia social desarrollado en España.

Cabe destacar que esta investigación se centra en factores endógenos y deja al margen factores exógenos (no vinculados directamente a la cuenta del programa en Twitter)⁸, que pueden tener una relación directa con el éxito o fracaso del programa en términos de impacto social. Entre esas categorías se tendría en cuenta el esfuerzo que las cadenas realizan por dar a conocer el programa en otras redes sociales, la estrategia transmedia planteada con la creación de soportes propios para dar difusión al programa (revista, web, blog, etc.) o las sinergias establecidas con la retroalimentación de los programas. También habría que destacar el horario de emisión del programa y el análisis de la competencia televisiva como otros factores determinantes.

3. Análisis y resultados

Una vez realizado el trabajo de campo se muestran los resultados alcanzados en función de la triple clasificación establecida en el apartado anterior:

3.1. Cuenta oficial

Como se percibe en el gráfico 1 existe una notable diferencia entre el número de seguidores de los programas «Código Emprende» y «Top Chef» en relación a «La Voz». Asimismo se comprueba que la cuenta de «La Voz» arrastra seguidores de la edición anterior, mientras los otros dos espacios parten de una posición muy inferior.

A lo largo de los siete programas analizados se detecta una tendencia creciente en el número de seguidores destacando «La Voz» y «Top Chef», los cuales experimentan un crecimiento continuado durante los siete programas. Con un número de seguidores muy inferior a los espacios anteriores, la evolución de «Código Emprende» apenas se percibe ya que desde el inicio del programa hasta el último día del mismo únicamente solo se suman 1.179 seguidores más.

Por lo que se refiere a la actividad y contenido de los propios twits de la cuenta, se comprueba que existen diferencias entre ambas (ver gráfico 2). «Código Emprende» es el talent que potencia más los retwits, los twits modificados y las respuestas. Las referencias

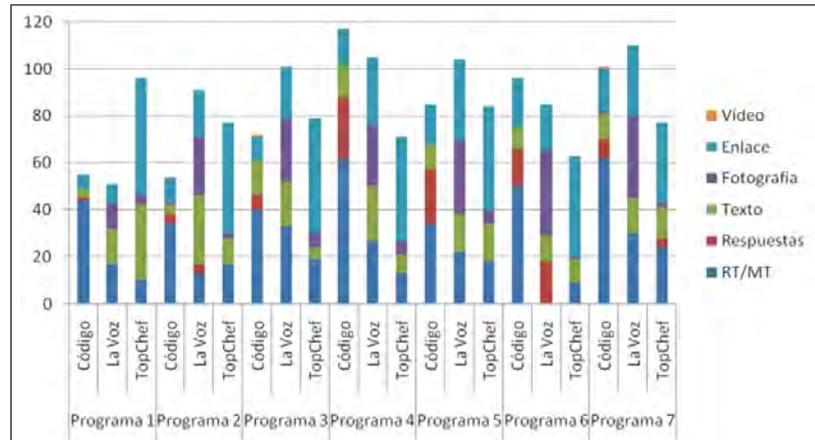


Gráfico 2. Contenido de los twits publicados por las cuentas oficiales de los programas durante el periodo analizado.

a enlaces de la web del propio espacio están mucho más presentes en «Top Chef» y «La Voz», ya que estas páginas actúan como contenedores de material complementario, de ahí que los contenidos de vídeo no existan en estos programas y sí en «Código Emprende». Asimismo, «La Voz» destaca por ser el talent que más fotos incluye del desarrollo del programa.

Cabe señalar que «Código Emprende» emite el mayor número de twits por programa (4) de todo el periodo señalado aunque tiene el menor número de seguidores de los programas analizados (ver gráfico 1). Por el contrario, «La Voz» introduce el menor número de mensajes por programa (1), si bien cuenta con el mayor número de seguidores.

Por lo que se refiere a la introducción de hashtags, «La Voz» emplea una media de 9 (con clara preeminencia de uno que aparece en pantalla) en cada programa mientras que, tanto «Código Emprende» como «Top Chef» se limitan a uno en la mayor parte de sus emisiones. «La Voz» y «Top Chef» consiguen todas las noches de su emisión situar el hashtag principal entre los trending topics, mientras que «Código Emprende» solo lo logra en una ocasión.

Por otra parte es preciso realizar un análisis comparativo de la audiencia social y real de cada uno de los programas en función de su número de espectadores reales y sociales, para detectar si existe una relación entre estas dos dimensiones de la audiencia (tabla 1).

«La Voz», con una cuota de pantalla que oscila entre el 20,2% y el 25,2%, es uno de los programas más vistos de su franja horaria y lidera en todos los días analizados el ranking de los programas con mayor audiencia social.

En el caso de «Top Chef», con índices de audiencia más bajos que en «La Voz» pero con una posición

cada vez más consolidada en la parrilla televisiva, se da una situación llamativa: la audiencia tradicional y la audiencia real respaldan el estreno del programa mientras que en los días sucesivos ambas audiencias dejan de tener interés en el mismo, tal como lo muestran los datos incluidos en la tabla 1.

Por último, «Código Emprende» cuenta con datos de audiencia muy inferiores a los dos programas anteriores, y con un flujo de audiencias discontinuo que termina con una de las cuotas de pantalla más bajas del programa.

3.2. Cuentas presentadores

Se tienen en cuenta tan solo las cuentas personales de Jesús Vázquez («La Voz») y Juan Ramón Lucas («Código Emprende»), ya que se sitúa al cocinero Chicote dentro de la categoría de jurado. La principal diferencia es que la actividad de Vázquez a lo largo de la semana es superior a la que realiza durante la emisión del espacio (excepto en los tres programas iniciales), mientras que Lucas concentra sus twits durante la emisión como elemento avivador de conversaciones en la Red (excepto programa 5).

En cuanto al número de seguidores que poseen cada uno de ellos, los resultados demuestran que Juan Ramón Lucas en cuatro de los días analizados pierde admiradores durante la retransmisión, si bien durante la semana incrementa el total de adeptos.

3.3. Cuentas jurado

En este epígrafe se evalúan las cuentas de los miembros del jurado de todos los espacios, un total de nueve personas, ya que ninguno de ellos dispone de cuentas oficiales del programa⁹.

Tal como se puede observar en el gráfico 3 (página siguiente), los jurados de «La Voz» (David Bisbal y Antonio Orozco) y de «Top Chef» (Chicote) son los más proclives a emitir mensajes a través de esta red mostrando una actividad continuada y en incremento a medida que se desarrollan los distintos programas. En el caso del cocinero Chicote se detecta un aumento de la actividad de la cuenta durante la emisión del espacio y sobre todo a lo largo de los siete programas analizados. En el extremo opuesto se encuentra el jurado de «Código Emprende», con una escasa actividad en la Red. Cabe señalar también la inactividad de

Tabla 1. Número de espectadores (expresado en miles), share (expresado en porcentaje) y número de espectadores sociales (expresado en miles a excepción de C.E.) de los programas analizados (C.E.: «Código Emprende»; L.V.: «La Voz» y T.C.: «Top Chef»)

	Pr.1		Pr. 2		Pr. 3		Pr. 4		Pr. 5		Pr. 6		Pr. 7	
	Esp/Sh.	Es.S.												
C.E.	613 4,5%	304	286 4%	166	370 5,2%	215	260 3,1%	240	260 3,1%	292	370 5,2%	603	260 3,1%	962
L.V.	3.438 23,3%	163	3.560 24,6%	107	3.816 25,2%	82	3.722 24,6%	70	3.764 24,5%	59	3.591 20,2%	59	3.597 24,8%	94
T.C.	3.030 17,7%	18	2.480 15,7%	11	2.343 13,7%	9	2.273 13,7%	10	2.303 14,5%	7	2.597 15,8%	8	2.573 14,7%	7

otros miembros del jurado (Susi Díaz y Malú), en los cuales apenas se aprecia diferencias en la evolución de su actividad durante los siete programas analizados.

4. Discusión y conclusiones

Partiendo de la premisa de que el formato no es el único factor determinante del comportamiento de un espacio en la audiencia social, se han estudiado factores endógenos a Twitter que intervienen en el éxito o fracaso de un espacio televisivo. «La Voz» es el espacio que alcanza mejores resultados en audiencia social. De los datos analizados se concluye que también es el espacio con mayor número e incremento de seguidores, asimismo su presentador y dos miembros del jurado están entre las tres cuentas que más participan en Twitter. Sin embargo, no existe una relación directa entre la actividad de la propia cuenta del espacio y su éxito ya que «Código Emprende» es el espacio analizado con más twits en un programa y que menos éxito tiene en audiencia social.

Por lo que se refiere al objetivo secundario relativo a la comparación entre audiencia real y audiencia social de estos espacios, «La Voz» tiene los mejores resultados en ambos casos. Existe además un paralelismo entre los resultados alcanzados por cada uno de ellos en ambas audiencias. No obstante, el estudio llevado a cabo no permite establecer relaciones de causalidad entre ambas audiencias ni tampoco detectar posibles correlaciones entre ambas. Futuros trabajos podrían continuar esta línea de investigación.

Por consiguiente, las cadenas tienen en las redes sociales un foro muy útil para escuchar y valorar la opinión de los espectadores. Sin embargo, dicha actividad debe seguir una estrategia con el fin de obtener un máximo beneficio. De ahí que sea importante enriquecer esa tarea a través de distintos tipos de twits. Los mensajes retwiteados o los twits modificados sirven para reconocer la valía de algunos de los mensajes ajenos a la cuenta oficial, ampliar la conversación entre espectador y programa y favorecer la fidelización de las cuentas retwiteadas. Se trata de un ejemplo de la naturaleza prosumidora de las nuevas audiencias a través de las redes. No obstante, el exceso de este tipo de

twits puede denotar una falta de originalidad de la propia cuenta, como en el caso de «Código Emprende».

En cuanto a la presencia de enlaces, tan habituales en los twits de «La Voz» y «Top Chef», favorece una estrategia transmedia al contar con otro soporte, la web, que recoge información extra sobre el programa, incluso el seguimiento de la audiencia social. Asimismo, tampoco se debe descuidar el contenido audiovisual de los twits por el impacto que determinadas

imágenes curiosas del programa puedan provocar en redes. En este caso, «Código Emprende» es el espacio que menos cuida este aspecto. La escasa variedad de hashtags lanzados por este espacio y por «Top Chef» impiden una mayor vertebración de las conversaciones que surgen a raíz de estas emisiones.

Con el fin de mejorar los resultados de audiencia social, todos los recursos del programa deben volcarse en las redes sociales, de ahí que también la presencia y actividad de los presentadores y el jurado sea determinante para aumentar el impacto del mismo. Estos esfuerzos no se deben limitar al momento de emisión. Cabe destacar que todos los programas analizados se emiten en diferido mientras que la actividad de las cuentas se realiza en tiempo real, por lo que existe una discordancia temporal que puede influir en el impacto social de los mismos. La audiencia social rompe la barrera del tiempo y exige una presencia continuada también fuera del horario de emisión. Al igual que la cuenta oficial, en el caso de los presentadores se ha comprobado que su actividad no se circunscribe a la duración del espacio, sino que se extiende al resto de los días. De este modo, la caja de resonancia se mantiene durante varios días alimentando las expectativas de las audiencias activas. Asimismo cabe destacar la sinergia de fuerzas que aportan las cuentas privadas de los presentadores y el jurado. Al comentar el programa entre sus seguidores se incrementa su resonancia e impacto incluso entre aquellos que no lo ven. Por el lado contrario, los propios espacios suponen también un impulso para estas «celebrities» que también ven incrementado el número de seguidores por la difusión que les ofrece el espacio televisivo.

El análisis de la experiencia española puede servir como modelo de desarrollo de la audiencia social para

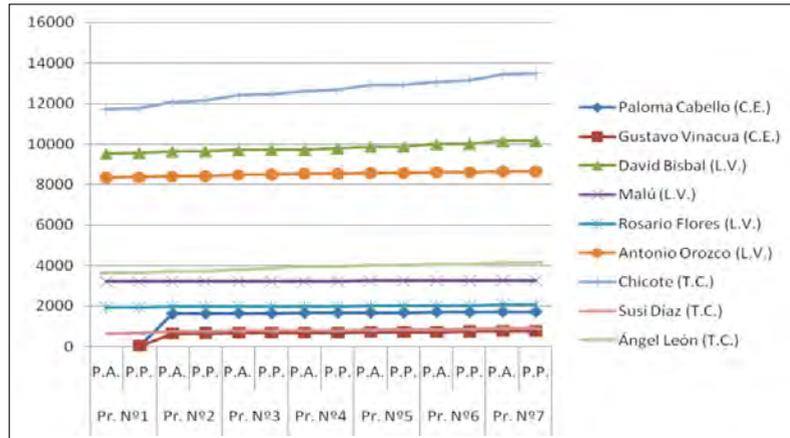


Gráfico 3. Actividad (expresada en número de twits) del jurado de los tres programas analizados (C.E.: «Código Emprende»; L.V.: «La Voz» y T.C.: «Top Chef»).

otros países en los que esta no se encuentre tan extendida. Los factores analizados ligados a las cuentas oficiales del programa, de los presentadores y del jurado se deberán completar con el estudio de otras categorías como las cuentas de los concursantes, de la cadena o de la productora, las sinergias establecidas entre diferentes programas de la misma cadena, así como estrategias transmedia.

Notas

¹ «Código Emprende» (70 minutos) se estrenó el miércoles 11-09-2013 en prime-time pero sufrió alteraciones en su horario durante los siete programas analizados (11, 18, y 25 de septiembre; 2, 9, 16 y 23 de octubre de 2013).

² Los programas analizados de «La Voz» (180 minutos), se emitieron: 16, 23 y 30 de septiembre y 7, 14, 21, 28 de octubre de 2013.

³ Los programas estudiados de «Top Chef» (120 minutos), se emitieron: 2, 9, 16, 23 y 30 de octubre y 6 y 13 de noviembre de 2013.

⁴ Se excluyen de este visionado las retransmisiones de dichos espacios.

⁵ La cuenta oficial de «Código Emprende» remite directamente a la del BBVA (@bbvaempresa), por lo que se han analizado ambas.

⁶ De acuerdo con una estimación realizada por Twitter, incluir un hashtag en la pantalla por lo general aumenta de 2 a 10 veces el volumen de cada twit; poner en la pantalla el nombre del usuario de Twitter incrementa de media entre 2 y 8 veces las respuestas. (Twitter se posiciona como segunda pantalla, 2013).

⁷ Esta delimitación temporal es la misma que utiliza «Tuitele» para analizar la audiencia social.

⁸ Cabe señalar que tampoco se han analizado otras cuentas que pudieran influir en el impacto social como la de las productoras, las propias cadenas de televisión o los concursantes.

⁹ Uno de los miembros del jurado de «Código Emprende», María Benjumea, no dispone de cuenta en Twitter.

Referencias

- AGUADO, J.M. & MARTÍNEZ, I.J. (2012). El medio líquido: la comunicación móvil en la sociedad de la información. In F. Sierra, F.J. Moreno & C. Valle (Coords.), *Políticas de comunicación y ciudadanía cultural iberoamericana*. (pp. 119-175). Barcelona: Gedisa.
- AIMC (2013). *Estudio General de Medios* (año móvil octubre 2012

- a mayo 2013). (<http://goo.gl/KYJmJl>) (20-11-2013).
- ARROJO, M.J. (2013). La televisión social. Nuevas oportunidades y nuevos retos para el sector audiovisual. In B. Lloves & F. Segado (Coords.), *I Congreso Internacional de Comunicación y Sociedad Digital*. (<http://goo.gl/L2yv3w>) (22-10-2013).
- BARRIENTOS, M. (2013). La convergencia y la segunda pantalla televisivas: el caso de Isabel (TVE). In B. Lloves & F. Segado (Coords.), *I Congreso Internacional de Comunicación y Sociedad Digital*. (<http://goo.gl/wdiKYe>) (14-10-2013).
- BREDL, K., KETZER, C., HÜNNIGER, J. & FLEISCHER, J. (2014). Twitter and Social TV. Microblogging as a New Approach to Audience Research. In G. Patriarche, H. Bilandzic, J.L. Jensen & J. Jurisic (Eds.), *Audience Research Methodologies: between Innovation and Consolidation*. (pp. 196-2011). New York: Routledge.
- CASTELLÓ, A. (2013). El uso de hashtags en Twitter por parte de los programas de televisión españoles. In B. Lloves & F. Segado (Coords.), *I Congreso Internacional de Comunicación y Sociedad Digital*. (<http://goo.gl/8fYZki>) (14-10-2013).
- CLAES, F., OSTESO, J. M. & DELTELL, L. (2013). Audiencias televisivas y líderes de opinión en Twitter. Caso de estudio: El Barco. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 347-364. (DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.n1.42526).
- CONGOSTO, M.L., DELTELL, L., CLAES, F. & OSTESO, J.M. (2013). Análisis de la audiencia social por medio de Twitter. Caso de estudio: los premios Goya 2013. *Icono 14*, 11, 53-82. (DOI: <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v11i2.577>).
- DELLER, R. & HALLAM, S. (2011). Twitteringon: Audience research and participation using Twitter. *Participations. Journal of Audience & Reception Studies*, 8, 216-245. (<http://goo.gl/6A3Nd9>) (15-10-2013).
- FERNÁNDEZ, E. (2013). Con el móvil en la mano: la aportación de ANT3.0 y Twitter a la serie de televisión El Barco. In B. Lloves & F. Segado (Coords.), *I Congreso Internacional de Comunicación y Sociedad Digital*. (<http://goo.gl/u38DXV>) (14-10-2013).
- FIDLER, R. (1997). *Mediamorfosis: Comprender los nuevos medios*. Buenos Aires: Granica.
- GALLARDO, J. (2013). El presentador de televisión y su relación con las redes sociales en España. Caso «Espejo Público» (Antena 3). In B. Lloves & F. Segado (Coords.), *I Congreso Internacional de Comunicación y Sociedad Digital*. (<http://goo.gl/bHQeAVW>) (14-10-2013).
- GALLEGO, F. (2013a). Social TV Analytics: Nuevas métricas para una nueva forma de ver televisión. *Index Comunicación*, 3, 13-39 (<http://goo.gl/LgQ7DU>) (01-09-2013).
- GALLEGO, F. (2013b). El papel de la gestión analítica de las audiencias sociales. *Telos*, 95, 1-8. (<http://goo.gl/NoSB54>) (01-09-2013).
- GILLAN, J. (2011). *Television and new media*. New York: Routledge.
- GONZÁLEZ, A. & QUINTAS, N. (2013). La audiencia tradicional y la audiencia social en el prime-time televisivo. In VARIOS: *II Congreso Internacional Educación Mediática & Competencia Digital*; 14 y 15 de noviembre de 2013.
- GRANDÍO, M. & BONAUT, J. (2012). Transmedia Audiences and Television Fiction. *Participations. Journal of Audience & Reception studies*, 9, 558-574. (<http://goo.gl/DNyXEH>) (03-09-2013).
- HARRINGTON, S., HIGHFIELD, T. & BRUNS, A. (2013). More than a backchannel: Twitter and television. *Participations. Journal of Audience & Reception Studies*, 10, 405-409 (<http://goo.gl/uPnfbk>) (02-10-2013).
- HIGHFIELD, T., HARRINGTON, S. & BRUNS, A. (2013). Twitter as a Technology for Audiencing and Fandom. *Information, Communication & Society*, 16, 3, 315-339. (DOI: 10.1080/1369118X.2012.756053).
- IAB (2013). *Estudio anual de redes sociales*. (<http://goo.gl/SohGz5>) (22-11-2013).
- JENKINS, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- LARSSON, A.O. (2013). Tweeting the Viewer. Use of Twitter in a Talk Show Context. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 57: 2, 135-152. (DOI: 10.1080/08838151.2013.787081).
- LEÓN, B. (Coord.) (2012). *La televisión ante el desafío de Internet*. Salamanca: Comunicación Social.
- MERINO, A. (2013). El factor emocional en la narrativa transmedia y la televisión social. *Fonseca Journal of Communication*, 6, 234-257 (<http://goo.gl/2fM5AT>) (15-09-2013).
- NIELSEN, (2013). *The Follow Back: Understanding the Tw-way Causal Influence between Twitter Activity and TV Viewership*. (<http://goo.gl/cKHG8y>) (15-11-2013).
- OLIVA, M. (2012). Fama y éxito profesional en «Operación Triunfo» y «Fama ¡a bailar!». *Comunicar*, 39, 185-192. (DOI: 10.3916/C39-2012-03-09).
- OROZCO, G. (Coord.) (2012). *Tvmorfosis: la televisión abierta hacia la sociedad de redes*. México: Tintable.
- REDDEN, G. (2008). Making Over the Talent Show. In G. Palmer (Eds.), *Exposing Lifestyle Television: The Big Reveal*. (pp. 129-143). Aldershot: Ashgate.
- RINCÓN, O. (2008). No más audiencias, todos devenimos productores. *Comunicar*, 30, 93-98. (DOI: 10.3916/c30-2008-01-014).
- RODRÍGUEZ, V. & PESTANO, J.M. (2013). El monólogo Twitter: características de la participación de la teleaudiencia en los programas de opinión. In F.J. Herrero, F. Sánchez, S. Toledano & A. Ardèvol (Eds.), *V Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*. (<http://goo.gl/frB8EE>) (22-11-2013).
- ROST, A. (2011). Periodismo y Twitter: a 140 y capota baja. In F. Irigaray, D. Ceballos & M. Manna (Coords.), *Periodismo digital: convergencia, redes y móviles*. Rosario: Laborde Libros Editor.
- RUBLESCKI, A. (2011). Metamorfosis jornalísticas: leitores e fontes como instâncias co-produtoras de conteúdos no jornalismo líquido. *Estudos em Comunicação*, 10, 319-335 (<http://goo.gl/IGduIV>) (22-11-2013).
- SCOLARI, C. (2008). Hacia la hipertelevisión. Los primeros síntomas de una nueva configuración del dispositivo televisivo. *Diálogos de la Comunicación*, 77, 1-9 (<http://goo.gl/S0lhxz>) (11-10-2013).
- SCOLARI, C. (2013). *La TV después del broadcasting: hipertelevisión, redes y nuevas audiencias*. (<http://goo.gl/6WvC2X>) (12-11-2013).
- SEQUERA, R. (2013). Televisión y redes sociales: nuevo paradigma en la promoción de contenidos televisivos. *Ámbitos*, 22 (<http://goo.gl/G1kZmQ>) (14-11-2013).
- THE WIT (2013). *10 Trends for Social TV in 2013*. (<http://goo.gl/3f5a1f>) (24-11-2013).
- TÍSCAR, L. (2005). Hacia una televisión más participativa. *Comunicar*, 25. (<http://goo.gl/u9214q>) (10-11-2013).
- TUI TELE (2013). *Un año de televisión social en España* (septiembre 2012-agosto 2013) (<http://goo.gl/aP4lGD>) (05-10-2013).
- VARIOS (2013a). *Twitter se posiciona como segunda pantalla de la televisión*. (<http://goo.gl/oEQ5LF>) (10-11-2013).
- VARIOS (2013b). *El 46% de los españoles navegan con sus tabletas mientras ve la televisión*. (<http://goo.gl/xpRLIK>) (16-11-2013).
- WOHN, Y. (2013). *History of Social Television*. (<http://goo.gl/Nh4wVP>) (19-11-2013).
- WOHN, Y. & NA, E. (2011). Tweeting about TV: Sharing Television Viewing Experiences Via Social Media Message Streams. *First Monday*, 16. (DOI: <http://dx.doi.org/10.5210/fm.v16i3.3368>).



Las audiencias activas en la regulación de los medios: La dialéctica consumidor-ciudadano en España y México

Active Audiences in the Regulation of the Audiovisual Media. Consumer versus Citizen in Spain and Mexico

-  Dra. CARMEN FUENTE-COBO es Profesora Adjunta a la Dirección de la Facultad de Comunicación del Centro Univer. Villanueva, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid (España) (cfuentecobo@villanueva.edu).
-  Dr. JUAN-MARÍA MARTÍNEZ-OTERO es Profesor Colaborador Doctor del Departamento de Derecho Público de la Universidad CEU Cardenal Herrera Oria en Valencia (España) (juanmartinezotero@gmail.com).
-  Dr. ROGELIO DEL-PRADO-FLORES es Profesor Investigador de la Universidad de Anáhuac en México Norte (México) (rogelio.delprado2@anahuac.mx).

RESUMEN

Dos han sido los prismas bajo los que se ha concebido tradicionalmente a la audiencia: como ciudadanos, que ante los mensajes de los medios ejercen sus derechos comunicativos y participan en la construcción de una opinión pública libre; o como consumidores o usuarios, que actúan dentro de un mercado de productos audiovisuales. Mientras que la primera perspectiva atiende a la comunicación audiovisual valorando su interés público y su influencia en la construcción de un espacio público de debate y discusión, la segunda atiende a la dimensión más privada e individual de la comunicación audiovisual. En el presente trabajo se abordan las principales posiciones doctrinales sobre dicha dicotomía consumidor-ciudadano, analizando para ello la obra de los autores que más atención han dedicado a estas cuestiones en el ámbito europeo, y en especial los trabajos de Peter Dahlgren sobre las relaciones entre medios y democracia, los de Richard Collins sobre política audiovisual, y los vinculados a Sonia Livingstone sobre esfera pública, participación de las audiencias y gobernanza de los medios. Realizada esta aproximación teórica, se analiza la presencia de dichas concepciones de la audiencia en dos ordenamientos jurídicos audiovisuales que están experimentando modificaciones sustanciales: el español y el mexicano. Como conclusión, se constata que las distintas concepciones de la audiencia están en profunda relación con la forma de concebir el control de los medios y la rendición de cuentas de sus operadores frente al público.

ABSTRACT

Media audience has been conceived, traditionally, as a group of citizens or consumers. In the Media environment, citizens exercise their communication rights and participate in the public sphere; consumers, on the other hand, consume audiovisual products in a specific market. In the citizen perspective, audiovisual communication serves the public interest and democratic values; in the consumer one, it serves private and individual interests. This paper studies the main academic positions referred to the dichotomy citizen – consumer, attending particularly to the investigations of Peter Dahlgren on relations between Media and Democracy; of Richard Collins, on Audiovisual Policy; and of Sonia Livingstone on public sphere, audience participation and Media governance. After this theoretical approach, the paper analyzes the presence of these conceptions of the audience in the audiovisual legal systems of two countries: Spain and Mexico. These two countries are modifying their legal framework. As a conclusion, it appears that the different conceptions of the audience –as consumers or as citizens– are in a close relationship with the different ways of Media control and accountability.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Audiencia, ciudadano, consumidor, control, participación, radiotelevisión, democracia, regulación.
Audience, citizen, consumer, accountability, participation, broadcasting, democracy, regulation.

1. Introducción

Las formas elegidas para designar a quienes se sitúan delante de la televisión revelan no solo una opción teórica, sino también un cierto compromiso sociopolítico (Pérez-Tornero, 2005: 251) e inciden sobre la regulación y el control de los medios (Lunt & Livingstone, 2012: 7). Dos de las concepciones más extendidas del telespectador —siempre en cierta tensión dialéctica—, son la de consumidor y la de ciudadano. Dichos conceptos, referidos a los usuarios de los medios, han saltado en Europa del ámbito de la reflexión académica al de las políticas reales al aparecer incorporados conjuntamente, por primera vez, en la legislación audiovisual británica de 2003. La «Communications Act», en efecto, señala que el fin de la actividad del regulador OFCOM es servir tanto al interés de los ciudadanos, que aparecen definidos como «todos los miembros del público en el Reino Unido» (section 3.14), como a los intereses de los consumidores (section 3.5).

El presente artículo aborda, en primer lugar, la naturaleza y el alcance de los conceptos «ciudadano» y «consumidor», así como los debates que permanecen abiertos en torno a los mismos, a partir de la obra de los autores que más atención han dedicado a estas cuestiones en el ámbito europeo, y en especial los trabajos de Dahlgren (1995; 2002; 2009; 2010; 2011) sobre las relaciones entre medios y democracia, los de R. Collins (2007; 2012) sobre política audiovisual y los vinculados a Livingstone (Couldry, Livingstone & Markham, 2006; Lunt & Livingstone, 2012) sobre esfera pública, participación de las audiencias y gobernanza de los medios. Hecha esta aproximación teórica, analizamos en qué medida esos conceptos están presentes en las políticas audiovisuales en España y México, dos países de diferente tradición que están afrontando reformas profundas en su ordenamiento jurídico audiovisual.

2. Espectadores, audiencias y públicos: en busca de una ciudadanía audiovisual

La noción de ciudadanía vinculada al ámbito audiovisual remite directamente a la teoría habermasiana de la esfera pública, como aquel espacio ideal en el que tiene lugar el intercambio de información sobre cuestiones de interés común y que permite, cuando funciona adecuadamente, la libre formación de opinión pública. Para la existencia de una verdadera esfera pública, se precisa, por tanto, la coincidencia en espacio y tiempo de personas que hablan con personas, de un espacio de puesta en común. De ahí la relevancia de los medios de comunicación como mediadores

de las interacciones sociales en una sociedad masificada (Habermas, 1991). Esta asamblea ciudadana informa y es informada; debate y delibera sobre asuntos que son de interés general, especialmente de interés político. Es condición, en definitiva, de la esfera pública, no solo la existencia de un espacio común, sino también, de manera central, la existencia de un discurso razonado, crítico, un razonamiento activo del público (Dahlgren, 1995: 9). Público y ciudadanía vienen a ser, en este contexto, conceptos vinculados en el ámbito de las esferas públicas, en la medida en que los ciudadanos somos capaces de compartir cuestiones de interés común, en una «conexión pública» que es mediada (Couldry, Livingstone & Markham, 2006: 34-35). Existe esfera pública, por tanto, cuando la audiencia deja de comportarse como un mero sumatorio de receptores, y comienza a comportarse como público, esto es, como co-productores de diálogo y acción política (Dahlgren, 1995: 122).

El problema de las teorizaciones sobre la democracia deliberativa y la participación y compromiso de los públicos es su encuentro con la realidad de la indiferencia y apatía de los ciudadanos, vinculado en parte a factores de carácter estructural (Dahlgren, 2009: 6). Si el diálogo es constitutivo de la noción de público y éste es «moral y funcionalmente vital para la democracia» (Dahlgren, 2002), para que los individuos se conviertan en ciudadanos en el ámbito de la esfera pública y, por extensión, creen colectivamente una cultura democrática que funcione, deben darse una serie de prerequisites estructurales que Dahlgren agrupa bajo el término de «cultura cívica» (2002; 2009; 2011), y entre los que se incluye la existencia de habilidades democráticas susceptibles de ser educadas y convertidas en hábitos participativos consustanciales a la democracia. Aunque los jóvenes tienen especial facilidad para la interacción dentro de la Red (Jenkins & al., 2009, Rheingold, 2008), las posibilidades que ofrece el espacio de Internet para una democracia participativa alcanzan a toda la sociedad. En efecto, Internet permite dinámicas de cooperación e interacción social, «enjambrados inteligentes», en expresión de Rheingold (2004), capaces de derrocar gobiernos injustos y construir un poder democrático; sin olvidar que estas tecnologías de las multitudes inteligentes pueden conllevar nuevas amenazas para la libertad, la calidad de vida y la propia dignidad humana. En este contexto en el que la «audienciación» progresiva de las redes (Orozco, 2002) puede dar lugar a la aparición de espejismos en los que se quiere ver participación donde lo que hay es solamente consumo amplificado (Orozco, Navarro, García-Matilla, 2012), la educación específica para el de-

sarrollo de habilidades participativas se revela como una cuestión crucial de nuestro tiempo. La necesidad de una edu-comunicación participativa (Rheingold & Weeks, 2012) enlaza, a su vez, con la teoría clásica de las virtudes cívicas, en la medida en que el objetivo de dicha educación mediática no es garantizar la eficacia profesional a partir del desarrollo de determinadas competencias, sino potenciar la «excelencia personal» mediante el desarrollo de la autonomía y el compromiso social y cultural de los ciudadanos (Ferrés & Piscitelli, 2012), atendiendo a su doble función de productores y consumidores (prosumers) de contenidos en la esfera pública mediada. En este sentido, la idea de «ciudadanía lograda» se expresa en la actualidad como un modo de agencia social (Dahlgren, 2009: 57-79). Los ciudadanos son activos solamente si existe un entorno cultural favorable más allá de las instituciones que definen la democracia, y si estas estructuras y procesos son poblados por gente real con inclinaciones democráticas (Dahlgren, 2009: 104).

Las nociones de ciudadanía y público están particularmente presentes en los discursos sobre los medios de comunicación de titularidad pública, que encuentran su legitimación en el servicio al interés público, concepto que sorprendentemente ha recibido una escasa reflexión (Lunt & Livingstone, 2012: 36; Feintuck & Varney, 2006: 75). En particular, el concepto de «valor público» como principio de gestión de los medios públicos, presente en la regulación británica sobre la BBC, asume como principio la necesaria colaboración de proveedores y usuarios y la participación de éstos en los procesos de control democrático de los medios (Collins, 2007: 24).

3. La dialéctica consumidor-ciudadano

Para Dahlgren (1995: 148; 2010: 26-29), los conceptos de consumidor y ciudadano son incompatibles, mientras que para Collins (2012), y Lunt y Livingstone (2012: 42) pueden convivir, en la medida en que sea posible lograr el equilibrio entre la regulación económica, la protección del consumidor y el impulso de los intereses de los ciudadanos. De hecho, estas dos últimas dimensiones aparecen unidas en el concepto de «ciudadano-consumidor», adoptado por el Nuevo Laborismo de Tony Blair en el Reino Unido, terminolo-

gía que integra valores como la transparencia, la consulta a los ciudadanos, la rendición de cuentas, el empoderamiento de los individuos y la libertad de elección. Dicha conciliación resulta coherente con posturas neoliberales, que vienen propiciando un nuevo concepto de participación, asociado más con las capacidades del sujeto individual y responsable en un mercado determinado, que con su pertenencia como ciudadano a una comunidad política concreta (Ong, 2006; Shah & al., 2012).

Aunque el término «consumidor» se encuentra presente ya en la «Telecommunications Act» de 1984, queda consagrado como principio rector de la política audiovisual británica a partir del Informe Peacock

Las nociones de ciudadanía y público están particularmente presentes en los discursos sobre los medios de comunicación de titularidad pública, que encuentran su legitimación en el servicio al interés público, concepto que sorprendentemente ha recibido una escasa reflexión.

(1986), que introdujo la noción de «soberanía del consumidor» en el ámbito audiovisual, conceptualizado por Potter (1988) como un usuario activo, capaz de lograr la rendición de cuentas de las instituciones en un mercado eficiente (Collins, 2012: 221), frente a la doctrina precedente basada en la idea de los telespectadores y radioyentes como ciudadanos vulnerables y necesitados de protección y, en consecuencia, menos activos en la exigencia de rendición de cuentas. Es precisamente en torno a esta cuestión de la rendición de cuentas donde se encuentran las principales diferencias entre los conceptos de consumidor y ciudadano, tal como éstos se han desarrollado en el Reino Unido en las últimas décadas.

Collins y Sujon (2007: 33-52) analizan la evolución del concepto de rendición de cuentas en el Reino Unido, recurriendo para ello a la ya clásica distinción de Hirschman (1970) sobre las tres maneras que tienen los «stakeholders» de hacer rendir cuentas a una institución: «exit», «loyalty» y «voice». Estas tres vías actúan de diferente manera según el tipo de medio, su titularidad y las obligaciones de servicio público que le vengan impuestas, hasta configurar tres regímenes di-

ferentes de gobernanza de los medios. Así, en las empresas proveedoras de servicios audiovisuales sujetas a licencia, como pueden ser los operadores de cable y de satélite, la rendición de cuentas se ejecuta por la vía de la salida (exit): el usuario manifiesta su desacuerdo poniendo fin a su suscripción. En un segundo grupo pueden incluirse las cadenas terrestres privadas, ante las que los «stakeholders», en este caso los telespectadores, pueden optar entre aprobar su desempeño, permaneciendo como telespectadores leales (lo-

residen fuera de éste (órganos de participación, procedimientos de quejas, etc.), mientras que en el caso del consumidor audiovisual, el control reside en sí mismo (Collins, 2012: 40). Asimismo, cabe subrayar que los mecanismos de rendición de cuentas propios del consumidor son meramente individuales (exit), mientras los del ciudadano tienen una dimensión colectiva, vinculada con el debate público (voice).

Vemos, en cualquier caso, que rendición de cuentas y participación de las audiencias son dos caras de

la misma moneda: la participación de los usuarios es un elemento necesario de los sistemas de rendición de cuentas de los medios (Baldi & Hassebrink, 2007).

El avance y consolidación del concepto de consumidor o usuario coincide con la identificación más precisa de mecanismos mediante los cuales dicho consumidor puede hacer oír su voz (voice), participando en el ámbito audiovisual, ejerciendo una rendición de cuentas típica del ciudadano. La evolución de la normativa española se presenta así como típicamente neoliberal, abandonando discursos intervencionistas y colectivos y subrayando el protagonismo y la responsabilidad del telespectador individual.

4. España: derechos de participación más nominales que reales

¿Cómo aparecen reflejados los conceptos de consumidor y ciudadano en las políticas audiovisuales desarrolladas en España en los últimos años? En la historia reciente de la radiotelevisión española pueden distinguirse dos etapas. El primer gran estadio regulatorio viene configurado fundamentalmente por la Ley 4/1980, de

10 de enero, de Estatuto de Radio Televisión Española (ERTV), y la Ley 10/1988, de 3 de mayo, de Televisión Privada (LTP). Ya desde los primeros párrafos de sus preámbulos se evidencia una clara visión de la comunicación televisiva como realidad sustancialmente vinculada con la construcción de una ciudadanía activa y participativa. Así, el primer párrafo del Preámbulo del ERTV sostiene que la radiodifusión y la televisión son un «vehículo esencial de información y participación política de los ciudadanos, de formación de la opinión pública, de cooperación con el sistema educativo (...)». Por su parte, la LTP comienza con una afirmación de similar calado: «La finalidad de la televisión como tal servicio público ha de ser, ante todo, la de satisfacer el interés de los ciudadanos y la de contribuir al pluralismo informativo, a la formación de una opinión pública libre y a la extensión de la cultura».

Esta aproximación adopta una perspectiva de los usuarios de los medios más cercana al concepto de consumidores que al de ciudadanos, aunque los autores advierten que a pesar de la rivalidad entre ambos conceptos, no existe incompatibilidad entre los sistemas de valores que representan. En términos generales, puede decirse que los consumidores llevan a los radiodifusores a rendir cuentas a través de su capacidad de desconectar (exit), mientras que los ciudadanos hacen oír su voz en relación con las cuestiones que les afectan (voice). La distinción entre los conceptos de ciudadano audiovisual y consumidor audiovisual, viene a concluir Collins, radica fundamentalmente en los mecanismos de rendición de cuentas: cuando hablamos de ciudadano, los mecanismos de control

En la línea de fomentar la participación de la ciudadanía en los contenidos y la programación de la radiotelevisión pública, el ERTV previó la creación de

los Consejos Asesores de RNE, RCE y TVE, con una composición plural de agentes sociales y funciones de información y consulta (art. 9). El Consejo Asesor de cada medio debía ser convocado semestralmente.

A mediados de los 90 España incorpora a su ordenamiento jurídico la Directiva Televisión Sin Fronteras, a través de la Ley 25/1994, de 12 de julio. Esta trasposición es el primer paso de un proceso que, paulatinamente, va modificando la visión de la radio y la televisión hacia una perspectiva más economicista o mercantil. No resulta extraño que la entrada en concurso de la normativa europea suponga una mercantilización del sector, toda vez que la Unión Europea ha atendido fundamentalmente a la armonización de los mercados y a la libre circulación de bienes, personas y servicios entre los países miembros (Crusafón, 1998: 83). El Preámbulo de la Ley 15/1994 mantiene todavía un discurso muy pegado a la narrativa de los derechos y la ciudadanía, absteniéndose de caracterizar la televisión como un negocio o una industria. Empero, su artículo 1, al describir el objeto de la Ley, evidencia que su centro de gravedad ya se ha desplazado hacia los fines más comerciales de la televisión.

Alrededor del cambio de siglo el sector radiotelevisivo sufre modificaciones profundas, marcadas por la aparición de plataformas comerciales de televisión por satélite, por la televisión de pago, y por el advenimiento de la televisión digital terrestre y la televisión a través de Internet. El Legislador, conforme avanza la tecnología, parchea como puede el ordenamiento audiovisual para ir dando respuesta a las nuevas formas de comunicación, mediante una normativa dispersa, prolija y, en ocasiones, caótica (García-Castillejo, 2012: 81-82).

También en los albores del nuevo siglo las televisiones públicas –tanto la estatal como la mayoría de las autonómicas– llegan a un punto de colapso. Tras años de deriva hacia una competencia dudosamente leal con los operadores privados, se encuentran con un déficit económico enorme, una audiencia exigua, y una credibilidad e identidad nulas (Azurmendi, 2007: 269). Así, se abre el debate en torno a la reforma de la televisión pública estatal, que cristaliza con la aprobación de la Ley 17/2006, de 5 de junio, de la Corporación Radio Televisión Española (LCRTVE).

Un documento pionero en la necesaria reforma del sector audiovisual español fue el Informe para la Reforma de los medios de comunicación de titularidad del Estado, elaborado por el denominado «Comité de Sabios», y publicado en febrero de 2005. Todo el Informe es una decidida apología del servicio público de radiotelevisión, entendido como un instrumento al ser-

vicio del derecho a la información de los ciudadanos y de la participación democrática. En varios pasajes, el Informe contraponen explícitamente la concepción ciudadana con la concepción mercantilista de la radio y la televisión. Así, el Preámbulo declara solemnemente que el proyecto de reforma está orientado a garantizar la prestación de «un servicio público, una función comunicativa, dirigida a ciudadanos y no a consumidores de determinados objetos de consumo, y cuya rentabilidad sea social y no simplemente mercantil o económica» (p.10).

Pasando ya al texto de la Ley 17/2006, la terminología empleada se mantiene en los campos semánticos que dominan el citado Informe, vinculados con la ciudadanía, el pluralismo, la participación de la audiencia y los derechos de los telespectadores; si bien el articulado no incorpora todas las recomendaciones contenidas en el Informe del «Comité de sabios» (Bustamante, 2013). Tratándose de la regulación de una televisión pública, que además pretende corregir los excesos comerciales cometidos en el pasado, resulta natural la perspectiva elegida. No obstante, transcurridos ya más de seis años desde la entrada en vigor de la Ley, la mayoría de los mecanismos de control y participación social previstos en la misma brillan por su ausencia. Suprimidos gran parte de los consejos asesores (Fuente-Cobo, 2013: 72), reducido el derecho de acceso a una realidad puramente testimonial (Bustamante, 2010) y modificado el procedimiento de designación de los órganos directivos de la Corporación, cuya independencia vuelve a quedar en manos del Gobierno, la deriva de la radiotelevisión pública española nos retrotrae a las etapas anteriores a la aprobación de la Ley 17/2006 (Bustamante, 2013: 299).

Por lo que se refiere a la televisión privada, la Ley 17/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual (LGCA), derogó una pléyade de leyes aplicables a la televisión privada –hasta doce–, y ha configurado un nuevo panorama normativo. Los primeros compases de su Preámbulo no dejan lugar a dudas respecto a la inspiración de la misma y al discurso que subyace tras su articulado, dominado por conceptos puramente mercantiles: industria, sector, economía, demanda, explotación, oferta, comercial... Su tono economicista es diametralmente opuesto al de la Ley 17/2006, en lo que constituye una curiosa dicotomía, al tratarse de dos normas aprobadas por sendos gobiernos del presidente Rodríguez Zapatero (Zallo, 2010: 17).

A pesar de esta concepción mercantilista y «consumerista», el articulado de la LGCA regula detenidamente los derechos del público, que son recogidos en

la primera parte de la Ley (arts. 4 a 9). En lo que a la participación del público respecta, el artículo reconoce el derecho del público a solicitar la adecuación de los contenidos audiovisuales al ordenamiento vigente, como plasmación de un «derecho a la participación en el control de los contenidos audiovisuales». Otra mención a la participación de la ciudadanía aparece en el artículo 22.1º LGCA, que define los servicios de comunicación radiofónicos y televisivos como servicios de interés general, al estar conectados con derechos fundamentales de los ciudadanos y ser un vehículo de su participación en la vida política y social. Quizá el capítulo más interesante de la LGCA, en el que el discurso de los derechos y de la participación de la audiencia cobra un papel más destacado, es el Título V, dedicado a la creación del Consejo Estatal de Medios Audiovisuales (CEMA), y en particular el artículo 45, que atribuye a este organismo la misión de garantizar el respeto a los derechos del público –entre los que se encuentra la participación–, la transparencia, el pluralismo, y el cumplimiento de la misión del servicio público. También al servicio de la participación ciudadana, el artículo 51 de la Ley previó la creación de un Comité Consultivo del CEMA, como órgano de participación de la audiencia y de asesoramiento al Consejo Audiovisual. Así pues, cabe decir que la LGCA abrió la puerta a una visión de la audiencia más participativa y activa.

Sin embargo, la LGCA ha sido objeto de diferentes reformas en sus tres años de singladura. La más importante de ellas –en la materia que nos ocupa– ha sido la llevada a cabo por la Ley 3/2013, de 4 de junio, de creación de la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (CNMC), que deroga todo el Título V de la LGCA, dedicado al CEMA. Basándose en argumentos de austeridad presupuestaria, el Gobierno ha promovido la modificación de la LGCA para asignar las funciones del CEMA a un nuevo organismo macrorregulador: la CNMC.

Esta reforma legal inclina todavía más la balanza hacia la concepción mercantilista del sector audiovisual y de la audiencia, como el propio nombre de la Comisión por sí mismo evidencia (Linde & al., 2013: 246). El artículo 1.2 de la Ley 3/2013 señala que la CNMC tiene como objetivo «garantizar, preservar y promover el correcto funcionamiento, la transparencia y la existencia de una competencia efectiva en todos los mercados y sectores productivos, en beneficio de los consumidores y usuarios». Desaparecen del articulado todas las referencias a la participación de la audiencia, excepción hecha del artículo 30, que prevé que en la elaboración de Circulares la CNMC dará

audiencia a los interesados y propiciará la participación de los ciudadanos. Lo que no está claro es cómo se vehiculará dicha participación, máxime cuando el Comité Consultivo previsto en la LGCA –principal órgano de participación ciudadana en el entorno audiovisual– desaparece en la nueva regulación, en un movimiento que ha sido claramente interpretado como contractivo (Fuente-Cobo, 2013).

Quizá el único punto positivo de esta reforma se encuentre en el artículo 37 de la Ley 3/2013, que bajo el rótulo «Publicidad de las actuaciones» exige que la CNMC haga públicas «las disposiciones, resoluciones, acuerdos e informes que se dicten en aplicación de las leyes que las regulan, una vez notificados a los interesados». Y ello porque hasta el momento, la opacidad con que la SETSI (órgano administrativo competente en materia audiovisual) ha tramitado sus expedientes ha sido del todo punto inaceptable. La publicidad de estos expedientes resulta una premisa irrenunciable para que la ciudadanía conozca cómo se aplica la Ley, y, con este conocimiento de causa, pueda participar en el control de los contenidos.

Del repaso efectuado cabe hacer dos consideraciones. En primer lugar y por lo que se refiere al plano de los discursos subyacentes, a medida que el sector de la radio y la televisión se expande, admitiendo más y más operadores, la visión de la comunicación radiotelevisiva como un sector económico cobra fuerza, al tiempo que menguan las referencias a su carácter fundamental para el robustecimiento de la democracia y como vehículo de pluralismo y participación ciudadana. Paradójicamente, el avance y consolidación del concepto de consumidor o usuario coincide con la identificación más precisa de mecanismos mediante los cuales dicho consumidor puede hacer oír su voz (voice), participando en el ámbito audiovisual, ejerciendo una rendición de cuentas típica del ciudadano. La evolución de la normativa española se presenta así como típicamente neoliberal, abandonando discursos intervencionistas y colectivos y subrayando el protagonismo y la responsabilidad del telespectador individual (Ong, 2007: 4; Zallo, 2010).

El concepto predominante en el nuevo escenario regulatorio, del que son máximos exponentes la Ley 17/2006 y la LGCA, se aproxima, por tanto, más al de consumidor-ciudadano que al de espectador pasivo vigente en etapas anteriores, caracterizadas por grandilocuentes declaraciones de intenciones sin las correlativas formas reales de participación.

Lamentablemente, dando una vez más la razón a Harvey (2005: 70) en su diagnóstico sobre el Estado neoliberal, los mecanismos de participación previstos

en ambas leyes, o están retrocediendo o, sencillamente, no han llegado a ser efectivamente implantados, quedando abierto únicamente el cauce de la reclamación, escasamente publicitada y deficientemente provista.

5. México: entre los derechos de las audiencias y la «realpolitik»

México aborda en la actualidad una de las reformas más trascendentales de las últimas décadas en el ámbito de las telecomunicaciones, con efectos globales sobre los derechos comunicativos. El proyecto de reforma, que es fruto del Pacto por México firmado en 2012 por los tres partidos políticos más importantes del país y el Gobierno Federal, afecta a varios artículos de la Constitución mexicana, y se articula en torno a seis grandes ejes.

De entre los seis ejes que articulan esta reforma legal, destaca el primero de ellos, que tiene como objetivo fortalecer los derechos fundamentales a la libertad de expresión y el acceso a la información, así como determinados derechos de los usuarios de los servicios de telecomunicaciones y radiodifusión. Resulta destacable que es la primera vez que se incorpora en el ordenamiento jurídico mexicano el principio de interés general en la definición de las telecomunicaciones como servicio público, lo que conlleva a su vez el deber del Estado de garantizar en su prestación los principios de calidad, pluralidad, cobertura universal, interconexión, convergencia, acceso libre y continuidad, añadiéndose para ello un nuevo apartado al artículo 6 de la Constitución.

La reforma propuesta afecta de lleno a la estrecha relación que han mantenido hasta ahora el poder y las empresas televisivas, con un claro perjudicado: el público. En el año 2000, la llegada al poder de un nuevo partido —el Partido Acción Nacional— generó grandes expectativas de cambio en un universo televisivo, controlado hasta el momento, de manera tácita, por el Grupo Televisa. En efecto, se consideraba que la Ley Federal de Radio y Televisión (LFRT), vigente desde 1960, resultaba obsoleta y anacrónica.

En el año 2001 la Secretaría de Gobernación inauguró la «Mesa de diálogo para la revisión integral

de la legislación en medios». El objetivo era aparentemente democrático, pues se pretendía sentar las bases de una reforma equilibrada de la radiodifusión y la televisión que permitiera participar a todos los sectores sociales (Esteinou & Alva, 2009: 12). Sin embargo, en octubre de 2002, el entonces Presidente Fox anunció un nuevo Reglamento para la LFRT, que en la opinión de académicos y ciudadanos, marginaba todas las propuestas ciudadanas que se venían trabajando. Grupos de académicos se unieron para contrarrestar la propuesta presidencial y formularon la «Propuesta ciudadana de reforma a la LFRT», que fue asumida por el Senado y se presentó legalmente en diciembre de 2002. Tras un largo debate público, finalmente en marzo de 2003 se aprobó un Dictamen sobre la inicia-

México aborda en la actualidad una de las reformas más trascendentales de las últimas décadas en el ámbito de las telecomunicaciones, con efectos globales sobre los derechos comunicativos. El proyecto de reforma, que es fruto del Pacto por México firmado en 2012 por los tres partidos políticos más importantes del país y el Gobierno Federal, afecta a varios artículos de la Constitución mexicana, y se articula en torno a seis grandes ejes.

tiva con proyecto de decreto de reforma de la LFRT, claramente contrario a la propuesta ciudadana del 2002. Tan impopular resultaba este Dictamen —que, al buscar beneficios para el grupo gobernante terminó subordinando aún más el sistema audiovisual mexicano a los intereses de los operadores privados (Reyes-Montes, 2007)—, que fue denominado con el nombre de «Ley Televisa». La reforma de la LFRT fue finalmente promulgada por el Presidente Fox y publicada en abril de 2006, pocos meses antes de iniciarse la campaña electoral. Es abundante la literatura que estudia estos acontecimientos y sus precedentes, que se podrían resumir con el título de «La Ley Televisa y la lucha por el poder en México» (Esteinou & Alva, 2009).

La reforma de las telecomunicaciones que ahora se debate contiene elementos suficientes como para alimentar un optimismo que, con todo, debería ser mo-

derado: no en vano la historia de los derechos y libertades en México revela la complejidad de las relaciones entre la «realpolitik» y los derechos de los ciudadanos. En este caso, el realismo político aparece en la reforma cuando se contrapesan de manera ambigua y algo paradójica los derechos de los usuarios frente a las libertades de los agentes económicos. Esta dicotomía entre las libertades de los agentes económicos y la protección que el Estado otorgará a las audiencias no hace sino reafirmar el poder de las empresas mediáticas, a pesar de que el texto propuesto proclama de manera literal lo siguiente: «La ley establecerá los derechos de los usuarios de telecomunicaciones, de las audiencias, así como los mecanismos de su protección» (fracción VI, apartado B, artículo 6 de la Constitución).

El proceso de reforma todavía no ha concluido, y habrá que esperar a ver cómo cristaliza finalmente la reforma incoada: si se decanta hacia la protección de la audiencia, o del status quo actual, donde priman los intereses empresariales. En cualquier caso, la formulación constitucional propuesta representa ya de por sí un hito, al reconocerse que las audiencias necesitan ser protegidas frente a la poderosa influencia de las empresas mediáticas. Lo que está claro es que hasta el establecimiento de cauces concretos de participación de la ciudadanía en el control y elaboración de contenidos, todavía queda un largo camino que recorrer.

6. Conclusiones

La creación de un espacio público de participación ciudadana a través de los medios es una preocupación común en Europa. Las principales aproximaciones se centran en la tensión entre las concepciones de la audiencia como ciudadanía, o como conjunto de consumidores. Un concepto clave en la participación de la audiencia es el de control o rendición de cuentas, concepto muy vinculado al de consumidor, y que en el ámbito audiovisual puede exigirse de tres formas diferentes: mediante la desconexión (exit), mediante la fidelidad (loyalty), o mediante la opinión (voice). El primer sistema, por su carácter individual, es propio del consumidor, y el último, por su contribución al debate público, es propio del ciudadano.

El modelo español ha avanzado de un reconocimiento formal de la dimensión democrática de los medios (ERTV y LTP) hacia una concepción más mercantilista de la comunicación audiovisual (Ley 15/1994 y LGCA). Paradójicamente, a la vez que el discurso audiovisual se ha centrado en el mercado y la visión del público como consumidor, con un prisma marcadamente neoliberal, se han ido reconociendo

formas de participación de la audiencia, tanto de naturaleza «exit» como, principalmente, «voice». Efectivamente, el panorama descrito por la Ley 17/2006 y LGCA permitiría, en caso de haber sido implementado y desarrollado, construir un sistema de rendición de cuentas y participación social complejo y completo, con todos los mecanismos y procedimientos previsibles puestos en marcha. Lamentablemente, estas opciones han sido ignoradas o desactivadas, de manera que el escenario actual se asemeja mucho más al del ERTV y la LTP, con reconocimiento de derechos de los ciudadanos nominales, que al del ciudadano-consumidor activo previsto en las normas más recientes.

En cuanto a México, en un estadio más temprano del desarrollo efectivo de sus derechos comunicativos, cabe preguntarse si el proceso de reforma que actualmente afronta concluirá con un reconocimiento efectivo de la protección de la audiencia, o, por el contrario y una vez más, con el restablecimiento del reparto de fuerzas existente hasta la fecha, donde los operadores y el poder político tienen el protagonismo, quedando la audiencia a merced de los intereses de aquellos.

Referencias

- AZURMENDI, A. (2007). *La reforma de la televisión pública española*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- BALDI, P. & HASEBRINK, U. (2007). *Broadcasters and Citizens in Europe*. Bristol: Intellect Books.
- BUSTAMANTE, E. (2010). La contrarreforma audiovisual española. *Le Monde Diplomatique en Español*, 172, febrero.
- BUSTAMANTE, E. (2013). *Historia de la radio y la televisión en España. Una asignatura pendiente de la democracia*. Barcelona: Gedisa.
- COLLINS, R. (2012). Accountability, Citizenship and Public Media. In Price, M., Verhulst, S. & Morgan, L. (Eds.), *Handbook of Media Law*. (pp.219-233). Abingdon (UK): Routledge.
- COLLINS, R. (2007). *Public Value and the BBC. A Report Prepared for the Work Foundation's Public Value Consortium*. London: The Work Foundation.
- COLLINS, R. & SUJON, Z. (2007). UK Broadcasting Policy: the 'Long Wave' shift in Conceptions of Accountability. In Baldi, P. & Hasebrink, U. (Eds.), *Broadcasters and Citizens in Europe*. (pp.33-52). Bristol: Intellect Books.
- COULDRIY, N., LIVINGSTONE, S. & MARKHAM, T. (2006). *Media Consumption and the Future of Public Connection*. London: LSE Research Online Working Paper. (<http://goo.gl/Te2Fu2>) (10-11-2013).
- CRUSAFÓN, C. (1998). El nuevo enfoque de la política audiovisual de la Unión Europea (1994-1998). *Ámbitos*, 1, 73-87.
- DAHLGREN, P. (1995). *Television and the Public Sphere. Citizenship, Democracy and the Media*. London: Sage Publications.
- DAHLGREN, P. (2002). *In Search of the Talkative Media, Deliberative Democracy and Civic Culture*. Barcelona: IAMCR.
- DAHLGREN, P. (2009). *Media and Political Engagement. Citizens, Communication, and Democracy*. New York: Cambridge University Press.
- DAHLGREN, P. (2010). Public Spheres, Societal Shifts and Media Modulation. In J. Gripsrud & L. Weibull (Eds.), *European Media at the Crossroads*. Bristol (UK): IntellectBooks.

- DAHLGREN, P. (2011). Jóvenes y participación cívica. Los medios en la Red y la cultura cívica. *Telos*, 89, 12-22.
- ESTEINOU, J. & ALVA, A. (2009). *La Ley Televisa y la lucha por el poder en México*. Universidad Autónoma Metropolitana: México.
- FEINTUCK, M. & VARNEY, M. (2006). *Media Regulation, Public Interest and the Law*. Edinburgh: Edinburgh University Press. (DOI: 10.3366/edinburgh/9780748621668.001.0001).
- 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>).
- FUENTE-COBO, C. (2013). La contracción de los espacios de participación ciudadana en el ámbito audiovisual. *Derecom*, 13, 64-75.
- GARCÍA-CASTILLEJO, A. (2012). *Régimen jurídico y mercado de la televisión en abierto en España*. Barcelona: UOC.
- HABERMAS, J. (1991). *The Structural Transformation of the Public Sphere. An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- HARVEY, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- HIRSCHMAN, A.O. (1970). *Exit, Voice and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- JENKINS, H. & AL. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- LINDE, E., VIDAL, J.M. & MEDINA, S. (2013). *Derecho audiovisual*. Madrid: Colex.
- LUNT, P. & LIVINGSTONE, S. (2012). *Media Regulation. Governance and the Interest of Citizens and Consumers*. London: Sage Publications.
- ONG, A. (2006). *Neoliberalism as Exception: Mutations in Citizenship and Sovereignty*. Durham: Duke University Press.
- ONG, A. (2007). Neoliberalism as a Mobile Technology. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32, 3-8. (DOI: 10.1215/9780822387879).
- OROZCO, G. (2002). Mediaciones tecnológicas y des-ordenamientos comunicacionales. *Signo y Pensamiento*, 41, 21-33.
- 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. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-07>).
- PÉREZ-TORNERO, J.M. (2005). Los ciudadanos y la televisión. Participación, regulación y asociacionismo en Europa. *Análisi*, 32, 251-256.
- REYES-MONTES, M.C. (2007). Comunicación política y medios en México: el caso de la reforma de la Ley Federal de Radio y Televisión. *Convergencia*, 43, 105-136.
- RHEINGOLD, H. (2004). *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*. Barcelona: Gedisa.
- RHEINGOLD, H. (2008). Using Participatory Media and Public Voice to Encourage Civic Engagement. In Lance Benett, W. (Ed.), *Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth*. (pp. 97-118). Cambridge, MA: The MIT Press. (DOI: 10.1162/dmal-9780262524827.097).
- RHEINGOLD, H. & WEEKS, A. (2012). *Net Smart: How to Thrive Online*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- SHAH, D.V. & AL. (2012). Communication, Consumers and Citizens: Revisiting the Politics of Consumption. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 644 (1), 6-19. (DOI: 10.1177/0002716212456349).
- ZALLO, R. (2010). La política de comunicación audiovisual del gobierno socialista (2004-2009): un giro neoliberal. *Revista Latina de Comunicación Social*, 65, 14-29. (DOI: 10.4185/RLCS-65-2010-880-014-029).



Enrique Martínez-Salanova '2014 para Comunicar



Conocimiento y valoración del «crowdfunding» en Comunicación: La visión de profesionales y futuros periodistas

Knowledge and Assessment of Crowdfunding in Communication. The View of Journalists and Future Journalists

-  Dra. **MARÍA SÁNCHEZ-GONZÁLEZ** es Técnico de Innovación de la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA) y Profesora Asociada de Periodismo de la Universidad de Málaga (España) (m.sanchezgonzalez@uma.es).
-  Dra. **MARÍA-BELLA PALOMO-TORRES** es Profesora Titular de Periodismo de la Universidad de Málaga (España) (bellapalomo@uma.es).

RESUMEN

Ante el contexto de crisis económica y de credibilidad que atraviesa el sector de la comunicación actualmente, el futuro del periodismo va a estar determinado por la confianza de las audiencias, su implicación y su participación en los procesos y en los productos periodísticos. En este artículo se explora, mediante encuestas sociológicas on-line dirigidas a periodistas y futuros profesionales de la información andaluces, el conocimiento y la experiencia que estos tienen sobre el llamado «crowdfunding» o micromecenazgo. Esta fórmula otorga a los ciudadanos el poder de decidir, mediante sus aportaciones, qué proyectos se materializan, y ha posibilitado ya el arranque de micromedios y otras iniciativas innovadoras, también en España, especialmente ante la eclosión, en el último lustro, de plataformas virtuales especializadas en lanzar campañas y de los llamados «social media» que facilitan su difusión. Los resultados muestran que, aunque periodistas y estudiantes de Periodismo están familiarizados con el fenómeno del «crowdfunding», existen lagunas formativas y son pocos quienes cuentan con experiencia directa, como impulsores o financiadores, de proyectos. A pesar de ello, la percepción sobre el potencial de esta fórmula para la innovación y el emprendimiento en el ámbito periodístico es positiva, salvo cuestiones relacionadas con la independencia económica y la viabilidad, a medio plazo, de los proyectos arrancados. Contar con estudiantes y periodistas como parte de la muestra permite trazar, además, una primera visión prospectiva del micromecenazgo.

ABSTRACT

In the context of the financial and credibility crisis, which currently permeates the communication sector, the future of journalism is going to be decided by the confidence of the audiences and their involvement and participation in journalistic processes and products. Based on online sociological surveys, this article explores the knowledge and experience of crowdfunding of Andalusian journalists and students of journalism. This approach gives citizens the power to decide, through their contributions, which projects will go ahead, and it has facilitated the start-up of micromedia and other innovative initiatives, including in Spain, especially due to the emergence, in the last five years, of virtual platforms specialising in launching campaigns and social media which facilitate their spread. The results show that, although journalists and journalism students are familiar with the phenomenon of crowdfunding, there are training gaps and few of them have direct experience as initiators or funders of projects. However, the perception of the potential of this approach for innovation and entrepreneurship in journalism is positive, except for those issues related to the financial independence and viability in the medium-term of the projects which have been started. The use of students and journalists in the sample, moreover, allows us to outline the first prospective view of crowdfunding.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Audiencias, micromecenazgo, participación, responsabilidad, producción, micropago, microperiodismo.
Audiences, crowdfunding, participation, responsibility, production, micropayment, microjournalism.

1. Introducción y estado de la cuestión

1.1. El «crowdfunding» como innovación abierta

La innovación, como filosofía y estrategia que se traduce en un mejor servicio y respuesta a las audiencias y, por ende, en un incremento de ventas o de usuarios/seguidores, resulta clave para la supervivencia de las empresas periodísticas (Pavlik, 2013: 190), en un contexto marcado por la crisis económica y de credibilidad del sector. Desde la eclosión de la web social, la Red ha sido escenario para el desarrollo de fórmulas innovadoras en la producción periodística, algunas impulsadas inicialmente en micromedios, pero que hoy practican también muchos medios convencionales. Asistimos, así, a una corriente de innovaciones abiertas que, desde el «crowdsourcing» hasta la co-creación (Aitamurto, 2013: 243) y en torno al llamado periodismo colaborativo (Marchionni, 2013), tienen un objetivo común: lograr el «engagement» de los usuarios —esto es, su implicación, entusiasmo y vinculación emocional— y por ende, su fidelización, dejándoles mayor espacio para la interacción y la participación, no ya sobre los productos, sino sobre los procesos de producción.

Entre ellas, el llamado «crowdfunding» o micro-mecenazgo, mecanismo de financiación de proyectos de diversa índole, mediante pequeñas aportaciones económicas de una gran cantidad de personas, y que, como apunta Burgueño (2011), combina la filosofía participativa de la web social con métodos creativos de búsqueda de financiación ciudadana en red. Así, otorga a los ciudadanos el poder de colaborar en el desarrollo de proyectos periodísticos innovadores y de decidir con sus aportaciones, como «smart mobs» o multitudes inteligentes —siguiendo la terminología Rheingold (2002)—, cuáles ven la luz.

Existen antecedentes de éxito, en la industria musical y cinematográfica fundamentalmente, desarrollados a finales de la década de los noventa mediante fórmulas alternativas de financiación en red como la microfinanciación on-line o los préstamos P2P¹ que, al contrario que el «crowdfunding», deben entenderse como micropréstamos, no como donaciones. Pero es sobre todo a partir del último lustro cuando se han lanzado iniciativas por esta vía, gracias a la expansión de las redes sociales, cruciales para apoyar y difundir campañas y, sobre todo, a la proliferación de plataformas virtuales específicamente orientadas a promover el contacto entre promotores y ciudadanos que, por estar interesados en su desarrollo, deciden voluntariamente realizar microaportaciones de capital². «The Crowdfunding Industry Report» (Massolution, 2013) cifraba, sobre un análisis de más de 300 plataformas,

en 2.700 millones de dólares lo obtenido por esta vía durante 2012, equivalente a un crecimiento del 81% con respecto al año anterior.

Sirva como ejemplo reciente y pionero en España, en producción audiovisual, el de «El Cosmonauta», estrenado en 2013 por un grupo de jóvenes emprendedores que, cuatro años después de su inicio, han visto su proyecto realizado gracias al «crowdfunding» combinado con otras fórmulas de inversión privada. Casos como éste suponen «el hallazgo de un nuevo compromiso con el público» (Altabás, 2013), en el sentido de que este modelo lo «convierte en parte inversora del proyecto, revoluciona la figura tradicional del espectador con rol pasivo y alimenta nuevas y futuras relaciones económicas que dibujan un camino optimista para la industria cultural en general, y para los proyectos cinematográficos, en particular».

Conectar desde el inicio con las audiencias, factor clave para la supervivencia de cualquier negocio mediático (Chisholm, 2010), resulta esencial para los promotores. Pero además, el «crowdfunding» se caracteriza porque suele ofrecer contraprestaciones a las donaciones que contribuyen a la implicación afectiva de los mecenas. Son los llamados retornos individuales, en forma de reconocimiento explícito desde las plataformas o los créditos de los proyectos; e incluso, especialmente en productos tecnológicos, convirtiéndolos en «early-adopters», esto es, en usuarios con el privilegio de acceder y/o probar prototipos, en primicia y en exclusiva, y ofrecer, tras su experiencia, una retroalimentación para su mejora.

1.2. Plataformas colaborativas en línea y «crowdfunding» abierto en España

En el caso español existen diversos modelos de plataformas. La inmensa mayoría admite proyectos periodísticos, e incluso empiezan a surgir algunas centradas en este ámbito, como «Información Sensible», lanzada en octubre de 2013. Unas se ciñen a la mera donación altruista —el caso de Hazloposible—, mientras en otras, estas donaciones revierten en forma de microinversiones. En medio, la fórmula más habitual consiste en ofrecer pequeñas recompensas, no monetarias, a quienes contribuyen a la financiación de un proyecto.

En este modelo se basan dos de las pioneras, «Lánzanos» y «Verkami». Surgidas en 2010, la primera se orienta al emprendimiento y al apoyo a proyectos solidarios, mientras la segunda ha propiciado el surgimiento de una nueva generación de micromedios, informes, reportajes periodísticos de investigación u otras iniciativas innovadoras al margen de las grandes

corporaciones mediáticas. Entre los medios cabe citar «Diagonal», «La Tuerka», «Café Amblllet» o «MásPúblico». Este último, precedente de «La Marea» y surgido en mayo de 2012 (Magallón, 2013), ha supuesto una alternativa para muchos profesionales tras el cierre de «Público». Bajo esta fórmula se les presupone, a priori, libres de las posibles presiones económicas de sistemas convencionales de financiación y por ende, con mayor independencia informativa. El «Anuari Mèdia.cat», con el título de «Els Silencis Mediàtics» y financiado también durante varias ediciones a través de Verkami, resulta igualmente significativo a este respecto (Muñoz, 2013). Sólo en esta plataforma aparecían, en octubre de 2013, 80 proyectos dentro de la categoría «periodismo», más de 60 con su financiación mínima garantizada.

Otra plataforma española con gran actividad es Goteo.org, que permite crear nodos locales para convocatorias de entidades³, a las que ofrece asesoramiento. Promociona sobre todo iniciativas cuya puesta en marcha implique retornos colectivos en forma de «conocimiento libre y/o el código abierto» (Goteo.org/ Fuentes Abiertas, 2013). Es, así, un modelo de «crowdfunding» abierto, basado en principios de la cultura digital como la horizontalidad, la reproductividad o el procomún, en el que los micromecenas no buscan tanto un rendimiento económico o material sino que, generalmente, comparten algún interés social o personal con un proyecto, lo que promueve la formación de redes o comunidades virtuales y la interacción, continuada en el tiempo, sobre el mismo.

1.3. Potencial e incidencia del «crowdfunding» para el periodismo

Desde esta perspectiva, el «crowdfunding» permite desarrollar un periodismo de producción abierta, donde los ciudadanos no solo aportan contenido (periodismo participativo), sino que el medio en su origen es, en muchos casos, producto de la colaboración entre estos y los profesionales. Cuando los periodistas explican (e implican) a sus mecenas en las decisiones del proceso de producción, se gana en transparencia e incluso, en calidad (Llorca, 2010).

Varios trabajos recientes coinciden en que esta fórmula implica una necesaria redefinición del rol de empresas y profesionales (Aitamurto, 2011; Roig, Sánchez & Leibovitz, 2012), e incluso, un replanteamiento del periodismo como servicio (Carvajal, García-Avilés & González, 2012), cuyos resultados satisfagan las necesidades y expectativas de las multitudes que, en red, han decidido contribuir a ese proyecto periodístico. Es por ello que además puede fomentar una mayor especialización y segmentación y, consecuentemente, un ecosistema mediático más diverso y plural (Llorca, 2010). A finales de 2013, Jian y Usher (2014)

Es sobre todo a partir del último lustro cuando se han lanzado iniciativas por esta vía, gracias a la expansión de las redes sociales, cruciales para apoyar y difundir campañas y, sobre todo, a la proliferación de plataformas virtuales específicamente orientadas a promover el contacto entre promotores y ciudadanos que, por estar interesados en su desarrollo, deciden voluntariamente realizar microaportaciones de capital.

publicaban, precisamente, los resultados de una investigación sobre los usos y gratificaciones de los ciudadanos que han contribuido, con sus donaciones on-line, a la puesta en marcha de diversos micromedios a través de la plataforma estadounidense Spot.us.

Sin embargo, este fenómeno apenas ha sido abordado desde la perspectiva de los emisores. ¿Están los periodistas familiarizados con el «crowdfunding» y sus elementos, conocen las principales plataformas virtuales y casos de éxito periodístico? ¿En qué medida perciben esta microfinanciación colectiva en red como posible vía para el lanzamiento de sus propios proyectos y, por tanto, para el emprendimiento? ¿Qué posibilidades ofrece a las empresas periodísticas ya existentes? Estas cuestiones deben contemplar también la visión de las próximas generaciones de profesionales, a quienes, por su formación, a priori más adaptada al contexto de cultura digital y participativa, y por razones generacionales, cabe situar como usuarios habituales de tecnologías 2.0 (Colás, González & De-Pablos, 2013), y por ende, familiarizados con prácticas en red

como el «crowdfunding». Se trata con ello de explorar no solo el presente sino el futuro de esta fórmula de financiación colectiva en red, como vía para el impulso de iniciativas periodísticas innovadoras y emprendedoras en España, más adaptadas y conectadas con las audiencias.

2. Metodología

Los estudios pioneros realizados sobre el binomio periodismo-«crowdfunding» se han basado en entrevistas a periodistas y a quienes han hecho los donativos (Aitamurto, 2011) y en el análisis cuantitativo de las plataformas que alojan dichos proyectos (Carvajal, García-Avilés & González, 2012). La novedad de la presente investigación radica en aproximarse al «crowdfunding» a través de su conocimiento intergeneracional, basándose en encuestas a periodistas y estudiantes de periodismo. Ambos perfiles son abordados por separado, siguiendo un planteamiento metodológico basado en encuestas sociológicas, autosuministradas online a través de la herramienta «Encuestafacil.com» y cuyo diseño, prácticamente idéntico en cuanto a variables y categorías de análisis, facilita su comparativa.

Cada cuestionario constaba de una veintena de preguntas, en dos bloques. Al comienzo, como bloque común, varias orientadas a obtener datos sociodemográficos, y tras estas, una pregunta filtro para determinar, primero, si el encuestado había oído hablar del término «crowdfunding» y, segundo, si sabía describir de forma aproximada su significado (pregunta abierta). Para aquellos que respondieran negativamente, la encuesta finalizaría en ese punto. El bloque principal (respondido, pues, por usuarios familiarizados con el «crowdfunding»), se componía fundamentalmente de preguntas dicotómicas, de opción múltiple o categóricas, ideadas para determinar el conocimiento de plataformas y proyectos periodísticos financiados en España mediante esta fórmula, la experiencia propia en el desarrollo de iniciativas o la intención futura de desarrollarlas y las posibles vías por las que habían recibido información y capacitación. Algunas cuestiones incluían preguntas abiertas. Por último, se formularon varias escalas de valoración para recabar opiniones sobre el potencial del «crowdfunding» para el periodismo (grado de acuerdo y desacuerdo sobre varios ítems); y, en su caso, percepciones sobre los proyectos españoles que afirmaron conocer, en términos de calidad, independencia económica e informativa o carácter innovador (escala numérica tipo Likert).

Los resultados que aquí se presentan corresponden a un análisis exploratorio, por la ausencia de antecedentes, desarrollado fundamentalmente sobre la po-

blación vinculada a Andalucía. Aunque el objetivo no es tanto extrapolar los resultados al caso español (y la muestra, reducida, lo imposibilita), comparando las respuestas de los andaluces con algunas obtenidas fuera de este territorio, puede afirmarse que la geolocalización no es una variable determinante.

El trabajo de campo se realizó entre mayo y octubre de 2013. Para el suministro del cuestionario a profesionales se contó con la colaboración del Colegio de Periodistas Andaluz y de varias asociaciones de prensa provinciales andaluzas. Para los estudiantes, la invitación a participar fue remitida por docentes de diversas facultades a través de los espacios virtuales de enseñanza-aprendizaje u otras vías de comunicación en red. En este caso se incluían además varias cuestiones orientadas a determinar si desde las facultades se les está proporcionando la información y capacitación necesarias para su participación activa en iniciativas mediante «crowdfunding», al tiempo que el cuestionario dirigido a profesionales contenía preguntas para detectar el papel del «long life learning» en la adquisición de competencias.

Tras eliminar encuestas erróneas o duplicadas, se obtuvieron 185 respuestas válidas, en proporción similar entre ambos grupos: 90 de periodistas y 95 de estudiantes. Una muestra válida para obtener una primera visión acerca de su grado de conocimiento y experiencia, y descubrir distintas tendencias, en cuanto a percepciones positivas y posibles resistencias o barreras en torno al «crowdfunding». Se trata, además, de una muestra joven, ya que, al margen de los estudiantes, la mayoría de periodistas (66,6%) que respondieron tenía, a lo sumo, 40 años. Predominan los profesionales en activo y la muestra es heterogénea en cuanto al sector de actividad, lo que ha permitido detectar posibles diferencias.

El análisis de los resultados se ha efectuado, pues, a un doble nivel. Primero, filtrando por perfiles sociodemográficos o estableciendo posibles correlaciones causa-efecto en función de las respuestas de cada individuo, dentro de un mismo grupo, a las distintas preguntas. Y segundo, comparando, en función de las principales variables, los resultados entre profesionales y futuros profesionales. Por cuestiones de espacio se exponen, a continuación, únicamente los más relevantes.

3. Resultados

3.1. Conocimiento y autopercepción del «crowdfunding» y de sus principales elementos

Casi todos los futuros periodistas (un 77,9% de los encuestados) y sobre todo los profesionales (93,5%)

están familiarizados con el «crowdfunding» (gráfico 2). Filtrando las respuestas de los estudiantes según sus estudios cursados, no hay diferencias significativas entre primer y segundo ciclo de Grado. Como tampoco las hay, entre los profesionales, por edad o sector de ocupación.

En cuanto a la pregunta abierta donde se solicitaba que aportaran su visión del «crowdfunding», la mayoría ofrece, en ambos grupos, una definición más o menos próxima a las referenciadas al inicio de este artículo: muchos incluyen términos como financiación colectiva, micromecenazgo o, en menor medida, microdonaciones o aportaciones ciudadanas, y solo en casos aislados llegan a equiparlo con fórmulas de financiación a través de microcréditos, como las reseñadas.

Entre los estudiantes resulta llamativo que mientras buena parte lo asocia a determinados ámbitos temáticos (artísticos y culturales sobre todo, pioneros en «crowdfunding»), solo una minoría alude, en sus definiciones, a su posible aplicación al periodismo. En el colectivo de periodistas adquieren mayor importancia las asociadas al emprendimiento y la autofinanciación, en general o de proyectos periodísticos; y estas son más precisas y completas, lo que podría denotar un conocimiento que, más allá de la fórmula, incluye el funcionamiento de las plataformas, de las campañas o de los retornos individuales o colectivos asociados al «crowdfunding». Sirvan de ejemplo las siguientes: «Financiación de un proyecto a través de una plataforma on-line en la que los usuarios que lo desean pueden ir haciendo aportaciones económicas, a cambio de recibir alguna contraprestación por parte de los artistas». «Se trata de plantear un proyecto que es financiado de manera voluntaria por aquellas personas que desean realizar una aportación económica. Normalmente puede ser la cantidad deseada por la persona que va a participar aunque a veces pueden darse cantidades cerradas a la par. Los proyectos que se presentan suelen tener un mínimo exigido de recaudación para que salga adelante».

Buena parte resalta, además, la filosofía colaborativa del «crowdfunding», el papel activo de los micromecenas o sus motivaciones, en términos de afinidad o solidaridad, para contribuir: «Colaboración ciudadana, a título individual o colectivo, en forma de mecenazgo (...). La filosofía es que la unión hace la fuerza». «Forma de financiar un proyecto mediante pequeñas aportaciones de personas a las que interesa el proyecto, ya sea porque reciben una recompensa material, tangible o intangible, a cambio (...) o porque quieren que salga adelante un proyecto concreto, independientemente de su recompensa individual». «Mé-

todo de financiación donde se da la oportunidad a personas anónimas o conocidas de ser co-productoras de proyectos (...). A través de la confianza de estos co-productores se establecen redes de apoyo económico para conseguir el presupuesto necesario para llevar a cabo un proyecto que de otra manera no podría realizarse».

3.2. Conocimiento de plataformas y proyectos en España

Con objeto de analizar si estudiantes y profesionales conocen plataformas virtuales específicamente orientadas al «crowdfunding» en España, se les preguntó cuáles, de las que en el momento de la encuesta acaparaban mayor actividad, habían visitado. Las más populares parecen ser Lánzanos, entre estudiantes, y «Goteo» y «Verkiami», entre periodistas (gráfico 1). Aunque, en general, pocos lo habían hecho, y menos aún en más de una plataforma. Además, en el espacio facilitado para incluir otras, casi todas las citadas, pese a que se les preguntó por españolas, son anglosajonas («Kickstarter» o «My Major Company»), hecho que denota que estas siguen siendo, aún, más conocidas.

Igualmente, sobre la pregunta de si conocían alguna plataforma on-line de «crowdfunding» que contenga exclusivamente proyectos periodísticos, la práctica totalidad de respuestas (más de un 97% en ambos grupos) son negativas. En España, cuando se realizó la encuesta, plataformas como «Infosensible» no habían sido presentadas oficialmente. Pero la pregunta estaba planteada de forma global, y el resto de resultados confirma que existe, en general, escaso conocimiento y experiencia.

Así, pocos periodistas (37,1%) y estudiantes (25%) conocen iniciativas puestas en marcha mediante «crowdfunding» en otros países, y aproximadamente la mitad, de ambos grupos, en España. Entre estas últimas, las respuestas parecen obedecer a dos tendencias: de un lado, la mayoría menciona las iniciativas de más repercusión mediática, muchas referenciadas en apartados anteriores («Más público», «Diario.es», «Diagonal», «La Marea», «Periodismo Humano» o «Fixmedia.org», fundamentalmente); y de otro, determinados individuos citan proyectos que les resultan cercanos, bien por ser de ámbito local o regional («Se buscan Periodistas», de Andalucía), bien porque ellos mismos, o conocidos, han trabajado en ellos («15M: Málaga Despierta es un documental del que soy co-directora en el que se ha realizado una labor periodística de entrevistas, guion y mensaje final. Hemos contado con un «crowdfunding» en Goteo». «Una revista de un compañero de promoción»).

3.3. Experiencia activa, posibles motivaciones y barreras

Respecto a los roles activos que los encuestados, como ciudadanos o periodistas, pueden desempeñar sobre un proyecto, los porcentajes son, en todos los casos, aún más bajos, tal vez en parte porque, según se ha visto, apenas se conocen plataformas y proyectos. Pocos, sobre todo estudiantes, con menor capacidad adquisitiva, han ejercido de micromecenas (trece personas en ambos grupos). Las razones de quienes sí han contribuido son diversas, y dependen de los proyectos citados: desde su preferencia como consumidores y su alineamiento/afinidad a sus objetivos («Era lectora de «Público» y no quería que desapareciera. Me hice colaboradora de «Más Público» / «La Marea») o la existencia de vínculos personales con sus promotores, hasta otras relacionadas con la creencia de que, haciéndolo, se ayuda a la profesión o al desarrollo de un periodismo independiente e innovador.

La colaboración como periodistas en proyectos de otros, o el desarrollo de los suyos propios, se da en casos excepcionales (cinco profesionales, y dos profesionales y un estudiante, respectivamente). La mayor parte ni siquiera se ha planteado presentar un proyecto periodístico propio: solo un 21,1% de periodistas y un 31,4% de estudiantes respondió afirmativamente a esta cuestión (gráfico 2).

3.4. Experiencias formativas

Haber recibido o no formación, incluyendo la de componente práctico, se considera factor esencial, que puede incidir no solo en el grado de conocimiento sobre el «crowdfunding», sino también en su percepción y en la mayor o menor predisposición a participar, en el presente y en el futuro, en proyectos financiados por esta vía, así como en la capacidad para hacerlo con mayor o menor éxito. Entre los estudiantes, se analiza en qué materias de su titulación lo han abordado. Con los profesionales, partiendo de la actualización de competencias que impone el contexto actual, se ha detectado si han recibido capacitación, así como el papel que han jugado, en los perfiles en activo, las empresas periodísticas.

Llama la atención que en ambos grupos casi la mitad no haya recibido ninguna formación. Y la práctica totalidad no ha tenido nunca que diseñar proyectos de «crowdfunding», por lo que esta parece centrarse en aspectos generales o teóricos, más que prácticos. Los estudiantes que se han formado en materias vinculadas a la creación de empresas periodísticas (7,1%) son minoría, en comparación con los que lo han hecho en las relacionadas con periodismo participativo (37,1%) y en otras, fundamentalmente, sobre producción audiovisual o edición digital. De los profesionales, tal vez por lo reciente del fenómeno, solo un 9,2% ha



Gráfico 1. Resultados en cuanto a conocimiento del término crowdfunding; de las principales plataformas españolas y de las exclusivamente dedicadas al periodismo.

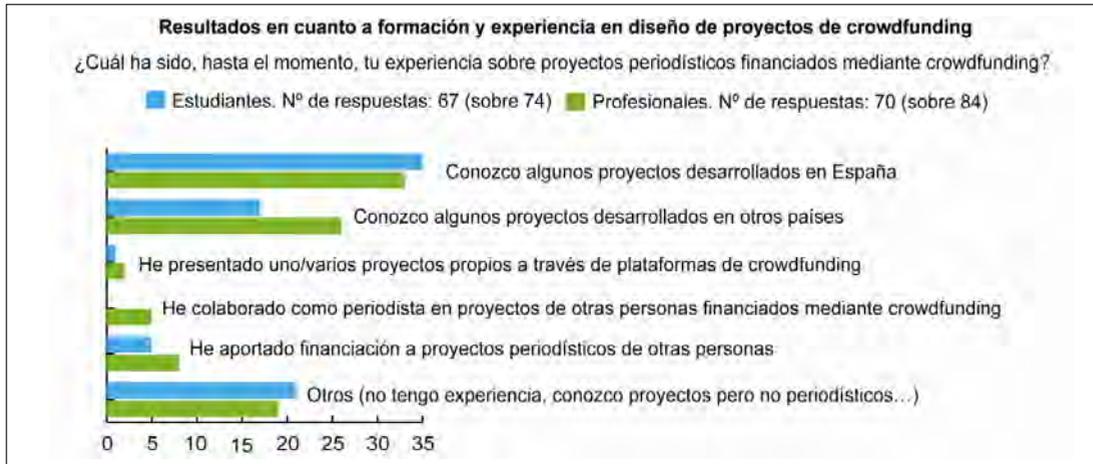


Gráfico 2. Resultados en cuanto a formación y experiencia en diseño de proyectos.

recibido formación (un 6,6% en planes de posgrado). También son menos quienes han aprendido sobre «crowdfunding» en actividades formativas a cargo de sus empresas periodísticas (13,2%) que los que se han formado por su cuenta (32,9%). Sobresalen fórmulas relacionadas con el autoaprendizaje o aprendizaje informal (trabajo activo, noticias/medios, charlas entre colegas, asociaciones ciudadanas y profesionales a las que pertenecen...).

3.5. Una oportunidad para el periodismo

En general, las potencialidades del «crowdfunding» para el periodismo propuestas, en forma de ítems, partiendo de la revisión de literatura científica y hemerográfica efectuada, son valoradas de forma positiva por profesionales y estudiantes. Salvo excepciones, todos aparecen, en ambos grupos, con una puntuación promedio superior al 3, sobre una escala del 0 al 5 (gráfico 3).

3.5.1. Escepticismo en torno a su incidencia sobre las audiencias

Analizando individualmente los datos, parece existir menor acuerdo sobre determinados aspectos vinculados a su posible incidencia en la relación entre periodistas y audiencias. Concretamente, los referidos a que mediante el «crowdfunding» se pueda modificar el concepto de periodismo como servicio público o a que garantice que solo se pongan en marcha aquellos productos que demandan los ciudadanos, cuestiones que no alcanzan los tres puntos como promedio de valoración, entre estudiantes y profesionales, respectivamente.

Tampoco aparece entre lo mejor valorado el ítem relativo a la percepción del micromecenazgo como única alternativa o no, frente a otras fórmulas («Exis-

ten proyectos periodísticos innovadores que no tendrían salida si no fuera a través de «crowdfunding»), y muchos estudiantes marcan la opción NS/NC. Eso sí, parecen tener una visión más esperanzadora que los periodistas en los ítems relacionados con el «crowdfunding» como posible futura vía laboral para egresados o como oportunidad para los profesionales afectados por cierres o expedientes de regulación de empleo de empresas periodísticas.

3.5.2. Independencia económica y viabilidad a medio plazo, puntos débiles

Sin embargo, y en ello sí hay coincidencia entre ambos grupos, el ítem que, significativamente, obtiene un promedio más elevado en los dos, es el único no enunciado en positivo, referido a que «el «crowdfunding» facilita la puesta en marcha de proyectos pero no garantiza su sostenibilidad económica a medio y largo plazo, una vez estos han arrancado». Las anotaciones, en algunas de las respuestas abiertas del cuestionario, muestran que estudiantes y, sobre todo, profesionales, son escépticos acerca de la viabilidad de estas iniciativas. Sirvan como ejemplo la del estudiante que afirmaba que «un proyecto periodístico es algo que se desarrolla a lo largo del tiempo, no solo necesitas un empujón en el inicio», o el periodista que aseguraba que «el 'crowdfunding' no suele ser suficiente como para cubrir todos los gastos».

Respecto a la independencia económica de proyectos financiados mediante micromecenazgo, aunque el ítem «El 'crowdfunding' posibilita medios con mayor independencia económica que ante fórmulas de financiación convencionales» obtiene un promedio superior a tres entre ambos grupos, son bastantes los comentarios que, en este sentido, la ponen en duda, la mayoría

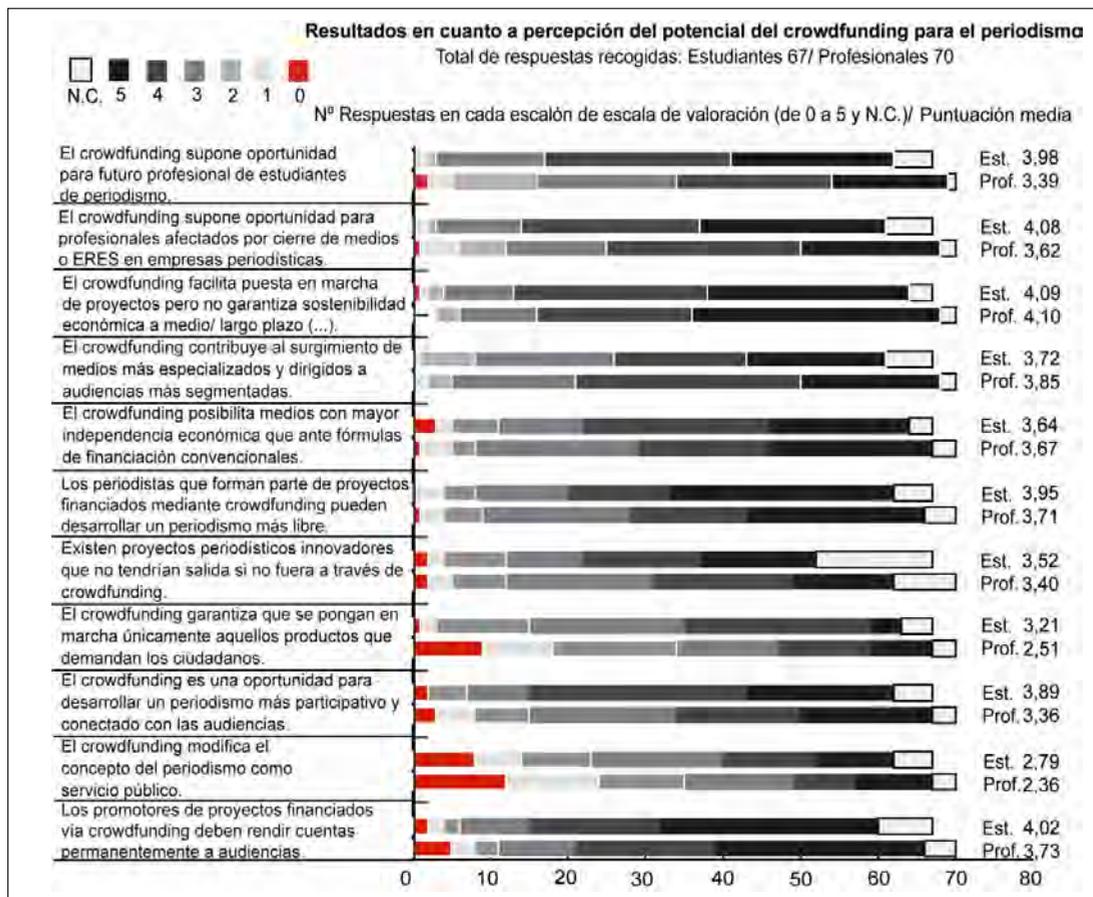


Gráfico 3. Resultados en cuanto a percepción del potencial del crowdfunding para el periodismo.

citando en sus argumentos a la propia audiencia. Así, un estudiante sostenía que «si es el público quien financia el medio, el contenido tendrá que ser del gusto de esa audiencia para que sigan aportando donaciones, por, lo tanto, ya existe una dependencia económica», razón por la cual «la independencia económica queda un tanto encorsetada y, con ella, la informativa», según el comentario de un periodista.

En la misma línea, cuando valoran los proyectos de «crowdfunding» españoles que afirman conocer, en cuanto a calidad de los productos, carácter innovador, independencia informativa e independencia económica, frente a los dos primeros, este último aglutina más respuestas individuales por debajo de 3 (gráfico 4).

3.6. Razones para participar o no como promotores de proyectos mediante esta vía

Más allá de la percepción del fenómeno en general, y de las iniciativas impulsadas mediante «crowdfunding» en España conocidas por los encuestados, cabe destacar algunos de los argumentos proporcionados al ser cuestionados sobre los motivos por los que profesiona-

les y futuros profesionales se han planteado o no lanzar sus propios proyectos periodísticos mediante esta fórmula. Algunos, de índole personal (falta de tiempo, tener ya un trabajo estable, o no estar motivados al emprendimiento, entre periodistas; o no tener ninguna idea y, sobre todo, escaso conocimiento o experiencia, entre los estudiantes), reafirman lo expuesto anteriormente. Otros dan más pistas acerca de la percepción, en cuanto a fortalezas y debilidades, que tienen del «crowdfunding» y, por tanto, de su posible aplicación en el futuro.

3.6.1. Motivaciones para plantear iniciativas

En el caso de los profesionales (16 respuestas), muchos aluden no solo al «crowdfunding» como alternativa de financiación para determinados proyectos, como salida ante el contexto de crisis actual, o para poder prescindir, al menos en parte, de fuentes de financiación convencionales. También resaltan su potencial para la innovación y/o la sinergia con las audiencias. Así, por ejemplo:

- «Porque me parece un método de financiación con mucho futuro (y presente), que se alimenta de la

colaboración entre futuros usuarios y que fomenta el ingenio de las ideas frente al poder adquisitivo para sacar proyectos adelante».

- «Porque creo que es una opción más a medio/largo plazo, accesible y obviamente económica, teniendo en cuenta las dificultades para conseguir un préstamo para montar tu propia empresa. Y no solo por el aspecto económico, sino creativo y que crea empatía. Es decir, la posibilidad de crear algo y construirlo poco a poco con el apoyo de gente que confía en tu proyecto. No hay mejor motivación que esa».

- «Porque el modelo publicitario acaba contaminando la independencia necesaria para ejercer la labor periodística».

Las razones que apuntan los estudiantes (22 respuestas) van en esta misma línea. Destacamos algunas:

- «Si tuviera que llevar a cabo un proyecto periodístico, creo que la mejor forma de que la gente se implique es aportando su pequeña parte de colaboración».

- «Porque es una buena idea de lanzar un proyecto pero sin asumir de forma unipersonal los riesgos».

- «Porque tengo muchas ideas dentro de mi cabeza pero poca liquidez en mi bolsillo».

- «Porque eliminar las presiones de bancos e incluso de empresas publicitarias podría suponer un medio de mucha más calidad, dedicado en exclusiva a satisfacer las necesidades de la audiencia, que al fin y al cabo son quienes lo financian».

3.6.2. Argumentos para ser cautos

Entre los periodistas (61 respuestas), hay quienes consideran que la crisis económica no es el mejor momento para el «crowdfunding», o que ahora es complicado «conseguir llegar a personas que sobradamente dispongan de solvencia económica para ejercer de mecenas». Algunos apuntan que el problema es el desconocimiento del fenómeno en España, otros dudan de su capacidad para obtener logros por las propias características del sistema mediá-

tico español («En general creo que es una fórmula que tiene poco éxito porque la mayoría de la gente no está dispuesta a hacer una aportación económica por una publicación teniendo muchas a su alcance y gratuitas»), e incluso, en esta línea, hay quienes achacan la posible desconfianza de los mecenas a la propia desconfianza hacia el sector periodístico («Creo que es un sector en horas bajas, y dudo de que, tal y como está la coyuntura, haya mucha gente interesada en invertir en él»).

Los futuros periodistas (48 respuestas), además de en la falta de conocimiento, inciden en la necesidad de que los promotores de proyectos vía «crowdfunding» dispongan de cierta reputación en el sector, de la que ellos carecen («El 'crowdfunding' es muy difícil realizarlo por parte de personas anónimas o con pocos contactos en el sector»). La mayoría mira, no obstante, al futuro («Simplemente aún no lo he considerado, pero estoy abierta a la posibilidad»).

4. Discusión y conclusiones

Existen múltiples ejemplos de cómo los ciudadanos pueden, on-line, rescatar a medios. En septiembre de 2008, el director de la revista alternativa feminista «Bitch» anunció desde su web y YouTube que necesitaban 40.000 dólares para lanzar el número de octubre. En tres días, recibieron 46.000. Años antes, en 2003, Christopher Allbitton abandonó su agencia de noticias para regresar a Iraq y ofrecer una cobertura independiente, gracias a las donaciones de los lectores de su blog «Back-to-Iraq». Actualmente, y gracias a la eclosión y regularización en red del «crowdfunding»,

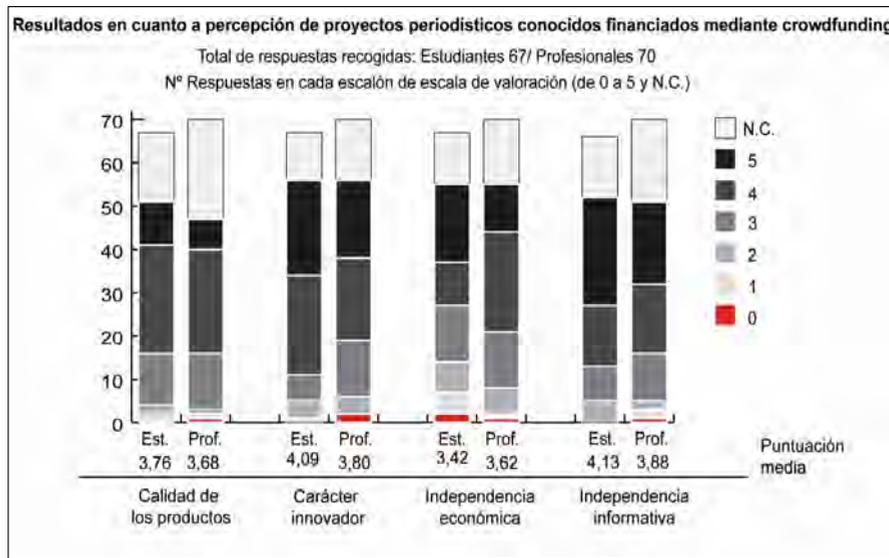


Gráfico 4. Resultados en cuanto a percepción de proyectos de crowdfunding conocidos.

la audiencia se ha convertido también en pieza clave para la fundación de empresas periodísticas innovadoras, aunque profesionales y estudiantes de Periodismo no son aún conscientes de ello. Este estudio muestra que en su mayoría saben de su filosofía y atribuyen una connotación positiva a estas muestras de solidaridad ciudadana, pero fundamentalmente tienen un conocimiento autodidacta, teórico y superficial del fenómeno, asociándolo a otros sectores. Un excepcional 1,7% de los encuestados ha fundado su propia empresa mediante micromecenazgo, lo que demuestra que el emprendimiento en red es una asignatura pendiente y que existe una preferencia por las salidas laborales convencionales, a pesar de que el patrocinio colectivo favorece la transparencia, la libertad en la producción informativa y una mayor conexión con las audiencias.

Asistimos, por tanto, a un escenario donde el papel de universidades y de asociaciones y colegios profesionales se vuelve fundamental en cualquier caso, no solo para proporcionar información, sino también para servir de laboratorios que permitan a jóvenes y no tan jóvenes periodistas experimentar en primera persona sobre la materialización de proyectos creativos a través de «crowdfunding». De ello dependerá en parte el futuro de esta y otras fórmulas de microfinanciación de proyectos en red en el ámbito periodístico, que, como reconocía una de las estudiantes sondeadas, representan, además de nuevas oportunidades de aprendizaje y empleo, una magnífica oportunidad para impulsar la marca digital y desarrollar competencias propias de profesionales 2.0.

Notas

¹ Los préstamos P2P son préstamos entre particulares, en ocasiones con finalidad comercial y gestionados mediante plataformas virtuales como Comunitae.com. Mientras que la microfinanciación on-line, en la que se centran plataformas como Kiva, se caracteriza porque un emprendedor expone proyecto y demandas, y determinados usuarios, filántropos, realizan un préstamo que normalmente debe devolverse, eso sí, en condiciones más ventajosas que ante préstamos convencionales (Goteo.org/ Fuentes Abiertas, 2013).

² Es el caso de la estadounidense Kickstarter nacida en 2009 y orientada, junto a otras como Flattr o Vo.do, al ámbito cultural, uno de los que viene teniendo más peso en el «crowdfunding»; o de Profinder y Zopa, en el social y apoyo a la emprendeduría.

³ Como sucede con el proyecto UNIA Capital Riego, pionero en la universidad española. (<http://capitalriego.innova.unia.es>).

Apoyos y agradecimientos

Este estudio es parte del proyecto de investigación nacional «Audiencias activas y Periodismo. Estrategias de innovación en la em-

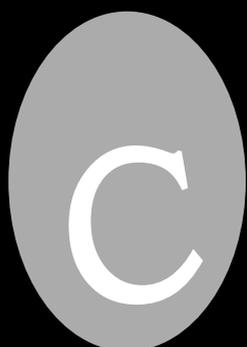
presa informativa y nuevas figuras profesionales» (CSO2012-39518-C04-04), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España (2012-15).

Referencias

- AITAMURTO, T. (2013). Balancing between Open and Closed. *Digital Journalism*, 1 (2), 229-251 (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/21670811.2012.750150>).
- AITAMURTO, T. (2011). The Impact of the Crowdfunding on Journalism. *Journalism Practice*, 5 (4), 429-445. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17512786.2010.551018>).
- ALTABÁS, C. (2013). Nuevos métodos de producción, distribución y exhibición del cine español independiente a partir de la crisis económica española de 2008. *CUICIDD 2013*. Madrid: SEECI, Actas (<http://goo.gl/uRCmx8>).
- BURGUEÑO, J.M. (2011). La metamorfosis de la prensa. Hacia un nuevo modelo periodístico. *Telos*, 86. (<http://goo.gl/rMmbpg>) (21-11-2013).
- CARVAJAL, M., GARCÍA-AVILÉS, J.A. & GONZÁLEZ, J.L. (2012). Crowdfunding and Non-profit Media. The Emergence of New Models for Public Interest Journalism. *Journalism Practice*, 6 (5-6), 638-647. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17512786.2012.667267>).
- CHISHOLM, J. (2010). The Future is in the Hands of Journalists. *British Journalism Review*, 21, 13-19.
- COLÁS, P., GONZÁLEZ, T. & DE-PABLOS, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, 40 (20), 15-23 (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>).
- GOTEO.ORG / FUENTES ABIERTAS (Ed.) (2013). *Financiación colectiva con ADN Abierto para proyectos respaldados por la sociedad civil*. (Taller #learnbyfunding de #UNIACapitalriego II. UNIA, 30-31 october). (<http://goo.gl/9QLk7>) (21-11-2013).
- JIAN, L. & USHER, N. (2014). Crowd-Funded Journalism. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 9 (2), 155-170 (DOI: 10.1111/jcc4.12051).
- LLORCA, G. (2010). El crowdfunding y los nuevos modelos de negocio info-digital. *I Congreso Internacional de Comunicación Audiovisual y Publicidad: Internet y la Información*, 79-98. (<http://goo.gl/bZbhu1>) (21-11-2013).
- MAGALLÓN, R. (2013). Crowdfunding y periodismo en España. La responsabilidad es también de los lectores. *Periodismo Ciudadano*, 4 abril 2013. (<http://goo.gl/6tNFCr>) (21-11-2013).
- MARCHIONNI, D. (2013). Conversational Journalism in Practice. *Digital Journalism*, 1 (2), 252-269 (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/21670811.2012.748513>).
- MASSOLUTION, D. (2013). *2013CF. Thecrowdfunding Industry Report*. (<http://goo.gl/2vm1f3>). (21-11-2013).
- MUÑOZ, D. (2013). Crowdfunding como alternativa para financiar microperiodismo. *Pressconomic*, 4 March 2013. (<http://goo.gl/dufj0>) (21-11-2013).
- PAVLIK, J.V. (2013). Innovation and the Future of Journalism. *Digital Journalism*, 1 (2), 181-193 (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/21670811.2012.756666>).
- RHEINGOLD, H. (2002). *Smart Mobs: The Next Social Revolution*. Nueva York: Basic Books.
- ROIG, A., SÁNCHEZ, J. & LEIBOVITZ, T. (2012). ¡Esta película la hacemos entre todos! Crowdsourcing y crowdfunding como prácticas colaborativas en la producción audiovisual contemporánea. *Icono 14*, 10 (1), 25-40 (DOI: <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v10i1.113>).



Comunicar 43



aleidoscopio

Kaleidoscope

Investigaciones

Research

Estudios

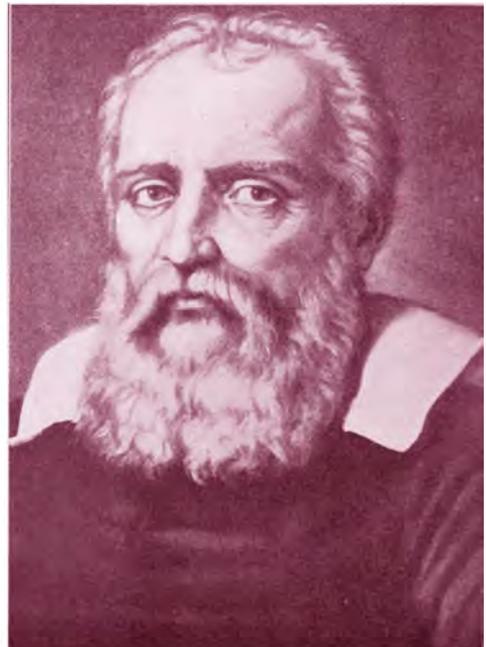
Studies

Propuestas

Proposals

**«DIGAMOS QUE
EXISTEN DOS TIPOS
DE MENTES POÉTICAS:
UNA APTA PARA INVENTAR
FÁBULAS Y OTRA
DISPUESTA A CREERLAS»**

**GALILEO GALILEI
(1564-1642)**



Enrique Martínez-Salanova '2014 para Comunicar



La educación en medios y las políticas educativas brasileñas para la mejora del aprendizaje

Media Education and Brazilian Educational Policies for the Enhancement of Learning

-  Dra. ALEXANDRA BUJOKAS-DE-SIQUEIRA es Profesora y Jefa del Centro para Educación a Distancia en la Universidad Federal del Triángulo Mineiro (UFTM) en Uberaba (Brasil) (bujokas@uol.com.br).
-  Dr. DANILO ROTHBERG es Profesor y Jefe Sustituto del Programa de Postgrado en Comunicación en la Universidad Estadual de São Paulo (UNESP) en Bauru (Brasil) (danroth@uol.com.br).

RESUMEN

Los conceptos y prácticas de educación en medios se han diseminado cada vez más en países europeos y americanos. Las políticas responsables de su expansión son aún poco conocidas, en particular en países donde sus realizaciones solo han sido percibidas recientemente. Así es el caso de Brasil, donde han surgido nuevas oportunidades de educación en medios. Este trabajo examina la contribución de la educación en medios para la mejora de la enseñanza y del aprendizaje en el marco de las innovaciones aportadas por las recientes políticas del Ministerio de Educación de Brasil. Tras los programas de reforma educativa, se tuvo la oportunidad de introducir campos emergentes como la alfabetización mediática, con la producción de materiales para la enseñanza y la realización de una serie de talleres con alumnos y profesores de las escuelas secundarias públicas. Mediante la lectura y producción de información multimedia, sobre los servicios públicos locales disponibles para los jóvenes, los estudiantes reflexionaron de forma sistemática sobre democracia, ciudadanía, participación cívica, comunicación e identidad. Estas innovaciones tienen cabida en el contexto de las políticas educativas que se están implementando para mejorar las duras condiciones establecidas en un pasado reciente por la crisis económica. En esta propuesta, abogamos por que la educación en medios ayude a la creación de ambientes de aprendizaje favorecedores para que los alumnos tomen conciencia del valor de los logros educativos.

ABSTRACT

As media education concepts and practices have been disseminated and strengthened in European countries and Americas, the policies responsible for that expansion remain little known, particularly in countries where the achievements have been recently noted. That is the case for Brazil, where there have been new opportunities for media education, considered as a valuable resource to help accomplish goals of the educational system. This paper looks into the contribution of media education to the enhancement of teaching and learning in the context of innovations brought by recent policies of the Brazilian Ministry of Education. After educational reform programmes which brought the opportunity for emerging fields such as media education, we produced teaching material and conducted a series of workshops with students and teachers from state secondary schools. By reading and producing multimedia information about local public services available to young people, pupils learned about democracy, citizenship, civic engagement, media language, and identity. Lessons from our experiment are discussed against the backdrop of education policies being implemented to ameliorate harsh conditions resulting from the recent economic crisis. We suggest that media education can help by creating a learning environment in which the students become aware of the value of educational attainments.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Educación en medios, políticas públicas, inclusión digital, formación del profesorado, alfabetización mediática, multimodalidad, políticas educativas.

Media education, public policies, digital inclusion, teachers training, media literacy, multimodality, education policies.

1. Introducción

Los conceptos y prácticas de educación en medios se han diseminado y fortalecido cada vez más en países europeos y americanos. Sin embargo, las políticas responsables de su expansión son aún poco conocidas, en particular en países donde sus realizaciones solo han sido percibidas recientemente.

Así es el caso de Brasil, donde han surgido nuevas oportunidades de educación en medios, considerada como un valioso recurso para ayudar a lograr las metas del sistema educativo. Aquí, examinamos la contribución de la educación en medios a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje en el marco de innovaciones que resultaron de las recientes políticas de la Coordinación para la Mejora del Personal de Nivel Superior (CAPES), departamento del Ministerio de Educación de Brasil (MEC).

La Dirección de CAPES para Educación Básica (DEB), surgida en 2007, ha financiado enfoques creativos bajo el ámbito de programas concebidos para ayudar a cambiar el pobre desempeño detectado por evaluaciones tales como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), en el cual Brasil ha obtenido el 53º lugar entre 65 países evaluados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 2009 (OCDE, 2009).

Las explicaciones usuales para esa posición varían desde la pequeña inversión en educación durante la crisis económica en los años ochenta y noventa, pasando por el excesivo énfasis en la formación teórica en los grados de los profesores, descuidando así la práctica pedagógica, hasta la persistencia de un gran número de cursos incapaces de atraer y mantener el interés de los estudiantes en un ambiente y un mercado de trabajo con rápidas transformaciones tecnológicas. Esforzándose por superar la crisis, las políticas del MEC han formulado una variedad de enfoques, generando oportunidades para el desarrollo de campos emergentes, como el de la educación en medios en Brasil.

En el Laboratorio de Medios de la Universidad Federal del Triángulo Mineiro –en la actualidad, una de las diez mejores universidades en el país–, gracias en parte a los programas del MEC, elegimos democracia radical, estudios culturales, mediatización y multimodalidad como los conceptos centrales del marco teórico que han dado forma a una serie de talleres realizados con estudiantes y profesores de escuelas secundarias. Hemos producido materiales de enseñanza que incorporan conceptos centrales de la educación en medios: lenguaje, públicos, instituciones de los medios y representación.

Tras leer y producir informaciones multimedia so-

bre los servicios públicos locales disponibles para los jóvenes, los estudiantes han aprendido sobre democracia, ciudadanía, participación cívica, lenguaje mediático e identidad.

Los resultados muestran que los estudiantes piensan en la educación en medios como un modo de fomentar habilidades de lenguaje y el uso de tecnologías como herramientas para estar bien informados sobre los derechos de la ciudadanía, aunque permanezcan escépticos sobre la posibilidad de que el actual currículo sea receptivo a dicho enfoque. Las instalaciones escolares inadecuadas y la falta de preparación de los profesores son los principales obstáculos a la educación en medios, de acuerdo con las perspectivas de los estudiantes. Los profesores están de acuerdo con esa visión y se ven a sí mismos como víctimas del bajo nivel de inversión en las escuelas y en los programas de formación de profesores.

Los resultados de nuestro trabajo se presentan para la discusión contra el telón de fondo de las políticas educativas implementadas con la intención de mejorar las difíciles condiciones generadas en el pasado por la crisis económica. Sugerimos que la educación en medios puede ayudar a la creación de un ambiente de aprendizaje en el cual los estudiantes se tornan conscientes del valor de los logros educativos.

El sistema democrático existente subraya en particular el papel de la educación en la difusión de una comprensión de la ciudadanía como un estado de igualdad de derechos en cada dimensión de la vida social, incluyendo el acceso al trabajo, la vivienda, la salud, y la propia educación. Es por ello que la efectividad de las políticas nacionales de educación ha sido evaluada en parte por la capacidad de las escuelas de promover la inclusión social, particularmente en relación a los jóvenes, de los cuales se espera el desarrollo de las habilidades necesarias para que florezcan y prosperen en un mercado de trabajo competitivo, independientemente de sus orígenes sociales o étnicos (Unesco, 2012; Santos, 1999). Aunque esto ha sido así al menos desde comienzos del siglo XX, en la mayoría de las democracias electorales, los cambios durante los treinta últimos años han generado nuevas demandas para las políticas y los sistemas educativos.

En la sociedad actual, la denominada «democracia radical» se ha tornado cada vez más factible. Desde el solitario ciudadano participando de «e-peticiones» e ingresando en los chats y foros que discuten sobre política, hasta los amplios movimientos sociales organizados y las redes sociales de consumidores, hay suficientes evidencias para respaldar la visión de que las escuelas no pueden ignorar esas nuevas expresiones

de participación política y deben favorecer las habilidades necesarias para que el ciudadano medio ejerza el poder responsablemente (Coleman & Blumler, 2009; Dahlberg & Siapera, 2007).

Dada la ampliación del dominio político, una de las metas asumidas por las escuelas ha logrado estimular a los estudiantes a mirar hacia sus comunidades para buscar lo que se podría hacer de cara a mejorar la baja calidad de la asistencia social y la salud, la injusta distribución del trabajo, el ocio y las oportunidades, poniendo de relieve cómo los apoyos y la movilización social pueden contribuir a la transformación (Mouffe, 1996; Freire, 2004). Una de las condiciones requeridas para lograrlo es reunir, seleccionar y organizar porciones de información desde muchas fuentes, incluyendo los medios comerciales y públicos, para llegar a construir mensajes que todos puedan entender, en la forma más atractiva posible, y también en Internet. Las capacidades de negociar significados son esenciales en el proceso de codificación y decodificación de mensajes.

La educación en medios parece ser un campo de investigación capaz de producir el conocimiento que muchos educadores están buscando, en la medida en que sienten que el activismo social on-line se ha convertido en otra dimensión en la que los estudiantes puedan ser protagonistas. Las técnicas de educación en medios son elementos clave para lidiar con los desafíos generados por las TIC a la democracia, puesto que tales técnicas incluyen la negociación de significado en interacciones sociales complejas.

Los estudios sobre educación en medios pueden aclarar la comprensión de operaciones mentales subyacentes al proceso de construcción de significado, en especial aquellas influidas por los Estudios Culturales y su correlato latinoamericano denominado Teoría de la Mediación, los cuales han sido útiles para elucidar los diferentes aspectos relacionados con este proceso (Hall & Whannel, 1964; Hall, 1980; Martín-Barbero, 1993).

En un intento de superar la inoculación de la teoría de los medios, que supone la existencia de una relación causal directa entre el mensaje y el comportamiento que éste busca generar, Hall y Whannel (1964) han argumentado que las escuelas deberían

ocuparse de comprender no lo que los medios han hecho «a» las personas, sino lo que las personas hicieron «con» los medios. A pesar de que los dos autores se refieren a los medios tradicionales, muchas de sus observaciones son actuales.

Para Hall y Whannel (1964), los medios comunican ideas conflictivas sobre las reglas sociales y las creencias de la juventud, y por ello los jóvenes, con la orientación de sus profesores, deben cuestionar la precisión de las interpretaciones de la vida social que tales ideas implican, comparando las imágenes y estereotipos difundidos por la comunicación de masas con sus propias experiencias y valores de vida. «Necesitamos del enfoque crítico y evaluativo precisamente porque los propios medios, sus contenidos y formas, no son

Los resultados muestran que los estudiantes piensan en la educación en medios como un modo de fomentar habilidades de lenguaje y el uso de tecnologías como herramientas para estar bien informados sobre los derechos de la ciudadanía, aunque permanezcan escépticos sobre la posibilidad de que el actual currículo sea receptivo a dicho enfoque.

neutrales: tenemos que atender las formas por las cuales las nuevas experiencias son presentadas, para distinguir entre valores, y para analizar cuidadosamente nuestras respuestas a las mismas» (Hall & Whannel, 1964: 46).

Una mejor comprensión del proceso bidireccional de influencias e interacciones emergería a partir del ejercicio anterior, ayudando a crear una crítica saludable acerca de las estrategias mediáticas para atraer a las audiencias, lo cual se ha convertido en una de las metas primarias de la educación en medios.

Desde la perspectiva de los Estudios Culturales, el público no recibe el contenido de los medios pasivamente, pero tampoco se puede suponer una recepción activa. Se puede siempre detectar un código hegemónico que guía la recepción, pero las experiencias y el contexto cultural del individuo proporcionan parámetros para una negociación de significado potencialmente intensa, y el resultado de ese proceso de recepción, incluso cuando rechaza ideas primarias, puede tener un alcance limitado.

Martín-Barbero (1993) ha contribuido a los Estudios Culturales al aclarar otros elementos involucrados en la negociación de significado, especialmente los que serían más usuales en países latinoamericanos, en los cuales la distribución está dominada de forma masiva por el sector comercial, con una presencia residual de canales públicos, y en los cuales las enormes desigualdades sociales están acompañadas por una debilidad generalizada de logros educativos.

En la región, el agudo contraste entre la retórica de la felicidad y del incesante bienestar, transmitida por los medios, y la pobreza de la mayoría, ha impul-

normas éticas y virtudes cívicas «demanda nuestro esfuerzo continuo para desenredar el tejido cada vez más complejo de mediaciones que articula las relaciones entre comunicación, cultura y política» (Martín-Barbero, 2006: 280-281).

Los Estudios Culturales y la Teoría de la Mediación repercuten en la investigación sobre educación en medios en la medida en que plantean la necesidad de desarrollar técnicas adecuadas para decodificar los mensajes de los medios, frecuentemente insertados en asuntos de una compleja naturaleza política y cultural, que están imbricados en su producción. La alfabetiza-

ción mediática refuerza la necesidad de profundizar en la base cultural de los estudiantes, tratando de que lleguen a concienciarse de su propio proceso de negociación de significados, de construir interpretaciones alternativas y justificarlas en los términos de sus afiliaciones políticas y culturales. A su vez, la producción de varias interpretaciones abre el campo de investigación para la teoría de la multimodalidad (Kress, 2000).

Las relaciones de poder también deberían ser expuestas, en la medida en que pueden determinar la lógica de un conjunto en particular: «las señales son conjunciones de forma y significado interesadas; una conjunción se basa en el

interés de un creador de señales utilizando recursos culturalmente disponibles», según Kress (2010: 10). El poder puede ser percibido en la forma de una perspectiva cultural específica que guía la construcción de un marco: «los tipos de cosas enmarcadas, cómo están enmarcadas, qué tipos de marcos existen, y así sucesivamente, variarán según la cultura» (Kress, 2010: 10).

El enfoque teórico que se acaba de resumir establece la base para una propuesta de educación en medios, la cual debe brindar respuestas para una pregunta inicial crucial: ¿cómo enseñan los medios, a fin de cuentas? Los medios organizan ideas, diseminan valores, crean y refuerzan expectativas, y proporcionan modelos de comportamiento, según Cortés (2005: 55), quien nos recuerda la inevitabilidad de dicha influencia: «los medios de masas enseñan si los creadores de medios lo intentan o no, o si se dan cuen-

En la sociedad actual, la denominada «democracia radical» se ha tornado cada vez más factible. Desde el solitario ciudadano participando de «e-peticiones» e ingresando en los chats y foros que discuten sobre política, hasta los amplios movimientos sociales organizados y las redes sociales de consumidores, hay suficientes evidencias para respaldar la visión de que las escuelas no pueden ignorar esas nuevas expresiones de participación política y deben favorecer las habilidades necesarias para que el ciudadano medio ejerza el poder responsablemente.

sado investigaciones sobre lo que se ha ocultado de las representaciones de la vida cotidiana. Cuando una nación encuentra principalmente imágenes distorsionadas de sí misma en la pantalla (Martín-Barbero, 1993), reivindica que es necesario exponer los vínculos (que de otra forma serían encubiertos) entre aspectos como la propiedad de los medios y los estereotipos frecuentemente presentados como un carácter nacional; el autoritarismo del Estado y la alienación social en la programación nacional de televisión; la clase social, el género, la etnia y los estándares de interpretación de mensajes. «El papel central incuestionable que los medios desempeñan en el mundo de hoy parece desproporcionado y paradójico en países de Latinoamérica, en donde las necesidades básicas de educación y salud no han sido atendidas», lo que conduce a un contexto en el cual la reconstrucción de sistemas de valores,

ta o no. Y los usuarios aprenden de los medios si lo intentan o no, o incluso si son conscientes de ello»; así, se deberían considerar los medios como «libros de texto no escolares informales, pero omnipresentes».

Para lograr la autonomía en relación a los medios, uno debe aprender a reconocer la naturaleza artificial de la información, a identificar los modos por los cuales los medios crean representaciones, y a generar explicaciones sobre cómo aprendemos, mientras estamos constantemente expuestos a los mensajes de los medios, ficticios o no ficticios, a lo largo de la vida.

Apoyamos la afirmación de que tales habilidades pueden ser desarrolladas por medio de actividades de enseñanza respaldadas por cuatro conceptos clave de educación en medios (Lusted, 1991; Buckingham, 2003; OCA, 2003; UNESCO, 2011), a saber: a) lenguaje: ya que los mensajes de los medios resultan de elecciones y estrategias que enmarcan la realidad, los profesores deberían enfocarlos al cuestionar cómo el significado ha sido construido por medio de prácticas profesionales que no son neutrales y llevan el peso de estándares industriales y valores corporativos; b) público: ya que los efectos de los medios no pueden ser ignorados, y a medida que un texto puede no tener un significado fuera de ciertas suposiciones culturales, los profesores deberían explorar las ambivalencias que puedan o no ser percibidas por algunas fracciones del público, estableciendo un equilibrio entre la estructura del texto y la predisposición de comunidades interpretativas; c) instituciones mediáticas: los profesores deberían tener siempre en cuenta qué nuevos valores, por ejemplo, son típicamente expresados por los periodistas en las redacciones, en los términos de lo que la antropología interpretativa define como conocimiento local, es decir, que no son objetivos en absoluto, y dependen fuertemente de los ritos y tradiciones que sirven al propósito esencial de aumentar la audiencia; d) representación: ya que los mensajes pueden ser vistos como un espejo de la realidad o como una mentira, los profesores deben tener en cuenta qué representaciones están apegadas a identidades, cuáles cambian de acuerdo con el público o con la intención de los productores.

Como nuestra propuesta de actividades de educación en medios pretendía explorar las oportunidades generadas por un nuevo conjunto de políticas educativas en Brasil, de las cuales se esperaba la capacidad de rectificar el funcionamiento deficiente del país en evaluaciones recientes, presentaremos un resumen de los cambios recientes que afectan a la educación de los profesores.

Las políticas educativas brasileñas actualmente vigentes que buscan mejorar la actuación de los profes-

sores han sido diseñadas por la CAPES, que es el departamento del Ministerio de Educación de Brasil encargado de ampliar y evaluar los programas de postgrado en el país, a través de la implementación de leyes, regulaciones y políticas de financiación de investigaciones. Creada en 1951, solo en 2007 empezó a asumir la responsabilidad de mejorar la formación de profesores para la educación básica, con la creación de la Dirección de Educación Básica (DEB) y sus requerimientos de nueva financiación. El sistema brasileño de educación superior está abierto a inversores con ánimo de lucro, pero hasta el momento solo las 278 universidades públicas (que representan el 25,8% de los 6,4 millones de inscripciones en 2010) y las instituciones sin ánimo de lucro (aproximadamente el 22% de cerca de 2.000 escuelas privadas) han obtenido autorización a sus solicitudes (CAPES, 2012; INEP, 2012; Barreyro, 2008). De 2009 hasta 2011, la DEB ha asignado 192 millones de euros para proyectos individuales desarrollados por 195 instituciones de enseñanza superior (56 de propiedad privada y 139 facultades o universidades) (CAPES, 2012).

2. Material y métodos

Los recursos utilizados para la investigación en nuestro proyecto proceden del Programa de Nuevos Talentos y nos han permitido producir materiales de enseñanza y ofrecer dos series distintas de talleres: una de ellas para 20 estudiantes de 16 a 18 años (con un total de 120 horas) y la otra para 10 profesores de inglés, portugués y matemáticas de entre 25 y 50 años (60 horas, de las cuales 36 fueron dedicadas a la educación a distancia a través de la plataforma de programas de e-learning con código abierto Moodle), todos ellos aplicados en una escuela secundaria ubicada en un área urbana necesitada. Los profesores se ofrecieron como voluntarios tras una invitación formal.

Escogemos como tema central para los talleres los derechos de ciudadanía otorgados a los jóvenes brasileños, en términos de servicios públicos ofrecidos en áreas como educación, salud y cultura/ocio. Los estudiantes fueron estimulados a ejercitar su derecho a la libre expresión y a obtener información sobre políticas que les permitan construir sus propias perspectivas, fortaleciendo identidades culturales y desarrollando habilidades de comunicación con enfoques multimodales.

Las actividades han sido concebidas para fomentar las habilidades de alfabetización mediática en cuatro niveles:

a) La utilización de herramientas Web 2.0 para producir y publicar contenidos con recursos digitales,

tales como Fotoflexer, Strip Generator, Generator Storyboard, Flickr, YouTube, etc.

b) La decodificación de mensajes de medios multimodales, en tareas como identificar técnicas de producción y entender opciones de encuadre, movimientos de cámara, edición, efectos de sonido, etc.

c) Realizar análisis críticos en tareas como identificar representaciones, perspectivas, características del lenguaje, énfasis y omisiones en mensajes mediáticos.

d) Establecer conexiones entre lo que se ha aprendido en los talleres y en otras actividades escolares, evaluando lo que se podría cambiar a través del activismo social y la participación activa.

El nivel «a» fue diseñado para explorar el potencial de la educación en medios y para aportar una dimensión multimodal a los ejercicios de redacción y lectura. En los niveles «b» y «c», el interés fue el de investigar la viabilidad de integrar los principios de los Estudios Culturales y de la Teoría de la Mediación en los métodos de educación en medios en las actuales condiciones de las escuelas brasileñas, caracterizadas por una amplia diversidad cultural y por la situación de conflicto social generalizado. El nivel «d» fue dedicado a crear la oportunidad de investigar si la educación en medios capacita para la participación activa según la ha concebido la definición radical de la democracia.

Ambas series de talleres se dividieron en tres partes, que tuvieron lugar en el Laboratorio de Educación en Medios de la Universidad Federal de Triângulo Mineiro, equipado con cinco ordenadores y grabadores de audio / video, del siguiente modo:

Taller I: Uso de herramientas Web 2.0. Programa: Experimento con herramientas Web 2.0 para producción mediática (texto, audio, video e imágenes), tales como Blogger, Fotoflexer, Flickr, Delicious, Strip Generator, Slideshare y YouTube. Edición de audio con el programa libre Audacity. Edición de vídeo con Microsoft Movie Maker. Actividades: Los estudiantes prepararon informes por escrito, imágenes y dibujos animados sobre la influencia de los medios en los jóvenes. Los profesores produjeron historias e imágenes sobre el propio laboratorio y su significado para la mejora de los resultados del aprendizaje; realizaron entrevistas, escribieron y editaron textos e imágenes.

Taller II: Lectura crítica de los medios. Producción de Programa de Noticias. Periodismo y encuadre. Connotación y denotación en la fotografía. Estructuras narrativas y características del lenguaje en historias de noticias de radio y televisión. Actividades: Los estudiantes produjeron informes por escrito y en audio sobre temas tales como ciudadanía cultural, partidos e instituciones políticas, la salud y los derechos sexuales

y reproductivos de los jóvenes. Los profesores produjeron un ensayo fotográfico sobre un sitio arqueológico y un informe de radio sobre el Programa Nuevos Talentos de la CAPES. Realizaron un remix de la entrevista con el director de este programa que está disponible en el sitio web del MEC, entrevistaron a coordinadores y participantes locales y editaron una historia de noticias.

Taller III: La confección de noticias sobre ciudadanía en Brasil. Programa: Producción de historias multimedia de noticias sobre servicios públicos locales disponibles para la juventud. Actividades: Los estudiantes produjeron informes sobre lugares públicos tales como el Museo de Arte Sacro, la División de Apoyo a los Niños y Adolescentes y la biblioteca de la ciudad. Los profesores produjeron un informe sobre la biblioteca en la Universidad Federal del Triângulo Mineiro.

Todos estos talleres compartieron una metodología desarrollada en cuatro etapas: 1) Comenzaron con el análisis y discusión del contenido mediático relacionado con el tema que iba a ser explorado más adelante en las actividades de producción mediática; la meta en este punto era la de identificar qué representaciones simbólicas y significados se transmiten por esos contenidos; 2) Se realizaron ejercicios para desarrollar habilidades de producción mediática; 3) La producción mediática tuvo lugar en el laboratorio de educación en medios y en espacios públicos seleccionados, tales como bibliotecas, museos, la oficina de la fiscalía, y universidades; 4) Los resultados de la etapa anterior fueron sometidos a un análisis y una discusión en grupo, en la cual todos los participantes fueron invitados a justificar sus preferencias de guiones y recursos utilizados, y a explicar las representaciones mediáticas que habían decidido crear, reflexionando sobre cómo otras personas, como padres o amigos, decodificarían y responderían a esos mensajes.

Se diseñaron materiales de apoyo exclusivamente para los talleres. Se utilizó un conjunto de materiales, incluyendo un libro de ejercicios con 68 páginas y un CD-Rom con fotografías, videos y archivos de audio, y se utilizaron hojas de trabajo para estudiantes como recurso didáctico. El libro de ejercicios estaba dividido en cinco secciones: la preparación de guiones de historias, técnicas de redacción, lenguaje de la fotografía, producción de audio y producción de video.

Analizamos los aspectos más relevantes de nuestro proyecto de educación en medios, en el contexto de las actuales políticas educativas brasileñas, sobre la base de los datos reunidos por los cuatro instrumentos que fueron utilizados para recopilar y registrar los re-

sultados de los participantes: producción mediática (individual y colectiva); comentarios en weblogs que ellos debían enviar durante toda la serie de talleres; un diario de campo donde registraron sus observaciones sobre las reacciones de los participantes durante los talleres; respuestas a un cuestionario presentado al final de la serie de talleres, preguntándoles sobre sus hábitos de consumo mediático, sus opiniones sobre lo que consideraban que era más fácil y más difícil aprender sobre los medios, y sus valoraciones sobre la posibilidad de realizar actividades de educación en medios dentro de los actuales currículos en Brasil. Hubo también espacio disponible donde podían escribir lo que quisiesen sobre el proyecto.

3. Resultados

La discusión de los principales hallazgos se divide en cuatro partes: uso de TIC, decodificación de mensajes mediáticos multimodales, lectura crítica, y fortalecimiento de la ciudadanía y de la democracia.

- **Uso de las TIC.** El sentido común sobre la disposición esperada de la juventud en relación con las TIC no fue corroborado por nuestros resultados. Percibimos que tanto los estudiantes como los profesores no estaban preparados para usar la tecnología como una herramienta para producir contenidos mediáticos más allá de las acciones usuales en la red (diario social, fotografías de fiestas, etc.). Este hallazgo es importante porque una de las barreras que impide que los profesores exploren actividades de educación en medios, de acuerdo con estudios anteriores, es su sensación de incomodidad en la interacción con TIC ante la observación de sus estudiantes (UNESCO, 2011; Nowak, Abel & Ross, 2007). Así, si los estudiantes también se sintiesen incómodos, habría espacio para que ambos pudiesen avanzar juntos. Eso puede ser verdad solo para la limitada muestra de participantes, que proceden de un área de bajos ingresos, pero en todo caso es algo que merece nuevas comprobaciones. Los datos sugieren que hay una diferencia significativa en la forma como cada grupo enfrenta el desafío de dominar la tecnología. Los jóvenes estaban dispuestos a descubrir nuevas herramientas y

a usarlas de modo intuitivo. Se sentían cómodos al aprender por ensayo y error. Los profesores, a su vez, no descartaban los tutoriales. Dijeron que el aula se convertiría en un caos si cada estudiante quisiera aprender por ensayo y error. Esto sugiere que el temor a la tecnología puede no ser ya un problema, aunque los buenos tutoriales y las programaciones de aula siguen siendo indispensables.

- **Decodificación de mensajes mediáticos multimodales.** Los profesores demostraron un mejor rendimiento. Estaban en condiciones de responder más fá-

Los datos que recogimos sobre las valoraciones de los estudiantes sobre nuestro proyecto indican que la educación en medios tiene el potencial de aportar un poderoso estímulo a tener en cuenta en sus estudios y su aprendizaje, en tanto que empiezan a considerar los resultados del aprendizaje a partir de una perspectiva distinta. Empezaron a valorar los logros educativos como una plataforma para alcanzar un entendimiento más profundo de la democracia y de la participación, e identificaron un papel más proactivo en la sociedad, que ellos deben desempeñar para demandar derechos económicos, sociales y culturales.

cilmente a preguntas como: ¿qué ha significado el medio al hacer esta historia de noticias así? Los estudiantes parecían tímidos, no parecían seguros, y tenían problemas para articular y expresar sus opiniones. Pero la organización del grupo fue clave para hacer que esto fuera fácil o no. Los estudiantes estaban felices al escribir sobre sus perspectivas, como una tarea individual. El problema para ellos fue cuando se les invitó a discutir sus ideas abiertamente. Es posible que sintieran ansiedad por hablar en público. A su vez, los profesores fueron en la dirección opuesta. Se impacientaron cuando se les pidió que escribiesen sus opiniones, posiblemente porque sentían que deberían dominar los términos técnicos de la producción mediática, y por temer que no estuviesen a la altura de la tarea. A pesar de ello, participaron activamente y con gusto en discusiones de grupo. Esto sugiere la necesi-

dad de un diseño apropiado a distintos perfiles, lo que incluye la representación que cada grupo hace de sí mismo.

- **Lectura crítica.** En relación al desarrollo de habilidades de lectura crítica, los datos sugieren que el proyecto ha sido más significativo para los estudiantes, que manifestaron, en respuesta a la cuestión abierta, que ellos podrían «ejercitar el raciocinio reflexivo y la creatividad en actividades estimulantes». El significado de esa respuesta, con poca variación de las palabras, estuvo presente en 16 de los 20 cuestionarios (80%). En relación a los talleres que enseñaron a los estudiantes cómo explorar los sitios web de movimientos socia-

general del aprendizaje. Pero los profesores objetaron que la falta de espacios adecuados de aprendizaje, de material y de apoyo técnico en las escuelas brasileñas probablemente les dificultaría la realización de tales actividades. La falta de formación de profesores con respecto a la educación en medios y la ausencia de esta temática en los currículos también fueron mencionados como obstáculos.

- **Fortalecimiento de la ciudadanía y la democracia.** El desafío más difícil fue el de estimular a los estudiantes a utilizar los medios e Internet como herramientas para la participación activa en la política. Al principio, ellos expresaron un amargo desprecio por

cualquier tipo de organización política, incluso en relación a los órganos de gestión participativa en su propia escuela. Nos dimos cuenta de la falta de comprensión sobre cómo actúa la federación brasileña y sobre los papeles de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial en cada nivel político.

Este diagnóstico inicial propició el diseño de tres actividades dentro de los talleres, profundizando en la identidad cultural, el activismo social y las instituciones políticas brasileñas. Como resultado, los estudiantes parecían estar satisfechos por aprender sobre el acuerdo político brasileño específico, en el cual ha sido posible

una participación política amplia en términos de presupuesto participativo y políticas públicas en áreas tales como salud pública, educación y asistencia social (Avritzer, 2012). Los estudiantes empezaron a crear blogs sobre los problemas de sus barrios, tales como la basura en las calles, la iluminación débil y las paradas de autobús destruidas. Sus profesores constataron un cambio de actitud: los estudiantes que participaron en los talleres empezaron a ser más activos en los proyectos interdisciplinarios de sus escuelas, por ejemplo, participando en la creación de una radio escolar.

4. Discusión y conclusión

Profesores y estudiantes reconocieron la dificultad de implementar actividades de educación en medios en sus escuelas dada la pobreza de las actuales condiciones escolares. Sin embargo encontramos valoraciones contradictorias. Los estudiantes afirmaron que sus

Los éxitos de los estudiantes sugieren que ellos mismos reconocen que la utilización de herramientas Web 2.0 fue, en este caso, una nueva manera de aprender lo que la escuela supuestamente deseaba que ellos aprendiesen, es decir, cómo ser hábil y creativo al expresar ideas y ejercitar el pensamiento crítico en la formulación de opiniones, pero ahora en un nuevo panorama de comunicación, ofrecido por el dominio de la alfabetización mediática, involucrando cuentos cómicos, fotografía, vídeos, etc.

les e instituciones políticas, tales como los partidos políticos, la Cámara de Representantes o el Senado de Brasil, una estudiante escribió que «si hubiese más clases como aquella, tal vez los estudiantes no se sentirían tan alienados de la política y la sociedad». Una respuesta como esta probablemente apunta hacia la brecha percibida por los estudiantes entre lo que experimentaron mientras buscaban información sobre los derechos de ciudadanía en Internet durante los talleres, y la búsqueda aleatoria por entretenimiento a la cual estaban acostumbrados en Google o YouTube.

Los profesores se mostraron familiarizados con tareas tales como identificar significados subyacentes en mensajes mediáticos, discutiendo acerca de representaciones conflictivas y la construcción de significados. Ellos subrayaron que las actividades de educación en medios, involucrando la redacción multimodal y los ejercicios de lectura, ayudarían a mejorar el resultado

profesores no son capaces de realizar actividades de educación en medios, debido a la falta de conocimientos y habilidades apropiadas. A su vez, los profesores afirmaron que las clases están abarrotadas y las escuelas carecen de condiciones adecuadas, particularmente en términos de TIC y de apoyo técnico. Y sin embargo, percibimos que los profesores están profundamente interesados en la educación en medios y parecen dominar las habilidades necesarias para ello.

Los datos que recogimos sobre las valoraciones de los estudiantes sobre nuestro proyecto indican que la educación en medios tiene el potencial de aportar un poderoso estímulo a tener en cuenta en sus estudios y su aprendizaje, en tanto que empiezan a considerar los resultados del aprendizaje a partir de una perspectiva distinta. Empezaron a valorar los logros educativos como una plataforma para alcanzar un entendimiento más profundo de la democracia y de la participación, e identificaron un papel más proactivo en la sociedad, que ellos deben desempeñar para demandar derechos económicos, sociales y culturales. Aunque los estudiantes mostraron, al principio, un escaso interés por conocer más sobre cómo trabajan las instituciones políticas brasileñas, cuando se les dio la oportunidad de construir historias de noticias e informar por medio de blogs sobre problemas y soluciones locales, descubrieron un incentivo para empezar a ser comprometidos cívicamente.

De hecho, la motivación que los estudiantes encontraron en los talleres fue suficientemente fuerte para que se comprometiesen a superar problemas de lectura y redacción. Durante el proyecto, en ocasiones cuando se les pidió a los estudiantes que escribiesen una historia de noticias o registrasen un clip de audio, tuvimos que lidiar proactivamente con habilidades subdesarrolladas para que la actividad lograse los objetivos propuestos. Lo logramos utilizando los materiales didácticos producidos para los talleres, que nos han proporcionado una orientación apropiada.

A pesar de las dificultades ocasionadas por unas habilidades subdesarrolladas, todos los estudiantes lograron concluir sus tareas. Los éxitos de los estudiantes sugieren que ellos mismos reconocen que la utilización de herramientas Web 2.0 fue, en este caso, una nueva manera de aprender lo que la escuela supuestamente deseaba que ellos aprendiesen, es decir, cómo ser hábil y creativo al expresar ideas y ejercitar el pensamiento crítico en la formulación de opiniones, pero ahora en un nuevo panorama de comunicación, ofrecido por el dominio de la alfabetización mediática, involucrando cuentos cómicos, fotografía, vídeos, etc.

En resumen, encontramos una evaluación alta-

mente positiva del potencial para que la educación en medios promueva habilidades que son muy valoradas en la actualidad, tales como la lectura crítica y la capacidad de juicio y raciocinio, lo que corrobora estudios anteriores (Burn & Durran, 2007). Pero sin la formación adecuada en los profesores y sin las condiciones apropiadas en las escuelas, no se alcanzará la meta general de mejorar los resultados del aprendizaje.

Esta contradicción incluso aumenta cuando percibimos que la educación en medios se adecuaba bien a las más recientes políticas educativas brasileñas, al menos en relación a su contribución esperada para reparar el deficiente resultado del país en las evaluaciones recientes. Un modo de solucionar la paradoja es acelerar el ritmo de los actuales programas y proyectos de la CAPES/DEB. Los resultados apuntan hacia una recomendación de política pública, en el sentido de que la actual dirección parece correcta, pero lograr el cambio necesita ganar un mayor impulso para generar los resultados deseados.

Aunque no se haya discutido esta cuestión en Brasil hasta el momento, la formulación de una política nacional de educación en medios sería útil si se lograsen establecer guías para los currículos de educación de profesores, avanzando en la producción de materiales didácticos e integrando los papeles de diversos actores sociales, tales como las empresas de comunicación pública y comercial, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Este debe ser el próximo interés en la formulación de políticas, si se espera que los programas de la CAPES/DEB prosperen y mejoren el resultado del país en evaluaciones internacionales a estudiantes.

Referencias

- AVRITZER, L. (2012). The Different Designs of Public Participation in Brazil: Deliberation, Power Sharing and Public Ratification. *Critical Policy Studies*, 6, 2, 113-127. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/19460171.2012.689732>).
- BARREYRO, G.B. (2008). *Mapa do ensino superior privado*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- BUCKINGHAM, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- BURN, A. & DURRAN, J. (2007). *Media Literacy in Schools: Practice, Production and Progression*. London: Sage.
- CAPES (Ed.) (2012). *Diretoria de Educação Básica Presencial: Relatório Final de Gestão 2009-11*. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- COLEMAN, S. & BLUMLER, J. (2009). *The Internet and Democratic Citizenship: Theory, Practice and Policy*. Cambridge: Cambridge University Press. (DOI: 10.1017/CBO9780511818271).
- CORTÉS, C.E. (2005). How the Media Teach. In G. Schwarz & P. Brown (Eds.), *Media Literacy: Transforming Curriculum and Teaching*. 104^o Yearbook of the National Society for the Study of Education. Malden: Blackwell.

- DAHLBERG, L. & SIAPERA, E. (2007). *Radical Democracy and the Internet: Interrogating Theory and Practice*. New York: Palgrave Macmillan. (DOI: 10.1057/9780230592469).
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- HALL, S. (1980). Encoding/Decoding. In S. Hall & al. (Eds.), *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972-1979*. (pp. 107-116). London: Routledge/Centre for Contemporary Cultural Studies.
- HALL, S. & WHANNELL, P. (1964). *The Popular Arts*. London: Hutchinson Educational.
- INEP (Ed.) (2012). *Censo da educação superior: 2010. Resumo Técnico*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- KRESS, G. (2000). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. (pp. 182-202). London: Routledge.
- KRESS, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- LUSTED, D. (Ed.) (1991). *The Media Studies Book: A Guide for Teachers*. London: Routledge.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1993). *Communication, Culture and Hegemony: From the Media to Mediations*. London: Sage.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2006). A Latin American Perspective on Communication / Cultural Mediation. *Global Media and Communication*, 2, 3, 279-297. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1742766506069579>).
- MOUFFE, C. (1996). Democracy, Power, and the 'Political'. In S. Benhabib (Ed.), *Democracy and Difference*. (pp. 245-255). Princeton: Princeton University Press.
- NOWAK, A., ABEL, S. & ROSS, K. (Eds.) (2007). *Rethinking Media Education: Critical Pedagogy and Identity Politics*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- OECD (Ed.) (2009). *PISA, 2009. Results: Executive Summary*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- QCA (Ed.) (2003). *Media Studies: A Level Performance Descriptions*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- SANTOS, B.S. (1999). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- UNESCO (Ed.) (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (Ed.) (2012). *Youth and Skills: Putting Education to Work*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS NOS AYUDAN A CONOCER MUNDO



LO VEMOS EN YOUTUBE Y LO ENSEÑAMOS A LOS AMIGOS CON EL PHOTOSHOP



Enseñar a los adolescentes los riesgos de las redes sociales: Una propuesta de intervención en Secundaria

Educating Teens about the Risks on Social Network Sites. An intervention study in Secondary Education

- ID** ELLEN VANDERHOVEN es Doctoranda en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Gante (Bélgica) (ellen.Vanderhoven@Ugent.be).
- ID** Dra. TAMMY SCHELLENS es Catedrática del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Gante (Bélgica) (Tammy.Schellens@Ugent.be).
- ID** Dr. MARTIN VALCKE es Catedrático del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Gante (Bélgica) (Martin.Valcke@Ugent.be).

RESUMEN

La creciente popularidad de las redes sociales (RS) está causando preocupación por la privacidad y la seguridad de los usuarios, particularmente de los adolescentes que muestran diversas formas de conductas de riesgo en las redes sociales. En este contexto, la alfabetización mediática emerge como una prioridad e investigadores, profesores, padres y adolescentes enfatizan la responsabilidad de la escuela de enseñar a los adolescentes acerca de los riesgos en RS y cómo utilizarlas sin peligro. Sin embargo, los materiales educativos existentes no están teóricamente fundamentados, no abordan todos los riesgos específicos que los adolescentes pueden encontrar en las redes y carecen de evaluaciones de resultados. Además, estudios acerca de la educación mediática indican que, mientras los cambios a nivel de conocimientos suelen obtenerse fácilmente, cambios en las actitudes y el comportamiento son mucho más difíciles de lograr. Por este motivo, nuevos paquetes educativos han sido desarrollados teniendo en cuenta directrices educativas. Posteriormente se llevó a cabo un estudio de intervención cuasi-experimental a fin de verificar si estos materiales son eficaces para cambiar el conocimiento, las actitudes y el comportamiento de los adolescentes en las redes sociales. El estudio constató que los cursos obtienen su objetivo en la sensibilización de los riesgos tratados. Sin embargo, no se observó ningún impacto en las actitudes hacia el riesgo, y el impacto en el comportamiento de los adolescentes en relación con estos riesgos fue limitado.

ABSTRACT

The growing popularity of social network sites (SNS) is causing concerns about privacy and security, especially with teenagers since they show various forms of unsafe behavior on SNS. Media literacy emerges as a priority, and researchers, teachers, parents and teenagers all point towards the responsibility of the school to educate teens about risks on SNS and to teach youngsters how to use SNS safely. However, existing educational materials are not theoretically grounded, do not tackle all the specific risks that teens might encounter on SNS and lack rigorous outcome evaluations. Additionally, general media education research indicates that although changes in knowledge are often obtained, changes in attitudes and behavior are much more difficult to achieve. Therefore, new educational packages were developed – taking into account instructional guidelines- and a quasi-experimental intervention study was set up to find out whether these materials are effective in changing the awareness, attitudes or the behavior of teenagers on SNS. It was found that all three courses obtained their goal in raising the awareness about the risks tackled in this course. However, no impact was found on attitudes towards the risks, and only a limited impact was found on teenagers' behavior concerning these risks.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Redes sociales, educación mediática, alfabetización mediática, intervención, conductas de riesgo, actitudes, educación secundaria, adolescencia.

Social networks, media education, media literacy, intervention, risk behavior, secondary education, adolescence.

1. Introducción

Prácticamente en todo el mundo, los adolescentes constituyen uno de los principales grupos de usuarios de las redes sociales. Por ejemplo, en julio de 2012, aproximadamente un tercio de los usuarios de Facebook en Estados Unidos, Australia, Brasil y Bélgica eran menores de 24 años (checkfacebook.com). La nueva generación de tecnologías de redes de participación proporciona a los individuos una plataforma de sofisticada interacción en línea. La participación activa de audiencias mediáticas se convirtió en una característica fundamental del siglo XXI, y de ahí que el significado de alfabetización mediática haya evolucionado. Mientras que tradicionalmente hacía referencia a la capacidad de analizar y apreciar la literatura, se ha ampliado su ámbito, y ahora también incluye la exploración interactiva de Internet y el uso crítico de los medios y redes sociales. Livingstone (2004a), por lo tanto, describe la alfabetización mediática en términos de cuatro habilidades, como la capacidad de acceder, analizar, evaluar y crear mensajes en una variedad de contextos. Se ha constatado que, si bien a los niños les resulta fácil acceder y encontrar cosas en Internet, no tienen tanta habilidad para evitar algunos de los riesgos a los que se ven expuestos por la red (Livingstone, 2004b).

1.1. Riesgos en las redes sociales

Las categorías de riesgos a los que los adolescentes se enfrentan en las redes sociales son básicamente las mismas a las que hacen frente en general en Internet, resumidos por De Moor y colaboradores (2008). Hay tres categorías diferentes de riesgos. La primera describe los riesgos de contenido. Un ejemplo típico de contenido provocador que pueden encontrar los adolescentes en las redes sociales son los mensajes de odio. Estos mensajes pueden ser bastante directos, como actualizaciones de estado o publicaciones de carácter agresivo en el muro de alguien, pero también pueden ser indirectos, por ejemplo, uniéndose a grupos de odio. Los adolescentes necesitan igualmente desarrollar habilidades críticas para juzgar la fiabilidad de la información. La información errónea que podría aparecer en las redes puede ser intencionada, por ejemplo un cotilleo publicado por otros usuarios, o involuntaria. Esta última puede darse cuando alguien publica una broma que puede ser mal interpretada como información veraz. Entre los ejemplos típicos encontramos artículos de revistas satíricas publicadas en el muro de una red social.

La segunda categoría de riesgos incluye los riesgos de contacto, que son aquellos que tienen su origen en el hecho de que las redes sociales puedan utilizarse

como herramienta para comunicarse y establecer contacto con otros (Lange, 2007). Junto a la mensajería instantánea, las redes son los medios más populares utilizados para el ciberacoso (Livingstone, Haddon, Görzig & Olafsson, 2011), ya sea a través de chat, mediante la publicación de mensajes ofensivos o creando páginas de grupos de odio. Además, también se pueden utilizar para solicitar servicios sexuales, como se observa en el proceso de captación de menores, donde un adulto con intenciones sexuales logra establecer una relación con un menor a través de Internet (Choo, 2009). Por otra parte, los usuarios se enfrentan a los riesgos de privacidad dada la gran cantidad de información personal que publican en línea (Almansa, Fonseca & Castillo, 2013; Livingstone & al., 2011). Asimismo, el 29% de los adolescentes mantiene un perfil público o ignora la configuración de su privacidad, y el 28% opta por una configuración parcialmente privada para que los amigos de sus amigos puedan ver su perfil (Livingstone & al., 2011).

La tercera categoría de riesgos contiene los riesgos comerciales. Estos incluyen el uso indebido de datos personales. La información se puede compartir con terceras empresas mediante aplicaciones, del mismo modo que se puede realizar un seguimiento al comportamiento del usuario para ofrecerle anuncios publicitarios y publicidad social orientados a su perfil (Debatin, Lovejoy, Horn & Hughes, 2009).

Todos estos riesgos constituyen una amenaza, ya que hay estudios que indican que la exposición a los riesgos en línea provoca daños y experiencias negativas en un número importante de casos (Livingstone & al., 2011; McGivern & Noret, 2011). El acoso en Internet es visto como un importante problema de salud pública, con los agresores haciendo frente a múltiples problemas, entre ellos una mediocre relación padres-hijo, consumo de drogas y delincuencia (Ybarra & Mitchell, 2004). Además, algunas teorías predicen que los adolescentes son menos propensos a reconocer los riesgos y las futuras consecuencias de sus decisiones (Lewis, 1981). Igualmente, se constató que tienen más dificultad para controlar sus impulsos y poseen niveles más altos de búsqueda de emociones y desinhibición que los adultos (Cauffman & Steinberg, 2000). Esto podría aumentar el riesgo que asumen los adolescentes (Gruber, 2001), sobre todo porque publicar fotos e intereses ayuda a crear y revelar la identidad del individuo (Hum & al., 2011; Lange, 2007; Liu, 2007).

1.2. El papel de la educación escolar

Muchos autores destacaron el papel de la educación escolar en el proceso de crear conciencia sobre

estos riesgos on-line (Patchin & Hinduja, 2010; Tejedor & Pulido, 2012). Parece que las escuelas se encuentran en una posición ideal para promover la educación sobre la seguridad en línea, ya que llegan a casi todos los adolescentes al mismo tiempo (Safer Internet Programme, 2009), haciendo posible las influencias positivas entre compañeros (Christofides, Muise & Desmarais, 2012). Sin embargo, si bien el tema de seguridad on-line se ha incluido formalmente en los programas escolares, su aplicación es contradictoria (Safer Internet Programme, 2009) y, aunque se han desarrollado diferentes paquetes educativos sobre la seguridad de las redes (por ejemplo, Insafe, 2014), la mayoría de los paquetes se centran en la seguridad en Internet en general, y por consiguiente, carecen de algunos de los riesgos específicos que acompañan al empleo de las redes (por ejemplo, publicidad social, el impacto de los mensajes de odio y la venta de datos personales a terceras empresas). Los paquetes que se centran en los riesgos de las redes no abordan todas las categorías de riesgos mencionadas anteriormente, sino que con frecuencia se centran en los riesgos de privacidad, el ciberacoso o la «información errónea» (Del-Rey, Casas & Ortega, 2012; Vanderhoven, Schellens & Valcke, 2014). Además, a menudo no hay ninguna base teórica para los materiales, ni se produce una evaluación de los resultados (Mishna, Cook, Saini, Wu & MacFadden, 2010; Vanderhoven & al., 2014). De hecho, solo se han elaborado unos pocos estudios para evaluar el impacto de los programas de seguridad en línea, incluyendo un grupo de control y el uso de un enfoque de recopilación de datos cuantitativos (Del-Rey, Casas & Ortega, 2012).

Cabe señalar que los estudios cuantitativos de intervención en el campo de la alfabetización mediática general normalmente solo constatan que las intervenciones aumentan los conocimientos sobre el tema específico del curso (Martens, 2010; Mishna & al., 2010), mientras que los programas de alfabetización mediática a menudo pretenden cambiar las actitudes y al comportamiento. Sin embargo, las actitudes y los comportamientos no se miden frecuentemente, y si se hace, muchas veces no se hallan cambios (Cantor & Wilson,

2003; Duran & al., 2008; Mishna & al., 2010).

Aún así, cuando se trata de educación sobre los riesgos de las redes, uno debe mirar más allá del mero aprendizaje cognitivo. Crear conciencia en cuanto a los riesgos de las redes es un primer objetivo, pero sería más conveniente conseguir una reducción de los comportamientos de riesgo. El modelo transteórico del cambio de comportamiento (Prochaska, DiClemente & Norcross, 1992) establece en este contexto que existen cinco etapas en el cambio de conducta. La primera etapa es la etapa de precontemplación, donde

Con respecto a los riesgos de las redes sociales, son necesarias más investigaciones para determinar los factores críticos que cambian las conductas de riesgo así como desarrollar materiales que puedan lograr todos los objetivos que se propusieron. Idealmente, esta investigación seguirá un enfoque basado en el diseño, que comienza a partir de los problemas prácticos observados (por ejemplo, conductas de riesgo), y utiliza ciclos iterativos de pruebas de soluciones en la práctica.

las personas no son conscientes o ignoran el problema. Una segunda etapa corresponde a la contemplación, en la que reconocen que existe un problema. La tercera fase es una fase de preparación, en la que se organiza el plan de acción (cuarta etapa). Por último, cuando la acción se mantiene, las personas llegan a la quinta y última etapa. Teniendo en cuenta este modelo, si queremos cambiar el comportamiento de los adolescentes que actúan sin seguridad en línea, lo primero que hay que hacer es asegurarnos de que se encuentran en la etapa de contemplación (es decir, que reconocen el problema). Es evidente que este «reconocimiento» contiene un aspecto basado en la lógica (toma de conciencia del problema) y un aspecto de base emocional (preocupación por el problema). Por lo tanto, los materiales educativos relacionados con la seguridad de los adolescentes en las redes sociales en realidad están encaminados a crear conciencia acerca de los riesgos de las redes, a aumentar la atención sobre los riesgos de éstas y, finalmente, a conseguir que su comportamiento en las mismas sea más seguro.

1.3. Propósito del presente estudio

Tal como se menciona en la sección 1.2, los materiales existentes sobre seguridad en línea no abordan todas las categorías de riesgos, como se describe en la sección 1.1. Por otra parte, no se centran en los riesgos específicos que son típicos de la utilización de las redes sociales. Por estos motivos se elaboraron nuevos paquetes que incluyen todas las categorías de riesgos y tienen en cuenta algunas pautas educativas. El objetivo de estos paquetes no es solo que los adolescentes sean más conscientes de los riesgos, sino también que les den importancia y se comporten de una forma más segura en las redes después de realizar el curso.

Para comprobar si se lograron estos objetivos, se estableció un estudio cuasi-experimental en el que se utilizaron y evaluaron estos paquetes en un entorno escolar real. A diferencia de lo que ocurrió en algunas investigaciones de intervención previas donde los investigadores participaron activamente (Del-Rey & al., 2012), en este caso fueron los profesores los responsables de dirigir la intervención para asegurar su validez externa. Se planteó la siguiente pregunta clave en la investigación: ¿influiría una intervención sobre riesgos de contenido, contacto o comerciales en la conciencia, la actitud y/o el comportamiento de los adolescentes con respecto a estos riesgos?

2. Material y métodos

2.1. El diseño de paquetes educativos

Se elaboraron tres paquetes: uno sobre riesgos de contenido, otro sobre riesgos de contacto y un tercero sobre riesgos comerciales. El curso se compone de una serie de ejercicios ya utilizados en materiales existentes (In-safe, 2014), reduciéndolo a una hora para satisfacer la necesidad de los docentes de limitar la duración de las clases y la carga de trabajo (Vanderhoven & al., 2014). Algunos de estos ejercicios se ajustaron mediante pequeños cam-

bios para asegurar la exhaustividad con respecto a los diferentes riesgos, y para satisfacer algunas pautas determinadas de constructivismo, que es actualmente la principal teoría en el campo de las ciencias del aprendizaje (Duffy & Cunningham, 1996). El gráfico 1 muestra cómo están integrados estos principios en el curso.

Cada paquete consta de un programa para los alumnos y un manual para el profesor. Este manual contiene información teórica y describe al detalle los objetivos de aprendizaje y las fases del curso:

1) Introducción. El profesor introduce el tema a los alumnos utilizando el resumen de riesgos (De Moor & al., 2008).

2) Ejercicio por parejas. Los estudiantes reciben un ejemplo de perfil de red social hipotética de alto riesgo sobre papel y tienen que contestar las preguntas sobre este perfil junto con un compañero. Las preguntas eran distintas para los tres diferentes paquetes, guiando a los alumnos (andamiaje) hacia los diferentes riesgos existentes en el perfil. Como ejemplo, el curso sobre riesgos de contacto contiene la pregunta: «¿Ob-



Gráfico 1. Pautas de aprendizaje derivadas del constructivismo y cómo se aplican en los materiales elaborados.

(1) Duffy & Cunningham (1996), (2) Wood, Bruner & Ross (1976), (3) Snowman, McCown & Biehler, (2008), (4) Kafai & Resnick (1996), (5) Mayer & Anderson (1992); (6) Rittle-Johnson & Koedinger (2002).

servas algún signo de acoso, ataques verbales o información hiriente?, ¿dónde?». Como respuesta a esta pregunta, se pudieron mencionar diferentes aspectos del perfil, como el hecho de que la persona se uniese al grupo «Odio a mi profesor de matemáticas», y se actualizase el estado con la frase: «jaja, Caroline hizo el ridículo hoy, una vez más. Es una perdedora».

3) Debate en clase. Se discute sobre las respuestas del ejercicio, siguiendo las pautas del profesor.

4) Tarjetas de votación. Se proporcionan diferentes frases con principios relacionados con el contenido específico del curso, tales como «Las empresas no pueden recopilar mi información personal a través de mi perfil en la red social» en el curso sobre riesgos comerciales. Los estudiantes muestran su acuerdo o desacuerdo con las tarjetas verdes y rojas. Se analizan las respuestas siguiendo las pautas del profesor.

5) Teoría. Se tratan algunos ejemplos de la vida real. Se resume toda la información necesaria.

2.2. Un estudio de evaluación cuasi-experimental

2.2.1. Diseño y participantes

Se utilizó un diseño de prueba de entrada y de salida, con un grupo de control y tres grupos experimentales, como se muestra en el gráfico 2. En el estudio participaron un total de 123 clases, con 2.071 alumnos de entre 11 y 19 años ($M=15,06$; $DT=1,87$).

2.2.2. Procedimiento

Para garantizar la validez externa, era necesario utilizar una situación de clase real con un profesor de verdad impartiendo la clase, siguiendo las instrucciones detalladas en el manual para profesores y el programa para alumnos. Por lo tanto, a los estudiantes solo se les proporcionó el enlace para acceder a la prueba de entrada en línea una vez que los profesores aceptaron cooperar en la investigación. Aproximadamente una semana después de rellenar la primera encuesta, se impartió el curso a los grupos experimentales.

Cada clase participó en un curso sobre uno de los temas. Después de haber seguido el curso, los alumnos recibieron el enlace a la prueba de salida. Los alumnos del grupo de control no siguieron ningún curso, pero recibieron el enlace a la prueba de salida al mismo tiempo que los alumnos de los grupos experimentales.

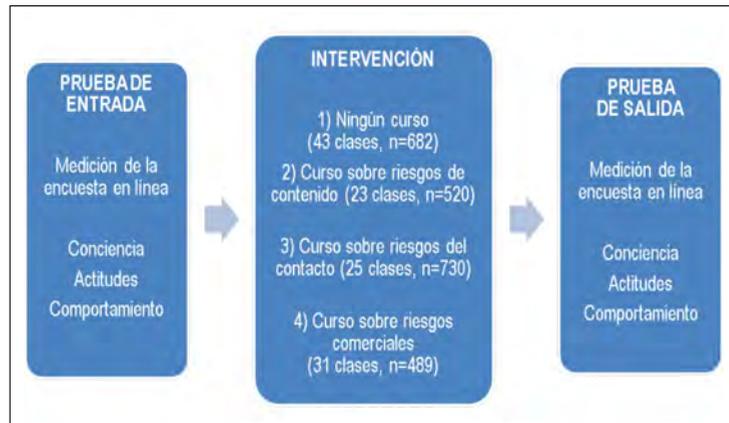


Gráfico 2. Diseño de prueba de entrada y de salida con cuatro grupos.

2.2.3. Medidas

La encuesta de las pruebas de entrada y de salida midió nueve variables dependientes: conciencia, actitudes hacia los riesgos de contenido, de contactos y comerciales. Estas escalas se basaron conceptualmente en el resumen de riesgos que describió De-Moor y colaboradores (2008). Si estaban disponibles, las aplicaciones de los diferentes riesgos se basaron en encuestas existentes (Hoy & Milne, 2010; Vanderhoven, Schellens & Valcke, 2013). En la tabla 1 se muestran las variables con su significado y el alfa de Cronbach indicando la fiabilidad de la escala. Además, se llevó a cabo una medición binaria directa de la modificación del comportamiento mediante la pregunta: «¿Cambaste algo de tu perfil desde el cuestionario anterior?». Si la respuesta era afirmativa, una pregunta abierta sobre cuáles fueron exactamente esos cambios nos dio más datos cualitativos acerca del tipo de cambio en el comportamiento.

2.2.4. Análisis

Dado que nuestros datos tienen una estructura jerárquica, se utilizó un modelo multinivel, con una estructura de dos niveles: alumnos (nivel 1) anidados en clases (nivel 2). El MLM también nos permite diferenciar entre la varianza en las puntuaciones de la prueba de salida a nivel de las clases (causadas por las características específicas del aula, como el estilo de enseñanza) y a nivel individual (independiente de las diferencias de las clases). Este punto es importante puesto que se aplicó en un entorno de clase real, con un profesor de verdad impartiendo el curso.

Dado que era apropiado realizar una corrección de pruebas múltiples en este MLM (Bender & Lange, 2001), se aplicó una corrección Bonferroni al nivel de significancia $\alpha=0,05$, que resultó en una significancia

de efectos conservadora al nivel de $\alpha=0,006$.

Para cada variable dependiente, probamos un modelo con puntuaciones de la prueba de entrada como covariable y la intervención como predictor (con el grupo de control como categoría de referencia). Por lo tanto, las estimaciones de los cursos (tabla 2) proporcionan la diferencia de puntuación de la prueba de salida en la variable dependiente de alumnos que siguieron este curso específico en comparación con aquellos que no siguieron ningún curso, cuando se controlan las puntuaciones de la prueba de entrada. Las pruebas χ^2 indican si el modelo es significativamente mejor que un modelo sin predictor.

3. Resultados

3.1. Toma de conciencia

Se puede observar una varianza significativa entre clases para las tres variables de la toma de conciencia en las puntuaciones de la prueba de salida (σ^2_{u0} , una media del 13% de la varianza total), lo que indica que el enfoque multinivel es necesario.

En segundo lugar, los resultados muestran que la intervención es un predictor importante de las tres variables de conciencia. De hecho, se puede observar un impacto positivo sobre la toma de conciencia de los cursos impartidos: un curso sobre riesgos de contenido o riesgos de contacto tiene efectos positivos sobre la conciencia relativa a ambos riesgos y un curso sobre riesgos comerciales tiene una fuerte influencia positiva en la toma de conciencia de los riesgos comerciales. Por otra parte, no queda ninguna varianza significativa entre las clases, lo que indica que la varianza inicial entre clases puede explicarse totalmente por el grupo al que fueron asignadas dichas clases. Esto también implica que no quede ningún otro predictor importante de las puntuaciones de la prueba de salida en el nivel de las clases, como el estilo de enseñanza, o diferencias en lo que se ha dicho durante los debates en clase.

Los efectos cruzados entre el curso sobre riesgos de contenido y el curso sobre riesgos del contacto en cuanto a conciencia sobre los riesgos de contacto y de contenido, respectivamente, se pueden explicar por la superposición de los cursos y los riesgos. Por ejemplo, el ciberacoso y la solicitud de servicios sexuales pueden ser vistos como «escandalosos» y, por lo tanto, clasificarse dentro de los riesgos de contacto, así como

Tabla 1. Diferentes variables dependientes con significado (Los constructos son puntuaciones medias de distintos elementos. El α de Chronbach indica la fiabilidad del constructo)			
Variable	Elementos	α de Cronbach	Significado
Conciencia sobre contenido	4	.63	1=Escasa conciencia 7=Elevada conciencia
Conciencia sobre contacto	6	.78	
Conciencia sobre aspecto comercial	4	.75	1=Escasa preocupación 7=Elevada preocupación
Actitud sobre contenido	4	.81	
Actitud sobre contacto	6	.77	1=Comportamiento peligroso 7=Comportamiento seguro
Actitud sobre aspecto comercial	4	.76	
Comportamiento sobre contenido	6	.74	1=Comportamiento peligroso 7=Comportamiento seguro
Comportamiento sobre contacto	10	.83	
Comportamiento sobre aspecto comercial	4	.60	

de los riesgos de contenido. Sin embargo, los riesgos comerciales son totalmente diferentes de las otras dos categorías, y por lo tanto los conocimientos sobre estos riesgos solo pueden verse influenciados mediante la enseñanza acerca de estos riesgos en particular, como se refleja en los resultados.

3.2. Actitudes

Teniendo en cuenta las actitudes medidas, se observó una vez más una varianza entre clases en las tres diferentes puntuaciones de la prueba de salida (un promedio del 16% de la varianza total), lo que indica la necesidad de un enfoque multinivel. Sin embargo, parece ser que no hay repercusión alguna de los cursos en la actitud de los alumnos (pruebas de modelos no significativas). No obstante, las puntuaciones medias sobre las condiciones, cuando se controlan las puntuaciones de la prueba de salida, son moderadas (van desde 4,79 a 5,23 en una escala tipo Likert de 7 puntos). Esto indica que los adolescentes se preocupan por los riesgos por lo menos hasta cierto punto, al margen de los cursos, de manera que un cambio en el comportamiento podría ser posible.

3.3. Comportamiento

Una vez más, la varianza significativa entre clases en las tres variables de comportamiento (en promedio el 12% de la varianza total) muestra que existen diferencias importantes entre las clases, y que es necesario seguir un enfoque multinivel. Con respecto al comportamiento del alumno, el curso sobre riesgos de contacto tiene un impacto positivo en el comportamiento de los adolescentes en cuanto a riesgos de contenido, y el curso sobre riesgos de contenido tiene un impacto positivo en el comportamiento de los adolescentes en cuanto a riesgos de contacto. A pesar de la escasez de efectos directos significativos, cabe señalar que el curso de contenido de riesgo tiene un efecto marginalmente significativo ($p=0,007$) sobre el comportamiento de los adolescentes con respecto a los riesgos de contenido. Por otra parte, como ya se ha indicado en

Tabla 2. Las estimaciones de parámetros multinivel para los dos niveles analiza el nivel de conciencia y las actitudes de los alumnos acerca de los diferentes riesgos en las redes sociales tras la intervención

	Conciencia			Actitud			Comportamiento		
	Contenido	Contacto	Comercial	Contenido	Contacto	Comercial	Contenido	Contacto	Comercial
<i>Fijo</i>									
Intersección	4.92(0.05)	4.57(0.06)	4.24(0.08)	4.71(0.05)	4.98(0.05)	5.22(0.06)	4.80(0.05)	5.16(0.05)	4.69(0.07)
Media de la prueba de entrada	0.60 ^{***} (0.03)	0.60 ^{***} (0.03)	0.51 ^{***} (0.03)	0.71 ^{***} (0.02)	0.67 ^{***} (0.03)	0.65 ^{***} (0.03)	0.62 ^{***} (0.03)	0.72 ^{***} (0.03)	0.59 ^{***} (0.03)
Curso sobre riesgos de contenido	0.36 ^{***} (0.08)	0.33 ^{***} (0.08)	0.19(0.12)	0.16 [*] (0.07)	0.14(0.08)	0.11(0.10)	0.23 [*] (0.08)	0.24 ^{**} (0.08)	0.16(0.10)
Curso sobre riesgos de contacto	0.26 [*] (0.09)	0.29 [*] (0.09)	0.10(0.13)	0.20 [*] (0.08)	0.17(0.09)	0.04(0.11)	0.27 ^{**} (0.09)	0.17(0.09)	0.31 [*] (0.11)
Curso sobre riesgos comerciales	0.08(0.07)	0.17 [*] (0.08)	0.63 ^{***} (0.11)	0.04(0.07)	-0.03(0.08)	-0.10(0.10)	-0.03(0.08)	-0.00(0.08)	0.00(0.10)
<i>Aleatorio</i>									
Nivel 2 - Clase									
$\sigma^2_{\mu 0}$	0.03 [*] (0.01)	0.03 [*] (0.01)	0.06 [*] (0.03)	0.03 [*] (0.01)	0.04 [*] (0.01)	0.05 ^{**} (0.02)	0.03 [*] (0.01)	0.03(0.01)	0.04(0.02)
Nivel 1 - Alumno									
$\sigma^2_{\mu 0}$	0.53(0.02)	0.60 ^{***} (0.03)	0.94 ^{***} (0.05)	0.54 ^{***} (0.02)	0.44 ^{***} (0.02)	0.72 ^{***} (0.04)	0.50 ^{***} (0.02)	0.40 ^{***} (0.02)	0.66 ^{***} (0.04)
<i>Ajuste del modelo</i>									
χ^2 (df)	24.58(3) ^{***}	17.00(3) ^{***}	29.61(3) ^{***}	8.15(3) [*]	7.75(3)	4.57(3)	17.71(3) ^{***}	11.76(3) [*]	9.51(3) [*]

Nota. Los errores estándar están entre paréntesis. * $p < .05$, ** $p < .006$, *** $p < .001$.

la sección 3.1, la superposición entre los cursos sobre riesgos de contenido y de contacto puede resultar en efectos de contenido cruzado sobre los diferentes riesgos.

Parece ser que los cursos no afectan al comportamiento del alumno con respecto a los riesgos comerciales. Estos resultados indican que los cursos impartidos no logran totalmente el objetivo de obtener un cambio en el comportamiento.

Sin embargo, si analizamos las respuestas a las preguntas sobre si han cambiado algo en su perfil (una forma de medir el comportamiento más directa, pero también más específica), encontramos algunas diferencias. En el grupo de control, el 7% de los alumnos indicaron que habían cambiado algo en su perfil, lo que implica que incluso una mera encuesta sirve para alentar a algunos adolescentes a comprobar y modificar su perfil. Sin embargo, de aquellos que siguieron un curso, hubo un número más significativo de alumnos que cambió algo (16%, $\chi^2 = 18.30$, $p < .001$). Las respuestas a la pregunta abierta sobre qué cambiaron exactamente nos proporciona más datos sobre esta información. Los resultados del análisis del contenido de estas preguntas abiertas se pueden encontrar en la tabla 3. Como era de esperar, cuando los alumnos asistieron al curso sobre riesgos de contenido, principalmente cambiaron la configuración de privacidad y el contenido de su perfil (fotos, intereses, información personal). Cuando siguieron el curso sobre riesgos de contacto, cambiaron en su mayoría su configuración de privacidad y su información personal (incluyendo la información de contacto). Cuando participaron en el curso sobre riesgos comerciales, cambiaron principalmente la configuración de privacidad y de la cuenta, protegiéndose de los riesgos comerciales. Estos resultados indican que todos los cursos –incluyendo el curso sobre riesgos comerciales– tuvieron un impacto en el

comportamiento de un número importante de adolescentes. No obstante, hay que subrayar que una gran cantidad de los adolescentes que asistieron a algún curso no realizó ningún cambio.

4. Debate y conclusión

Se comprobó que los tres cursos elaborados recientemente lograron su objetivo en cuanto a ayudar a concienciar sobre los riesgos abordados en dichos cursos. Sin embargo, no se constató impacto alguno en las actitudes hacia los riesgos, y se confirmó tan solo un impacto limitado en el comportamiento de los adolescentes en lo que respecta a estos riesgos.

La carencia de un impacto coherente sobre las actitudes y el comportamiento es una observación que se encuentra normalmente en la educación mediática en general (Duran & al., 2008). En este caso en particular, hay varias explicaciones posibles. En primer lugar, los cursos fueron intervenciones a corto plazo, con una duración de tan solo una hora de clase. Se organizaron de esta manera para limitar la carga de trabajo de los profesores, que indicaron que no disponían de mucho tiempo para dedicar al tema (Vanderhoven & al., 2014). A pesar de que se constató que incluso las intervenciones a corto plazo pueden cambiar el comportamiento en línea de los adolescentes de 18 a 20 años (Moreno & al., 2009), es posible que haga falta una intervención a más largo plazo para observar cambios en el comportamiento de los más jóvenes. De hecho, la investigación en el campo de la prevención muestra que las campañas deben estar lo suficientemente dosificadas para ser eficaces (Nation & al., 2003). Por lo tanto, puede que se necesiten clases adicionales para observar un mayor cambio en el comportamiento.

En segundo lugar, es posible que se requiera más tiempo para modificar las actitudes y el comportamiento

Tabla 3. Porcentaje de alumnos que indicó haber cambiado algo en su perfil, enriquecido con información sobre lo que cambió este subgrupo

Condición	Grupo total	Subgrupo de alumnos que cambiaron algo							
		Cambió algo	Configuración de privacidad	Configuración de cuenta con respecto a riesgos comerciales	Información personal	Fotos/ videos/ intereses	Contraseña	Ciber-acoso	Botón de denuncia
Control (sin curso)	7%	56%	0%	24%	16%	8%	0%	0%	0%
Curso sobre riesgos de contenido	12%*	57%	2%	11%	20%	2%	0%	0%	7%
Curso sobre riesgos de contacto	17%**	75%	0%	14%	3%	0%	6%	3%	3%
Curso sobre riesgos comerciales	19%**	55%	22%	9%	2%	5%	0%	0%	11%

Nota. * Indica una diferencia significativa en el cambio total en comparación con el grupo de control. * p<.05 ** p<.001.

to, independientemente de la duración del curso. En este caso, no es que no sea suficiente con crear conciencia para modificar el comportamiento, sino que es un proceso en el que los resultados tardan más tiempo en poder observarse. La prueba de salida se llevó a cabo aproximadamente una semana después del curso. Es posible que los cambios en las actitudes y el comportamiento únicamente puedan observarse más adelante en el tiempo. Esto debería puntualizarse con una investigación más a fondo que incluya pruebas de retención.

En tercer lugar, es interesante observar las diversas teorías sobre el comportamiento, como la teoría del comportamiento planificado (Ajzen, 1991). Siguiendo esta teoría, el comportamiento se predice por las actitudes hacia este comportamiento, la norma social y el control del comportamiento percibido. Una de las predicciones de esta teoría es que la opinión de personas allegadas tiene un impacto importante en el comportamiento. Debido a la presión de grupo, unas estrategias educativas importantes que aumenten el conocimiento, tales como el aprendizaje cooperativo, podrían ser contraproducentes para cambiar el comportamiento. El mismo razonamiento podría servir para las otras pautas educativas que se tuvieron en cuenta al elaborar los materiales. Estas pautas podrían únicamente dar lugar a una mejor construcción del conocimiento, que a menudo es el resultado más importante de la enseñanza en el aula, y posiblemente no sean adecuadas para cambiar el comportamiento. A pesar del escaso efecto sobre las actitudes, y el limitado impacto sobre el comportamiento, los resultados indican que la educación acerca de los riesgos de las redes no es del todo ineficaz. Los materiales elaborados se pueden utilizar en la práctica para aumentar la conciencia sobre los riesgos a los que están expuestos los adolescentes de las escuelas secundarias. Teniendo en cuenta el modelo transteorético de cambio en el comportamiento (Prochaska & al., 1992) descrito en la sección 1.2, este es un primer paso hacia el cambio de comporta-

miento, ayudando a salir de la fase de contemplación, en la que la gente reconoce que existe un problema.

Sin embargo, nuestros hallazgos también revelan la importancia de la evaluación, ya que se sabe que nuestros materiales no lograron aún ningún efecto sobre las actitudes y tan solo un impacto limitado en el comportamiento. Los resultados de la evaluación han señalado que se trata de un factor importante en las estrategias efectivas de prevención (Nation & al., 2003), pero que también la mayoría de paquetes educativos sobre seguridad en línea carecen de ella (Mishna & al., 2010; Vanderhoven & al., 2014). Por lo tanto, no está claro si estos paquetes influyen, y si esta influencia se extiende a las actitudes y al comportamiento.

Con respecto a los riesgos de las redes sociales, son necesarias más investigaciones para determinar los factores críticos que cambian las conductas de riesgo así como desarrollar materiales que puedan lograr todos los objetivos que se propusieron. Idealmente, esta investigación seguirá un enfoque basado en el diseño, que comienza a partir de los problemas prácticos observados (por ejemplo, conductas de riesgo), y utiliza ciclos iterativos de pruebas de soluciones en la práctica (Phillips, McNaught & Kennedy, 2012). Mediante el perfeccionamiento de los problemas, las soluciones y los métodos, se pueden desarrollar principios de diseño que puedan garantizar que junto a la adquisición de conocimientos, el comportamiento también será más seguro.

A pesar de la valiosa contribución de este estudio de evaluación de impacto, deben tenerse en cuenta algunas limitaciones. En primer lugar, existe una carencia de instrumentos de investigación válidos y fiables para medir los resultados del aprendizaje mediático (Martens, 2010), y sobre todo las variables de resultado en las que estábamos interesados. Por lo tanto, se creó un cuestionario basado en las categorías de riesgos descritas por De-Moor y colaboradores (2008) y los objetivos logrados de nuestros materiales desarro-

llados (cambio en la conciencia, las actitudes y el comportamiento). Aunque las escalas de fiabilidad fueron satisfactorias, es difícil asegurar la validez interna. Además, todos los cuestionarios - especialmente en un diseño de pruebas de entrada y salida- son susceptibles a la aceptación social (Phillips & Clancy, 1972). Sin embargo, dado que hallamos diferencias en algunas variables, pero no en otras, no hay ninguna razón para creer que la aceptación social tuviese una influencia importante en la fiabilidad de nuestras respuestas. Sin embargo, dentro de este campo deben llevarse a cabo estudios más específicos sobre instrumentos fiables y válidos.

Por último, este estudio se centró exclusivamente en un impacto inmediato, y, por tanto, a corto plazo. Esto está en consonancia con investigaciones previas sobre alfabetización mediática, pero tiene consecuencias importantes para la interpretación de los resultados. Habida cuenta de la importancia de un aprendizaje sostenible, puede resultar interesante realizar una investigación futura a través de un enfoque longitudinal, no solo porque, como se ha dicho anteriormente, podría revelar unos efectos más sólidos en las actitudes y el comportamiento, sino también para asegurar que el impacto en la conciencia es constante en el transcurso del tiempo.

Como conclusión podemos afirmar que los recientemente elaborados paquetes educativos son eficaces en cuanto al aumento de la conciencia sobre los riesgos de las redes sociales, pero es necesario investigar más para determinar los factores críticos que influyen en el cambio de actitudes y de comportamiento. Dado que se trata de un objetivo deseable para enseñar a los niños cómo actuar en las redes, nuestros resultados son una clara indicación de la importancia de los estudios empíricos para evaluar materiales educativos.

Referencias

- AJZEN, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 179-211. (DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)).
- ALMANSA, A., FONSECA, O. & CASTILLO, A. (2013). Social Networks and Young People. Comparative Study of Facebook between Colombia and Spain. *Comunicar*, 40, 127-134. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-03>).
- BENDER, R. & LANGE, S. (2001). Adjusting for Multiple Testing - when and how? *Journal of Clinical Epidemiology*, 54 (4), 343-349. (DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0895-4356\(00\)00314-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0895-4356(00)00314-0)).
- CANTOR, J. & WILSON, B.J. (2003). Media and Violence: Intervention Strategies for Reducing Aggression. *Media Psychology*, 5 (4), 363-403. (DOI: http://dx.doi.org/10.1207/S1532785XMEP0504_03).
- CAUFFMAN, E. & STEINBERG, L. (2000). (Im)maturity of Judgment in Adolescence: Why Adolescents May Be Less Culpable than Adults*. *Behavioral Sciences & the Law*, 18 (6), 741-760. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/bsl.416>).
- CHOO, K-K.R. (2009). *Online Child Grooming: A Literature Review on the Misuse of Social Networking Sites for Grooming Children for Sexual Offences*. Canberra: Australian Institute of Criminology.
- CHRISTOFIDES, E., MUISE, A. & DESMARAIS, S. (2012). Risky Disclosures on Facebook. The Effect of Having a Bad Experience on Online Behavior. *Journal of Adolescent Research*, 27 (6), 714-731. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0743558411432635>).
- DE-MOOR, S., DOCK, M., GALLEZ, S., LENAERTS, S., SCHOLLER, C. & VLEUGELS, C. (2008). *Teens and ICT: Risks and Opportunities*. Belgium: TIRO. (<http://goo.gl/vvNI2z>) (05-07-2013).
- DEBATIN, B., LOVEJOY, J.P., HORN, A.-K. & HUGHES, B.N. (2009). Facebook and Online Privacy: Attitudes, Behaviors, and Unintended Consequences. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 15 (1), 83-108. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01494.x>).
- DEL-REY, R., CASAS, J.A. & ORTEGA, R. (2012). The ConRed Program, an Evidence-based Practice. *Comunicar*, 39, 129-137. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-03-03>).
- DUFFY, T. & CUNNINGHAM, D. (1996). Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. (pp. 170-198). New York: Simon and Schuster.
- DURAN, R.L., YOUSMAN, B., WALSH, K.M. & LONGSHORE, M.A. (2008). Holistic Media Education: An Assessment of the Effectiveness of a College Course in Media Literacy. *Communication Quarterly*, 56 (1), 49-68. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/014633-70701839198>).
- GRUBER, J. (2001). *Risky Behavior among Youths: An Economic Analysis*. NBER. (<http://goo.gl/hdvFA5>) (05-07-2013). (DOI: 10.7-208/chicago/9780226309972.001.0001).
- HOY, M.G. & MILNE, G. (2010). Gender Differences in Privacy-related Measures for Young Adult Facebook users. *Journal of Interactive Advertising*, 10 (2), 28-45. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15252019.2010.10722168>).
- HUM, N.J., CHAMBERLIN, P.E., HAMBRIGHT, B.L., PORTWOOD, A.C., SCHAT, A. C. & BEVAN, J.L. (2011). A Picture is Worth a Thousand Words: A Content Analysis of Facebook Profile Photographs. *Computers in Human Behavior*, 27 (5), 1828-1833. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2011.04.003>).
- INSAFE (2014). *Educational Resources for Teachers*. (<http://goo.gl/Q2BJyH>).
- KAFAI, Y.B. & RESNICK, M. (Eds.). (1996). *Constructionism in Practice: Designing, Thinking, and Learning in A Digital World* (1st ed.). Routledge.
- LANGE, P.G. (2007). Publicly Private and Privately Public: Social Networking on YouTube. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1), 361-380. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00400.x>).
- LEWIS, C.C. (1981). How Adolescents Approach Decisions: Changes over Grades Seven to Twelve and Policy Implications. *Child Development*, 52 (2), 538. (DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/1129-172>).
- LIU, H. (2007). Social Network Profiles as Taste Performances. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1), 252-275. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00395.x>).
- LIVINGSTONE, S. (2004a). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, 7 (1), 3-14. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10714420490280152>).
- LIVINGSTONE, S. (2004b). What is Media Literacy? *Intermedia*, 32 (3), 18-20.

- LIVINGSTONE, S., HADDON, L., GÖRZIG, A. & OLAFSSON, K. (2011). *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children. Full Findings*. London: LSE: EU Kids Online.
- MARTENS, H. (2010). Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. *The Journal of Media Literacy Education, 2 (1)*, 1-22.
- MAYER, R. & ANDERSON, R. (1992). The Instructive Animation: Helping Students Build Connections Between Words and Pictures in Multimedia Learning. *Journal of Educational Psychology, 84 (4)*, 444-452. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.84.4.444>).
- MCGIVERN, P. & NORET, N. (2011). Online Social Networking and E-Safety: Analysis of Risk-taking Behaviours and Negative Online Experiences among Adolescents. *British Conference of Undergraduate Research 2011 Special Issue*. (<http://goo.gl/oFLPA4>) (05-07-2013).
- MISHNA, F., COOK, C., SAINI, M., WU, M.-J. & MACFADDEN, R. (2010). Interventions to Prevent and Reduce Cyber Abuse of Youth: A Systematic Review. *Research on Social Work Practice, 21 (1)*, 5-14. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1049731509351988>).
- MORENO, M.A., VANDERSTOEP, A., PARKS, M.R., ZIMMERMAN, F.J., KURTH, A. & CHRISTAKIS, D.A. (2009). Reducing at-risk Adolescents' Display of Risk Behavior on a Social Networking Web site: A Randomized Controlled Pilot Intervention Trial. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 163 (1)*, 35-41. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1001/archpediatrics.2008.502>).
- NATION, M., CRUSTO, C., WANDERSMAN, A., KUMPFER, K.L., SEYBOLT, D., MORRISSEY-KANE, E. & DAVINO, K. (2003). What Works in Prevention. Principles of Effective Prevention Programs. *The American Psychologist, 58 (6-7)*, 449-456. (DOI: [10.1037/0003-066X.58.6-7.449](https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.449)).
- PATCHIN, J.W. & HINDUJA, S. (2010). Changes in Adolescent Online Social Networking Behaviors from 2006 to 2009. *Computer Human Behavior, 26 (6)*, 1818-1821. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.009>).
- PHILLIPS, D.L. & CLANCY, K.J. (1972). Some Effects of «Social Desirability» in Survey Studies. *American Journal of Sociology, 77 (5)*, 921-940. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1086/225231>).
- PHILLIPS, R., MCNAUGHT, C. & KENNEDY, G. (2012). *Evaluating e-Learning: Guiding Research and Practice. Connecting with e-Learning*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- PROCHASKA, J.O., DICLEMENTE, C.C. & NORCROSS, J.C. (1992). In Search of How People Change. Applications to Addictive Behaviors. *The American Psychologist, 47 (9)*, 1102-1114. (DOI: [10.1037/0003-066X.47.9.1102](https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.9.1102)).
- RITTLE-JOHNSON, B. & KOEDINGER, K.R. (2002). *Comparing Instructional Strategies for Integrating Conceptual and Procedural Knowledge*. Columbus: ERIC/CSMEE Publications.
- SAFER INTERNET PROGRAMME (2009). *Assessment Report on the Status of Online Safety Education in Schools across Europe*. (<http://goo.gl/kWdwZw>) (05-07-2013).
- SNOWMAN, J., MCCOWN, R. & BIEHLER, R. (2008). *Psychology Applied to Teaching*. (12th ed.). Wadsworth Publishing.
- TEJEDOR, S. & PULIDO, C. (2012). Challenges and Risks of Internet Use by Children. How to Empower Minors? *Comunicar, 39*, 65-72. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-06>).
- VANDERHOVEN, E., SCHELLENS, T. & VALCKE, M. (2013). Exploring the Usefulness of School Education About Risks on Social Network Sites: A Survey Study. *The Journal of Media Literacy Education, 5 (1)*, 285-294.
- VANDERHOVEN, E., SCHELLENS, T. & VALCKE, M. (2014). Educational Packages about the Risks on Social Network Sites: State of the Art. *Procedia. Social and Behavioral Sciences, 112*, 603-612. (DOI: [10.1016/j.sbspro.2014.01.1207](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1207)).
- WOOD, D., BRUNER, J.S. & ROSS, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17 (2)*, 89-100. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>).
- YBARRA, M.L. & MITCHELL, K.J. (2004). Youth Engaging in Online Harassment: Associations with Caregiver-Child Relationships, Internet Use, and Personal Characteristics. *Journal of Adolescence, 27 (3)*, 319-336. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.03.007>).



La brecha digital universitaria: La apropiación de las TIC en estudiantes de educación superior en Bogotá (Colombia)

The Digital Divide in the University: The Appropriation of ICT in Higher Education Students from Bogota, Colombia

-  **CRISTIAN BERRÍO-ZAPATA** es Investigador en la Universidade Estadual Paulista (UNESP) en Marília (Brasil) (cristian.berrio@gmail.com).
-  **Dr. HERNANDO ROJAS** es Profesor de la Escuela de Periodismo y Comunicación de Masas de la Universidad de Wisconsin en Madison (USA) (hrojas@wisc.edu).

RESUMEN

El crecimiento e inserción de las tecnologías de la comunicación (TIC) en la economía mundial, ha generado condiciones que afectan profundamente a nuestra sociedad, dividiéndola entre comunidades que apropian efectivamente estos recursos y aquellos que no lo hacen, situación denominada «brecha digital». Este estudio exploratorio buscó proponer y validar formas de evaluación de tal fenómeno en la educación superior, a partir de la construcción de un modelo y metodología integral que atiendan a las condiciones de contexto, en adición a la medición de elementos de acceso y motivación de uso ya utilizadas en investigaciones anteriores. Se trabajó con estudiantes de tres Universidades de Bogotá para obtener indicios con respecto al comportamiento del fenómeno. 566 encuestas fueron administradas en cuatro fases para probar las variables propuestas por el modelo. Los resultados muestran que las variables del modelo se relacionan de manera encadenada y escalonada; la relación más fuerte se dio entre educación, actitud frente a las TIC y su aplicación. Aun cuando los estudiantes encuestados tienen condiciones óptimas de acceso y formación, no se encontró una relación fuerte con la percepción de impacto productivo; esto puede deberse a una apropiación superficial de las TIC producto de un contexto extraño a sus condiciones de origen (industrialismo, innovación), educación de calidad pobre y economías no centradas en I+D.

ABSTRACT

The growth and integration of ICTs in the global economy have created conditions that profoundly affect our society, dividing communities between those who effectively appropriate these resources and those who do not, what is called the «digital divide». This exploratory study seeks to propose and validate ways of assessing this phenomenon in higher education, from the construction of a model and a comprehensive methodology that value contextual conditions, in addition to measuring access factors and motivation for use, that have been employed in previous research. To obtain indications about the behavior of this phenomenon, we developed research with students from three universities in Bogota, administering 566 surveys in four phases that would test the variables proposed in the model. The results show that the variables of the model link causally, with the strongest relations between education, attitude towards ICTs and ICT application. Although students have good access to ICTs and high levels of education, no strong relationship was found in regards to «perceived impact on production». This may be explained by a superficial appropriation of ICT, due to a context that is alien to its conditions of origin (industrialism, innovation), poor quality of education and economies not centered around R&D.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Brecha digital, educación superior, apropiación tecnológica, alfabetización, discurso, tecnoculturas, análisis crítico.
Digital divide, graduate education, technology appropriation, literacy, discourse, technological education, critical analysis.

1. Introducción

La importancia de la tecnología y su relación con el desarrollo económico fue sintetizada por Solow (1987a) cuando declaró: «La tecnología sigue siendo el motor dominante de crecimiento, por delante de la inversión en capital humano». Durante el final del siglo XX se generaron cambios tecnológicos radicales en los intercambios de información, configurando la economía de redes, información y conocimiento; una sociedad global con capacidad masiva de intercambio de información a bajos costos, y procesos acelerados de innovación.

La promesa de un cambio social hacia una mayor equidad y calidad de vida parecía cercana y sin embargo, se generó una paradoja denunciada por el mismo Solow (1987b), «You can see the computer age everywhere but in the productivity statistics». Los beneficios de la era de la computación no fueron los esperados o correctamente medidos, o su penetración no se acompañó de los cambios organizacionales necesarios para su aprovechamiento, o su efecto benéfico estaba asociado con activos intangibles sin los cuales su acción se diluía (Brynjolfsson & Hitt, 2000). Medir empíricamente los efectos de la tecnología informática con metodologías razonablemente confiables mostró ser esquivo.

Esta investigación exploró el problema de la medición de los efectos de las tecnologías de comunicación (TIC) en un grupo de universitarios de pregrado en tres universidades en Bogotá (Colombia), aportando conceptos que permitiesen abordar la medición de manera eficiente, sistemática e integral, y manteniendo una posición crítica sobre los alcances reales de estas tecnologías, para diferenciarlos del discurso comercial de moda.

2. Desigualdades en la economía de redes y la sociedad de la información

El impacto de las TIC es desigual en distintas comunidades u organizaciones (Davenport, 1999). Brynjolfsson propuso dos tipos de efectos: 1) Los particulares a cada organización o usos distintivos; 2) Aquellos comunes a la mayoría de las organizaciones o usos estereotipados (Brynjolfsson & Hitt, 2000). Para lograr los primeros son necesarias acciones adicionales a la mera aplicación de las TIC (DeLone, 1988): entrenamiento, reestructuración organizacional, rediseño de procesos y cambios de actitud. Los efectos se expresan en intangibles de largo plazo, en facetas múltiples y multivariadas: contexto, sistema, información, individuo, colectivo, intención, emoción, acción (DeLone, 2003).

Según Brynjolfsson (Brynjolfsson & Hitt, 2000),

los comportamientos organizacionales asociados con la creación de diferenciación y alto valor agregado al aplicar las TIC implican autonomía, empoderamiento, inversión en capacitación e incentivos al desempeño colectivo. Organizaciones con mano de obra especializada en actividades de I+D, en sociedades que apoyan y consumen productos de alto valor agregado, tienden a tener este perfil y por tanto tienen disposición digital (Dutta, Lanvin & Paua, 2004). En organizaciones de contextos distintos a estos, los efectos benéficos de las TIC se pueden disminuir, perder o negativizar (Avgerou, 2001; Brynjolfsson & Hitt, 2000).

Organizaciones sinérgicas con las TIC tienden a invertir más en informática, sofisticando su gestión permanentemente y alejándose rápidamente de sus competidores. En contextos no industriales, las sociedades y organizaciones no informatizadas mantienen sus rutinas tradicionales porque enfrentan simultáneamente la absorción de técnicas e instrumentos, y la necesidad de emular las idiosincrasias y rutinas de sus entornos de origen (Avgerou, 2003). El cambio se percibe como costoso, demorado y arriesgado, lo cual facilita actitudes tecnofóbicas, indiferentes o de aceptación por simple moda.

La brecha digital parte de un patrón global de dependencia tecno-económica en evolución, cuyo centro dominante son las metrópolis occidentales industrializadas (Pérez, 2001), aquellas que marcaron la evolución industrial desde la imprenta hasta Internet. Esta estructura de centro-periferia (Prebisch, 1986), mantiene las tecnologías que revolucionan el mercado resguardadas en las metrópolis industriales, exportándolas a la «periferia» en la medida en que alcanzan punto de saturación en su propio mercado, restringiendo sus códigos fuente. Siendo una novedad en las sociedades receptoras, se repite allí el proceso de expansión y saturación hasta su total decaimiento mientras la metrópoli evoluciona al próximo nivel, creando un lazo de dependencia renovado (De-la-Puerta, 1995).

Esta transferencia de herramientas implica una transferencia semiótica que como un ADN reproduce las rutinas organizacionales (Hodgson, 2002), la simbólica de mercado (Bourdieu, 2000) y las isotopías sociales (Blikstein, 1983) creando un sentido común administrativo (Pérez, 2012). Esta dinámica tecno-social configura el sistema tecnológico (Gille, 1999), que transforma la vida social al conectar tecnologías y cotidianidad productiva. Si el sistema tecnológico asumido por la comunidad es incompatible o no competitivo, la comunidad receptora queda limitada por brechas y construye racionalidades técnicas ineficientes.

Por esta razón, las comunidades de territorios en vías de desarrollo terminan gestionando cambios superficiales en su tránsito tortuoso hacia los nuevos paradigmas de las TIC, imposibilitadas de mantener el paso al desarrollo de competencias informáticas. El problema no solo es de acceso a herramientas; incluye la construcción de una lógica social, cultural y económica compatible (Avgerou, 2003); un proceso complejo y lento, debido a la resistencia al cambio de algunos actores sociales locales; que implica sacrificar elementos propios de la comunidad receptora, sin perspectiva clara sobre el beneficio futuro de tales acciones.

Bajo este panorama, la brecha digital se redefine como un problema multidimensional de políticas, economía, cultura, acceso, competencias e incentivos (Cho, De-Zuniga, Rojas & Shah, 2003; Norris, 2001; Warschauer, 2004), complementado por problemas de acceso, carencias económicas, de infraestructura, educación y regulación típicas de los países en vías de desarrollo (Chinn & Fairlie, 2007). Aquellos con una tecnología menos efectiva serán incapaces de extraer beneficios del sistema. Aquellos con restricciones educativas, idiomáticas o de contexto en general, no podrán decodificar la información ni integrarla constructivamente. Las diferencias socioculturales y de contexto entre comunidades desarrolladas y excluidas son significativas, por tanto no puede ser asumido que los elementos críticos de apropiación de las TIC sean los mismos (Venkatesh & Sykes, 2013).

2.1. Brecha digital: ¿choque de epistemologías y culturas?

Para McLuhan (1969), los medios son la prolongación de la percepción humana, así que cada nueva tecnología de comunicación produce transformaciones radicales en la conciencia sensitiva de la Humanidad. Precisamos revisar sus características, contenido y contexto. Es necesario exceder el nivel instrumental para acompañar el comportamiento complejo que tiene la apropiación tecnológica (Berrío-Zapata, 2005). Las TIC actúan como medio, contexto y contenido. Su

paradigma tecno-informacional es la expresión de la mente occidental construida sobre el modelo Fordista y post-Fordista (Day, 2001). La tradición oral perdió su rol protagónico, y las comunidades basadas en ella quedaron marginadas por el grafocentrismo dominante en el mundo industrial (Serres, 2003).

Kenny (2002) encontró que el mayor problema de las poblaciones pobres y marginadas era su cultura y economía, extrañas a los usos y costumbres occidentales. Por su ubicación, densidad poblacional, economía e idiosincrasia, la estructura Web se hacía incompati-

Las comunidades de territorios en vías de desarrollo terminan gestionando cambios superficiales en su tránsito tortuoso hacia los nuevos paradigmas de las TIC, imposibilitadas de mantener el paso al desarrollo de competencias informáticas. El problema no solo es de acceso a herramientas; incluye la construcción de una lógica social, cultural y económica compatible; un proceso complejo y lento, debido a la resistencia al cambio de algunos actores sociales locales; que implica sacrificar elementos propios de la comunidad receptora, sin perspectiva clara sobre el beneficio futuro de tales acciones.

ble con ellas. La globalización margina a las poblaciones que no son compatibles o cercanas a sus intereses y las TIC acompañan ese proceso. Kenny propuso construir sistemas de información y redes de conocimiento desde la tradición de estos mundos marginales, con tecnologías económicamente viables, estructuralmente posibles y socioculturalmente aceptables.

En las ciencias de la gestión se sigue hablando de sistemas de información como sinónimo de sistemas informáticos. Los primeros preexisten a los segundos como estructura económica de conocimiento de la organización. Las comunidades «periféricas» tienen sistemas de información no digitales. Merle los llama economías de conocimiento de la pobreza (knowledge economies of poverty), funcionando con base a hardware humano (non-informatic manware systems) (Merle, 2005). Los sistemas de información, incluidos los com-

putacionales, se comprenden mejor desde una perspectiva epistemológica de auto-eco-regulación (Morin, 2001) y auto organización (Foerster, 1997), afines con modelos ecológicos de la información (Davenport, 1999; Nardi & O'Day, 2000) y aplicables a la brecha digital. Esto implica reevaluar muchas de las características atribuidas a los sistemas informáticos organizacionales. Estas características son (Berrío-Zapata, 2005):

- Racionalidad del sistema: Predomina el sentido y significado de los procesos sobre la racionalidad técnica del sistema. Prima lo intuitivo, emotivo, simbólico, cultural e institucional. El medio y el contenido son significantes y significado a la vez. Hay énfasis en el conocimiento tácito. La lógica del sistema es de optimización.

- Función del contenido: Los contenidos exceden y complementan la estructura formal y técnica a través de la comunicación y organización informal.

- Relación con el usuario y el contexto: Los sistemas se integran con la comunidad y su entorno, en un diálogo adaptativo que afecta lo colectivo e individual de manera recursiva, produciendo efectos holográficos (Morin, 2001). Las rutinas informacionales se comportan como ADN organizacional que reproduce una racionalidad de contenido, medio y proceso (Hodgson, 2002). Es una dialéctica espiral de impacto ontológico y epistemológico en el sistema de conocimiento organizacional.

- Control sobre el sistema: Los sistemas generan efectos mariposa; rutinas sutiles que auto evolucionan y crean impactos exponenciales con el paso del tiempo por fuerza de repetición y multiplicación. Predomina la auto organización; el sistema formal vehiculiza intercambios informales, sean compatibles o no con su lógica productiva.

Esta perspectiva epistemológica sobre los sistemas de información es la base de este trabajo y su metodología de valoración del impacto de las TIC.

3. Terreno de estudio: Colombia, sector educativo universitario

El sector educativo, como punto de inflexión del cambio social, fue elegido como nicho de estudio. La educación está dirigida a forjar competencias genéricas, que serán base para el desarrollo de competencias específicas en los ciudadanos. Siendo la alfabetización informática una competencia genérica en la economía de redes, las universidades son terreno ideal para observar el proceso de apropiación tecnológica, y los factores que modulan tal proceso.

En Colombia, hasta el año 2001, el sector universitario era el de mayor crecimiento en infraestructura informática (DANE, 2003). El gobierno de Uribe

(2002-06 y 2006-10), había dado continuidad a la política de Andrés Pastrana (1998-2002) en cuanto a la apropiación de las TIC en educación superior, manteniendo la Agenda Conectividad y lanzando el plan sectorial de educación, Revolución Educativa (Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN, 2003). El Plan Decenal de Educación también incluyó las TIC en la educación superior como prioridad estratégica (Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN, 1996). El empuje inicial de la política de las TIC de Pastrana fue reducido por el gobierno de Uribe, que reasignó estos programas del nivel presidencial al nivel ministerial, repartiéndolos entre las carteras de telecomunicaciones y educación. Sin embargo, Colombia seguía la fuerte tendencia de creación de políticas TIC y de virtualización educativa durante la década del 2000 (Facundo, 2002; Sunkel, 2006).

En este contexto Colombia fue calificada en los informes internacionales, como un país con avances significativos en cuanto a inclusión digital e inversión en infraestructura, aun cuando su «cesta de precios TIC» no fuese la mejor (ITU, 2012; Stats, 2012), se tenían grandes expectativas sobre la acción facilitadora del contexto en la apropiación de las TIC por parte de la población universitaria.

4. Hacia una metodología holística de medición de la apropiación de las TIC

De manera reiterada se ha buscado comprobar si Internet mejora la productividad educativa, pero metodológicamente se ha adolecido de problemas variados (Benoit, Benoit, Muyo, & Hansen, 2006) como:

- Muestras poblacionales muy pequeñas.
- Mediciones con relaciones tenues respecto a los objetivos educacionales.
- Mediciones con resultados no cuantificables.
- Fallas en el control de variables.
- Uso extensivo de datos de auto reporte.
- Uso de indicadores monovariados en vez de escalas multivariadas.
- Escalas sin confiabilidad reportada.

Este trabajo intentó superar metodológicamente estas dificultades a partir de formular una metodología que abarcara lo endógeno y lo exógeno, integrando modelos teóricos que pudiesen articular una visión integral del sujeto en su entorno. Esta estructura se describe a continuación.

4.1. Esferas de medición: lo endógeno, lo exógeno y las limitantes

Los métodos de estudio del efecto de las TIC parten de la percepción del sujeto sobre el valor que ellas

tienen en su vida (López, 2013; Venkatesh, Thong & Xu, 2012): lo endógeno. Esto es una parte de la ecuación. Esta investigación recurrió a indicadores exógenos como forma de triangular el impacto de las TIC, integrando tres herramientas de análisis estratégico: 1) El análisis PEST (Johnson, Scholes & Whittington, 2006); 2) la matriz de Análisis Sistemático de Competitividad (Esser, Hillebrand, Messner & Meyer-Stamer, 1996); 3) el modelo de competencias centrales (Le Deist & Winterton, 2005). Así fue posible verificar lo reportado por el sujeto contra indicadores de su entorno.

Para definir las variables del análisis endógeno, se tomó el Modelo de Aceptación de Tecnología (TAM) (Davis & Venkatesh, 2000) y se le complementó con el Modelo de Expectativas (Vroom & Deci, 1982). De no existir condiciones instrumentales adecuadas para una conducta, en este caso la apropiación tecnológica, la motivación hacia ella tenderá a decaer a pesar de las expectativas de utilidad. Este argumento es respaldado por el modelo de Factores Motivacionales (Herzberg, 1966).

En ausencia de las condiciones instrumentales apropiadas para un comportamiento, en este caso un comportamiento de apropiación tecnológica, la motivación hacia esta conducta tiende a declinar sin importar su utilidad percibida.

Los factores endógenos y exógenos fueron organizados de manera piramidal (figura 1), inspirada en la Jerarquía de Necesidades pero remplazando la estructura de «esclusas» por el principio probabilístico propuesto por Herzberg. Se considera que los elementos instrumentales o exógenos actúan como factores higiénicos que, al no ser satisfechos reducen la probabilidad de apropiación de las TIC. Complementariamente, factores como un contexto social facilitador (Venkatesh, 2000) actuarían como coadyuvantes (por ejemplo, la actitud positiva hacia las TIC de los pares y familia). La estructura de conocimiento mediaría en la capacidad de entender, usar y articular la tecnología y la información que ella pone a disposición, a la cotidianidad propia, aminorando brechas de conocimiento (Bonfadelli, 2002).

Como tercer pilar, se formularon factores de restricción en la apropiación tecnológica, concepto tomado de Argyris, quien sostiene que la clave en la gestión del conocimiento está en las barreras que se oponen al aprendizaje y su eliminación (Argyris, 1999).

La resistencia al cambio se trabajó con concepto como los modelos mentales y las limitantes al pensamiento sistémico (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, & Dutton, 2012). Comunidades y organizacio-

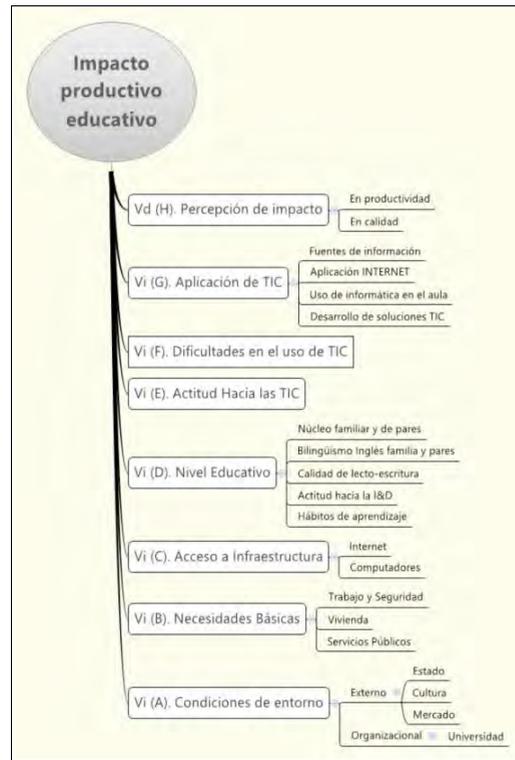


Figura 1: Variables definidas para el estudio.

nes pueden atascarse en prácticas tradicionales, exitosas en el pasado pero poco adaptativas en el presente, dada su aversión al riesgo (Denrell & March, 2001) y la ansiedad que sufren en el proceso (Venkatesh, 2000). También pueden actuar como «anarquías organizadas», caracterizadas por preferencias problemáticas, poca claridad tecnológica y baja fluidez participativa. Las TIC se convertirían en una alternativa estereotipada tomada de una colección de «soluciones de moda».

Se definió productividad educativa como la relación mejorada entre la producción cuantitativa y cualitativa de aprendizaje en contraprestación al esfuerzo invertido en el proceso, medidos con respecto a los objetivos propuestos por la institución, los recursos disponibles y las necesidades del entorno.

4.2. Variables

Las variables del estudio (figura 1) se dividen en endógenas, exógenas y dificultades para la apropiación. Se partió del supuesto de que las variables de la base de la escala, definen probabilísticamente la posibilidad de avanzar hacia aquellas que están en la cima. En la medida en que se sube por la estructura, acceder a los niveles siguientes en la escala se hace probabilísticamente más limitado. Por tanto, la distribución de estas variables en la población tendría forma de pirá-

mide: mayor número en la base, reduciéndose paulatinamente o drásticamente en la medida en que se va ascendiendo por las variables necesarias para llegar a la punta. El declive de la pirámide reflejaría la magnitud de la brecha digital. Por ejemplo (figura 2), aplicando estadísticas de Colombia al año 2008, se estimaba que la población urbana con acceso a electricidad era del 99,4%, a computador 22,8%, a Internet 12,8% y que un tiempo de educación menor a cinco años para edades entre 20 y 34 beneficiaba al 10,3% de la población (DANE, 2008). Articulando estos datos se forma una pirámide; cada nivel es condición necesaria, mas no suficiente para llegar al nivel siguiente y por tanto a la cima, que representa una articulación fuerte de la tecnología con la vida cotidiana y el contexto, cuyo resultado sería el uso provechoso de la información a nivel productivo. La figura 2 está incompleta por cuanto solo muestra cuatro niveles de los siete que incluye el modelo, pero permite ejemplificar esta nueva forma de visualizar la brecha digital. La probabilidad de tener una población impactando productivamente su vida y entorno con las TIC sería la probabilidad compuesta resultante de multiplicar las probabilidades de todos los niveles. Esta investigación se enfocó en comprobar esta propuesta de variables y relaciones, así como a mejorar las opciones metodológicas para verificarlas empíricamente.

4.3. Instrumentos y población

El instrumento utilizado fue una encuesta de siete dimensiones acorde a las variables del modelo propuesto, con 25 preguntas de opción múltiple en escala tipo Likert.

Las encuestas se aplicaron cuatro veces entre los años 2006 y 2008, con tres versiones mejoradas hasta llegar al cuestionario final. La validez y confiabilidad del instrumento fue evaluada por pares externos, retroalimentación de los encuestados, test-retest y alfa de Cronbach trabajando con un margen de error de 0.05. La aplicación se realizó vía correo electrónico, por medio de un formato automatizado de Word. Se trabajó con una muestra de conveniencia de 566 estudiantes de pregrado universitario de Bogotá, en tres universidades privadas. La recolección de datos también se realizó por medio de correo electrónico, incluyendo asesoría sobre la forma de responder el cuestionario y control sobre cuestionarios incompletos.

La caracterización exógena se desa-

rolló con base a fuentes secundarias, recolectadas de documentos oficiales de gobierno, entidades multilaterales, ONGs y noticias entre los años 2006 y 2009 aparecidas en los diarios «El Tiempo» y «Portafolio», que son los de mayor circulación en el país. Esta información fue triangulada con las encuestas por medio de una sección de ítems dedicada a preguntar sobre como los contextos organizacional, institucional, económico y sociocultural facilitaban o dificultaban el uso productivo de las TIC. De esta forma se buscó balancear el efecto de auto reporte.

5. Resultados

El análisis endógeno mostró las siguientes tendencias (figura 3):

1) Una asociación estadísticamente significativa (0,01) y fuerte ($\beta > 0,3$) entre (D) nivel educativo, (E) actitud hacia las TIC y (G) aplicación de las TIC. La capacidad explicativa de estas variables alcanzó valores «R» entre 24,1% y 53,2%.

2) Todos los encuestados aceptan que las TIC son útiles, pero la (H) percepción de impacto productivo no tuvo una relación fuerte con las demás variables de la base de la pirámide. Esto se puede interpretar de dos maneras:

a) Existen problemas de conceptualización en la definición de «impacto productivo». Lograr formas válidas y confiables de medir este fenómeno es un reto de largo plazo.

b) Los estudiantes tienen acceso a las condiciones instrumentales asociadas con la utilización de las TIC pero no desarrollan su utilidad productiva, dado que en su entorno no se valora la gestión de conocimiento e innovación ni se la premia social o económicamente.

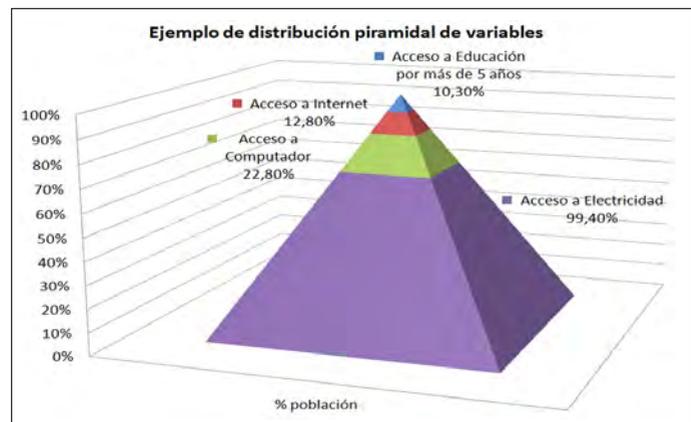


Figura 2: Ejemplo de distribución de variables en el modelo propuesto, con datos proyectados sobre la población urbana colombiana al año 2008 (DANE, 2008).

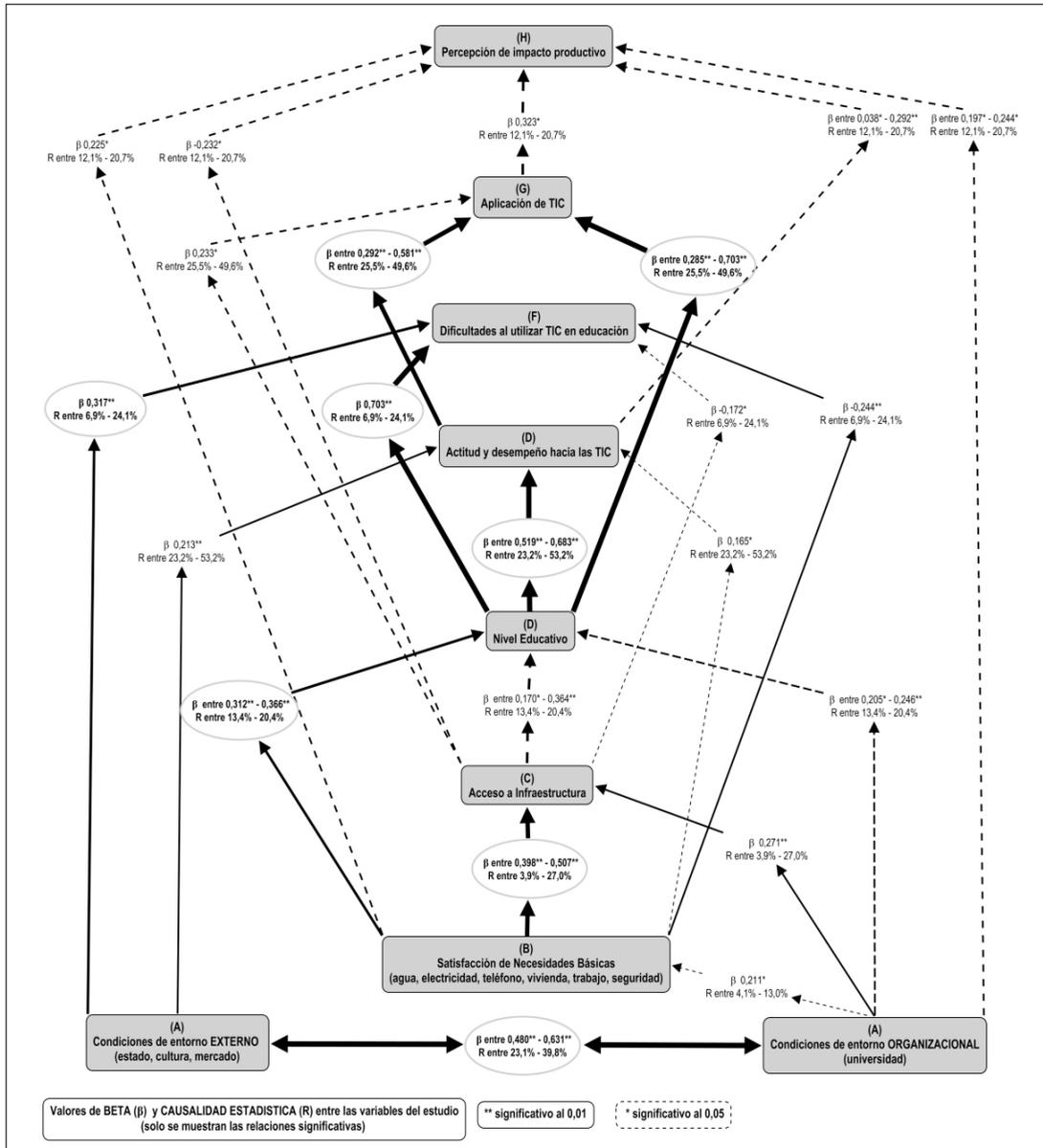


Figura 3: Resultados de revisión de correlación, significación y capacidad predictiva entre las variables propuestas.

c) Las distintas variables independientes que afectan la Percepción de impacto productivo, funcionan de manera escalonada, correlacionándose por contigüidad. Esta correlación disminuye en la medida en que la contigüidad se pierde. Cada variable es un factor necesario más no suficiente para abonar el camino hacia el impacto productivo de las TIC. Condiciones inadecuadas en cualquiera de los niveles de la pirámide no impiden el ascenso al nivel siguiente, pero reducen la probabilidad de llegar a su pináculo. Estos hallazgos fueron coherentes con los resultados del análisis de entorno o exógeno en sus cuatro niveles:

- Metaeconómico: Durante el periodo del estudio, la sociedad colombiana no había desarrollado una clara percepción de la importancia de las TIC como instrumento de desarrollo productivo. Las herramientas informáticas seguían siendo vistas como objetos de moda y status. No existía articulación visible entre educación, industria, políticas y las TIC con el desarrollo de I+D, ni esa articulación era considerada por la comunidad estudiada y su contexto como algo a ser estimulado.
- Macroeconómico: la situación de la sociedad colombiana en cuanto a capacidad de consumo no era

buenas. A pesar del mejoramiento de ciertos indicadores económicos, y del rápido abaratamiento de las tecnologías informáticas, estas seguían siendo un lujo para la mayoría de la población y por tanto, extrañas a su ámbito de vida. Este efecto no fue visible en la comunidad estudiada, excepto por las tasas de acceso a banda ancha. Por su perfil socioeconómico, la muestra poblacional tomada de universidades privadas, aseguraba los tres primeros niveles de la pirámide.

- **Mesoeconómico:** se dio un rápido avance de la infraestructura político-normativa referente a lo informático. Sin embargo, la desarticulación de estas políticas y normas con la realidad social y económica, no permitió generar una masa poblacional suficiente como para darle un vuelco a las formas productivas dominantes. Las altas tasas de crecimiento en acceso a infraestructura fueron resultado del estado de informatización paupérrimo del país, antes de la década del 2000. Una infraestructura educativa deficiente sumada a una economía enfocada en la explotación de recursos naturales donde la I+D es casi inexistente, desvirtuaron a las TIC como generador de avances productivos notorios y condujeron a la educación superior hacia un esquema de formación técnica orientada a la producción de bienes básicos, más que a la creación de competencias de conocimiento y generación de innovación. En ese contexto, las TIC perdieron significativamente su poder.

- **Microeconómico:** Las universidades tenían el liderazgo en infraestructura informática, pero privilegiaron desarrollar capacidades instrumentales de operación de la tecnología sobre la formación de competencias creativas. Con una visión centrada en ingresos por matrícula y no en actividades de I+D, el sector educativo universitario proveyó herramientas informáticas, mas no indujo su apropiación estratégica. Las TIC se convirtieron en instrumentos de uso básico o hedónico, y no en impulsores de la gestión de la información, el conocimiento y la innovación.

6. Conclusiones

La falta de correlación fuerte entre las variables de base en el modelo y la percepción de impacto productivo se puede explicar por la desarticulación entre las herramientas tecnológicas, el tipo de economía del país y la idiosincrasia de los usuarios. Los estudiantes usan las TIC pero, dada su formación y educación, no se apropian de sus posibilidades productivas más allá de los usos básicos o recreativos. Los resultados confirman la crítica al foco instrumental y motivacional sobre la brecha. La apropiación tecnológica es un fenómeno individual pero también colectivo, que incluye factores

políticos, económicos y culturales que deben ser analizados en conjunto. Es posible complementar modelos endógenos como TAM con modelos exógenos de análisis económico competitivo para tener una visión de contexto.

Las teorías sobre modelos mentales pueden colaborar en entender la racionalidad de la apropiación tecnológica. La tradición, la cultura y las estructuras de poder asociadas a las arquitecturas de información tradicionales son parte del conflicto que se genera frente a cualquier alternativa nueva, indiferente de las bondades que la tecnología en oferta incluya. La racionalidad productiva solo es una parte de estos procesos. Las fuertes desigualdades y tensiones sociales existentes en las poblaciones en desarrollo, estimulan la acción de elementos extra técnicos, ahondando las brechas que limitan a las comunidades para construir alfabetización informática e informacional.

Internet es el entorno natural de las comunidades desarrolladas de occidente, aquellas que construyeron la economía de redes. Ese entorno se convirtió en una epistemología productivista que no refleja la calidad orgánica de los sistemas de información, ni su lógica ecológica y de complejidad. El impacto de las TIC ha sido tal, que su ontología se ha naturalizado en el discurso sobre desarrollo. Pero los países en desarrollo no encajan en esta lógica. En estos lugares los actores y dinámicas que restringen la posibilidad de acceso y dominio sobre Internet son distintos.

Si las TIC han de ser motor de mejoría para la población mundial, no es lícito partir de la presunción de que el mundo es digital dado que dos terceras partes del planeta no habitan ese paradigma. Si bien, el orden digital domina económicamente, bajo su supremacía subsisten arquitecturas informacionales y racionalidades técnicas vernáculas que representan la diversidad de la humanidad «periférica». Desconocer esto arriesga la pérdida de elementos valiosos de heterogeneidad informacional, identidad y adaptabilidad, así como el desperdicio de recursos al intentar implantaciones tecnológicas no negociadas que se tornan conversiones semióticas forzadas.

Para atacar la exclusión y pobreza por medio de las TIC, se requiere investigar mejor la relación entre las arquitecturas informacionales locales, su tecnología y los sistemas económicos, socio-culturales, institucionales y políticos allí articulados. Los países en desarrollo se concentran en la producción de bienes y servicios de bajo valor agregado, así que sus condiciones no facilitan la compatibilidad con el régimen de la Economía de la Innovación. La esfera social debe cambiar si las TIC han de ser tecnologías inteligentes.

Esta investigación intentó superar los inconvenientes de los estudios que la antecedieron. No se logró en algunos aspectos:

- El tamaño de las muestras sigue siendo una limitación.
- Si bien, el concepto de producción educativa fue asociado con los objetivos educacionales, no se pudo triangular con otras variables de desempeño estudiantil como notas y calificaciones.
- Las encuestas fueron distribuidas y controladas vía e-mail, lo que generó problemas para aquellas personas de baja alfabetización informática, poco gusto por el trabajo on-line, o sin recursos para acceder a un computador o Internet.
- El control de variables dentro de las muestras poblacionales utilizadas aun no es satisfactorio; dado el tamaño de las muestras y las limitaciones de recursos, es difícil introducir muestreos estratificados.

Sin embargo, se consiguió mejorar otros aspectos:

- Balancear la estructura de auto-reporte con fuentes de información exógenas.
- Definir escalas cuantificables confiables probadas con Alfa de Cronbach.
- Aplicación de correlación y análisis multivariado para probar las escalas propuestas.
- Correlaciones, confiabilidad y predictibilidad del modelo trabajado con significancia del 0.05.

El reto para investigaciones futuras será contrastar estos resultados en condiciones de mayor variabilidad poblacional. El trabajo con estudiantes universitarios en un medio educativo tan excluyente como el colombiano, introduce asociaciones de variables de tipo socioeconómico que imposibilitan testar mejor las capacidades del instrumento.

También es necesario replantear la definición de «impacto productivo» de las TIC, pues existen numerosas connotaciones en la racionalidad de «lo productivo» que veladamente tienden a convertir las investigaciones sobre «productividad» en un discurso técnico reduccionista que mide el grado de aculturación de la población objetivo. Sin el debido cuidado, se puede terminar haciendo apología de lo criticado: la presunción de universalidad de un orden productivo que dada su potencia técnica y dominio, confunde este poder con la capacidad para producir bienestar y desarrollo humano en cualquier latitud del globo.

Referencias

- ARGYRIS, C. (1999). *On Organizational Learning*. Malden (Massachusetts): Blackwell Publishers Inc.
- AVGEROU, C. (2001). The Significance of Context in Information Systems and Organizational Change. *Information Systems Journal*, 11 (1), 43-63. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2575.2001.00095.x>).
- AVGEROU, C. (2003). The Link between ICT and Economic Growth in the Discourse of Development. In M. Korpela, R. Montealegre & A. Poulymenakou (Eds.), *Organizational Information Systems in the Context of Globalization*. (pp. 373-386). New York: Springer. (DOI: 10.1007/978-0-387-35695-2_23).
- BENOIT, P.J., BENOIT, W.L., MUYO, J. & HANSEN, G.J. (2006). *The Effects of Traditional versus Web-Assisted Instruction on Learning and Student Satisfaction*. Columbia: University of Missouri, University of Oklahoma.
- BERRIO-ZAPATA, C. (2005). Una visión crítica de la intervención en tecnologías de la información y comunicación (TIC) para atacar la brecha digital y generar desarrollo sostenible en comunidades carentes en Colombia: el Proyecto Cumaribo. *Management*, XIV (23-24), 165-181.
- BLIKSTEIN, I. (2003). *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix Ltda.
- BONFADELLI, H. (2002). The Internet and Knowledge Gaps A Theoretical and Empirical Investigation. *European Journal of Communication*, 17 (1), 65-84.
- BOURDIEU, P. (2000). *Les structures sociales de l'économie*. Paris: Edition du Seuil.
- BRYNJOLFSSON, E. & HITT, L.M. (2000). Beyond the Productivity Paradox: Computers are the Catalyst for Bigger Changes. *Journal of Economic Perspectives*, 14 (4), 23-48. (DOI: 10.1257/jep.14.4.23).
- CHINN, M.D. & FAIRLIE, R.W. (2007). The Determinants of the Global Digital Divide: A Cross-country Analysis of Computer and Internet Penetration. *Oxford Economic Papers*, 59 (1), 16. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/oeq/gpl024>).
- CHO, J., DE-ZUNIGA, H.G., ROJAS, H. & SHAH, D.V. (2003). Beyond Access: The Digital Divide and Internet Uses and Gratifications. *It & Society*, 1 (4), 46-72.
- DANE (Ed.) (2003). *Modelo de la medición de las tecnologías de la información y las comunicaciones*. Bogotá: DANE.
- DANE (Ed.) (2008). *Encuesta de calidad de vida, 2008*. Bogotá: DANE.
- DAVENPORT, T. (1999). *Ecología de la Información*. Bogotá: Oxford University Press.
- DAVIS, F.D. & VENKATESH, V. (2000). A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model: Four Longitudinal Field Studies. *Management Science*, 46, 186-204.
- DAY, R.E. (2001). Totality and Representation: A History of Knowledge Management through European Documentation, Critical Modernity, and Post-Fordism. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 52 (9), 725-735. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/asi.1125>).
- DELONE, W.H. (1988). Determinants of Success for Computer Usage in Small Business. *MIS Quarterly*, 12 (1), 51-61. (DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/248803>).
- DELONE, W.H. (2003). The DeLone and McLean Model of Information Systems Success: A Ten-year Update. *Journal of Management Information Systems*, 19 (4), 9-30.
- DENRELL, J. & MARCH, J.G. (2001). Adaptation as Information Restriction: The Hot Stove Effect. *Organization Science*, 12 (5), 523-538. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.12.5.523.10092>).
- DUTTA, S., LANVIN, B. & PAUA, F. (2004). *The Global Information Technology Report*. New York: World Economic Forum, INSEAD, World Bank.
- ESSER, K., HILLEBRAND, W., MESSNER, D., & MEYER-STAMER, J. (1996). Competitividad sistémica: Nuevo desafío a las empresas ya la política. *Revista de CEPAL*, 59, 39-52.
- FACUNDO, A.H. (2002). *Educación virtual en América Latina y El Caribe: Características y tendencias*. Bogotá: UNESCO: Instituto

- Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IIESALC).
- FOERSTER, H.V. (1997). Principios de auto-organización en un contexto socioadministrativo. *Cuadernos de Economía*, XVI (26).
- GILLE, B. (1999). *Introducción a la historia de las técnicas*. Barcelona: Crítica.
- HERZBERG, F. (1966). *Work and the Nature of Man*. New York: Thomas y Crowell.
- HODGSON, G.M. (2002). The Mystery of the Routine: The Darwinian Destiny of an Evolutionary Theory of Economic Change *Revue Économique*, 54 (2), 355-384. (DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/3503007>).
- ITU (Ed.) (2012). *Medición de la sociedad de la información*. Ginebra: Unión Internacional de Telecomunicaciones.
- JOHNSON, G., SCHOLLES, K. & WHITTINGTON, R. (2006). *Dirección estratégica*. Bogotá: Pearson / Prentice Hall.
- KENNY, C. (2002). Information and Communication Technologies for Direct Poverty Alleviation: Costs and Benefits. *Development Policy Review*, 20 (2), 141-157. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-7679.00162>).
- LE DEIST, F.D. & WINTERTON, J. (2005). What is Competence? *Human Resource Development International*, 8 (1), 27-46. (DOI: [10.1080/1367886042000338227](http://dx.doi.org/10.1080/1367886042000338227)).
- LÓPEZ, D. (2013). *The Development and Application of an Educational Technology Acceptance Model*. Sydney: Curtin University.
- MCLUHAN, M. (1969). *El medio es el mensaje: un inventario de efectos*. Buenos Aires: Paidós.
- MEN (1996). *Plan decenal de educación 1996-2005*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia.
- MEN (2003). *La revolución educativa: plan sectorial 2002-06. (Marzo 2003)*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia.
- MERLE, E. (2005). *Economic Realities of ICT in Development*. Darwin City: KeyNet Consultancy.
- MORIN, E. (2001). Epistemología de la Complejidad. In D.F. Schnitman (Ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. (pp. 421-442). Buenos Aires: Paidós.
- Nardi, B.A. & O'Day, V. (2000). Information Ecologies. In B.A. NARDI & V. O'DAY (Eds.), *Information ecologies: Using Technology with Heart*. London: The MIT Press.
- NORRIS, P. (2001). *Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide*. New York: Cambridge University Press. (DOI: [10.1017/CBO9781139164887](http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139164887)).
- PÉREZ, C. (2001). Cambio tecnológico y oportunidades de desarrollo como blanco móvil. *Revista de la CEPAL*, 75, 115-136.
- PÉREZ, C. (2012). Revoluciones tecnológicas y paradigma tecnoeconómico. *Tecnología y Construcción*, 21 (1), 77-86.
- PREBISCH, R. (1986). El desarrollo económico de América Latina y algunos de sus principales problemas. *Desarrollo Económico*, 26 (103), 479-502.
- DE-LA-PUERTA, E. (1995). Crisis y mutación del organismo empresa. Nuevo protagonismo de los factores tecnológicos como factor de competitividad. *Economía Industrial*, 93, 73-87.
- SENIGE, P.M., CAMBRON-McCABE, N., LUCAS, T., SMITH, B. & DUTTON, J. (2012). *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York: Random House Incorporated.
- SERRES, M.H. (2003). *Hominescências: O começo de uma outra humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- SOLOW, R.M. (1987a). *Growth Theory and After*. Stockholm: Lecture to the Memory of Alfred Nobel.
- SOLOW, R.M. (1987b). *We'd Better Watch Out*. New York Times, 36.
- STATS, I.W. (2012). *World Internet Penetration Rates by Regions. Internet World Stats Usage and Population Statistics* (<http://goo.gl/Bznpev>) (30-07-2012).
- SUNKEL, G. (2006). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- VENKATESH, V. (2000). Determinants of Perceived Ease of Use: Integrating Control, Intrinsic Motivation, and Emotion into the Technology Acceptance Model. *Information Systems Research*, 11 (4), 342-365. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1287/isre.11.4.342.11872>).
- VENKATESH, V. & SYKES, T.A. (2013). Digital Divide Initiative Success in Developing Countries: A Longitudinal Field Study in a Village in India. *Information Systems Research*, 24 (2), 239-260. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1287/isre.1110.0409>).
- VENKATESH, V., THONG, J. & XU, X. (2012). Consumer Acceptance and Use of Information Technology: Extending the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. *MIS Quarterly*, 36 (1), 157-178.
- VROOM, V.H., & DECI, E.L. (1982). *Management and Motivation: Selected Readings (Modern Management Readings)*. New York: Penguin Books.
- WARSCHAUER, M. (2004). *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. London: The MIT Press.



Gestión de la creatividad en entornos virtuales de aprendizaje colaborativos: Un proyecto corporativo de EAD

Managing Creativity in Collaborative Virtual Learning Environments: A DL Corporate Project

-  Dr. FELIPE CHIBÁS-ORTÍZ es Profesor de la Escola de Comunicações y Artes (ECA) de la Universidade de São Paulo (USP) (Brasil) (chibas_f@yahoo.es).
-  Dr. GERARDO BORROTO-CARMONA es Profesor del Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría, Cujaje, en La Habana (Cuba) (gboroto@crea.cujae.edu.cu).
-  Dr. FERNANDO DE-ALMEIDA-SANTOS es Profesor de la Pontificia Universidade Católica (PUC) de São Paulo y de Facultades Metropolitanas Unidas en São Paulo (Brasil) (almeidasantos@pucsp.br).

RESUMEN

Se mantiene abierta en nuestros días la discusión con respecto a las metodologías más efectivas en los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) colaborativos y su verdadera contribución al desarrollo de la creatividad y la actitud innovadora en los estudiantes, particularmente en los ámbitos corporativos. Las redes sociales educativas basadas en el aprendizaje colaborativo crecen exponencialmente, y se hacen ya incontables en cualquier área del conocimiento. Sin embargo, la estimulación de la creatividad de los usuarios de los EVA en general y en el ámbito corporativo en específico, se ha convertido en un problema científico de gran importancia para las investigaciones en las Ciencias de la Educación. El presente trabajo se propone valorar la presencia de indicadores de creatividad en los estudiantes al interactuar con los entornos virtuales de enseñanza de aprendizaje colaborativo, basados en la experiencia de educación a distancia (EAD) corporativa acumulada en Brasil. El método de investigación utilizado es el estudio de caso, que permitió comparar la realización de un proyecto EAD corporativo a partir de la utilización de las TIC con un enfoque creativo y educacional, con otro que también utilizó las TIC pero con una visión tradicional. Fue realizado en la empresa de consultoría y e-learning Perfectu. Los resultados obtenidos sugieren que el modelo pedagógico adoptado y la forma de utilizar las TIC son las que llevan a resultados innovadores y no las TIC por sí mismas, dado que se observó que el promedio de creatividad del grupo que trabajó bajo el patrón educacional-creativo fue más elevado que para el grupo que trabajó con el paradigma tradicional.

ABSTRACT

There is a currently ongoing discussion regarding the most effective methodologies for establishing collaborative virtual learning environments (VLEs) and the true contribution to student creativity and innovation in such environments, particularly in the corporate sphere. Educational social networks based on collaborative learning have grown exponentially in recent years, with countless networks now established in nearly all fields. However, stimulation of creativity among VLE users in general, and specifically in the corporate sphere, has become an important issue in educational research. Utilizing experiences of corporate distance learning (DE) in Brazil, the present paper proposes a means of evaluating the presence of creativity indicators among students in collaborative virtual teaching and learning environments. Case studies are used to compare a corporate VLE project that uses information and communication technologies (ICTs) under a creative and educational approach with a project that uses ICTs under a traditional approach. The study was conducted in partnership with the consulting and e-learning company Perfectu. The results obtained suggest that the pedagogic model adopted and the manner in which ICTs are employed determine whether ICTs lead to innovative results, not the use of ICTs alone. The average level of creativity in the group that used the creative and educational model was higher than that of the group that used the traditional paradigm.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Creatividad, innovación, entornos virtuales, aprendizaje colaborativo, gestión educacional creativa, proyectos, EAD.
Creativity, innovation, collaborative learning, virtual environments, creative educational management, project management, DL.

1. Introducción

La compleja sociedad actual con la nueva y diversa proporción de actores y fuerzas sociales que confluyen en ella, así como el impacto creciente de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en todos los ámbitos de la vida social (Morin, 1996), han dado lugar a la aparición de nuevos cuestionamientos acerca de la creatividad y su desarrollo en los alumnos EAD.

La educación a distancia (EAD), concebida como «el aprendizaje planificado que ocurre normalmente en un lugar diferente del local de enseñanza, exigiendo técnicas especiales de creación del curso y de instrucción, comunicación por medio de varias tecnologías y disposiciones organizacionales y administrativas especiales» (Moore & Kearsley, 2007: 87), es una herramienta que, por sí misma, reclama de un enfoque creativo de los recursos pedagógicos utilizados. Pero esto no siempre es lo que sucede. Muchas veces lo que vemos es la utilización de las nuevas tecnologías con un paradigma pedagógico antiguo.

En los sistemas, programas educativos corporativos del nivel superior para cualquier carrera, realizados en instituciones de enseñanza superior abundan ya desde hace algunos años, los cursos completos y asignaturas montadas en soportes que constituyen entornos virtuales de aprendizaje, también conocidos por sus siglas EVA (Aguaded, Tirado & Hernando, 2011). Muchas veces, fuera de la universidad tradicional o academia, existen experiencias EAD interesantes que no son relatadas o debidamente reconocidas en el ámbito científico (Martin-Barbero, 2002; Soares, 2011; Arnab & al., 2013).

Los primeros EVA, basados en la web 1.0, si bien en su momento representaron un gran paso de avance en cuanto a la integración de las TIC al proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior, no pasó mucho tiempo para que comenzaran a mostrar sus limitaciones en algunos aspectos fundamentales (Hennessey & Dionigi, 2013). Una de ellas fue la interactividad del usuario.

Otra limitación fue la imposibilidad de permitir una permanente comunicación con los profesores autores del curso o la asignatura en el EVA, y menos aún con sus compañeros (los demás alumnos), para conjuntamente realizar las tareas docentes planteadas, compartir criterios, consultar ideas, trabajar en grupo...

Fue la Web 2.0 (y la Web 3.0) la que abrió amplias posibilidades al trabajo colaborativo de profesores y estudiantes, e incluso de otros actores, en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de los EVA (Hennessey & Dionigi, 2013). Sin embargo, a pesar

del gran salto de avance que representó el surgimiento de la Web 2.0 educativa, considerado por algunos autores como «una revolución de la web» (Jenkins, 2009; Aparici, 2010; Okada, 2011), otra inquietud comenzó a rondar en los profesores (coordinadores, tutores y creadores de contenido) con respecto a la medida en que los nuevos EVA son capaces de estimular la creatividad en sus principales usuarios, los alumnos. Un error común fue el de creer que por sí sola la existencia de la Web 2.0 y la 3.0 ya iría a garantizar la operacionalización de la enseñanza creativa.

Esta inquietud reina aún en nuestros días, de ahí la presencia de nuevas investigaciones que tienen en su centro la estimulación de la creatividad de los alumnos EAD mediante la interactividad con los EVA y el aprovechamiento de sus potencialidades para trabajar de forma colaborativa con sus colegas y profesores en la resolución de problemas mediante la ejecución de tareas individuales y grupales (Palloff & Pratt, 2002; Okada, 2011). También se insiste bastante en las investigaciones empíricas actuales en ofrecer una adecuada preparación a los profesores y tutores EAD (Donnelly & Boniface, 2013; Calma, 2013).

Junto con ello se ve surgir una nueva generación de internautas y alumnos EAD que tienen un nuevo perfil y que precisan ser motivados de otra manera (Palloff & Pratt, 2004; Levi, 2004; Baccega, 2009). Ellos no quieren ser apenas consumidores pasivos de contenidos, sino colaboradores activos y creadores de nuevos conocimientos (Bender, 2003) que son recíprocamente descubiertos o construidos en la relación alumno-instructor/facilitador y alumno-alumno utilizando todos los recursos que hoy nos permite el universo digital (Triantafyllakos, Palaigeorgiou & Tsoukalas, 2010; Kenski, 2011). Esto torna evidente la necesidad de proporcionar a los profesionales que tienen a su cargo la producción y gerencia de materiales educativos e interfaces tecnológicas EAD, es decir, a todos los educadores (coordinadores, escritores, webdesigners, tutores y facilitadores), una comprensión profunda de la creatividad, sus bases epistemológicas, su manifestación en el ámbito educativo y las vías para su desarrollo en los alumnos durante el proceso educacional desarrollado dentro de los EVA (Borroto, 2005; Calma, 2013).

Es necesario también destacar que no se debe ver este proceso apenas como una cuestión de aplicar las técnicas de creatividad tradicionales en el ámbito virtual, sino que se trata de tener un modelo de gestión creativa de los ámbitos virtuales, que incluya también la utilización de las técnicas de creatividad (Chibás, 2012a). Gerenciar de forma creativa todo el proceso

educacional dentro de los EVA, con objetivos claros de obtención de resultados innovadores para los alumnos y que permitan la explotación, desarrollo y crecimiento de sus competencias y habilidades creativas es otro desafío que estamos lejos de vencer. En este sentido resulta conveniente entender la creatividad como una energía (Torre, 2008) en la cual se suman y multiplican las inteligencias individuales con las nuevas tecnologías utilizadas en redes colaborativas, en una profunda simbiosis, para crear (individualmente o en colectivo) nuevas sinergias, productos, ideas, relaciones, etc.

Es necesario entonces tener un modelo o estrategia EAD que incluya aspectos de formulación lógica del programa, curso o disciplina junto con el ofrecimiento de nuevos contenidos que aprovechen todas las posibilidades prácticamente infinitas que nos ofrecen hoy las TIC e Internet (Saad, 2003). La creación de estas estrategias pasa por decisiones tales como, si se usarán tecnologías síncronas o asíncronas, on-line o off-line, entre otras. Es también importante y necesario trabajar con un concepto de multimedios y comunicación integrada (Kunsch, 2003) que permita integrar todos los vehículos de comunicación utilizados dentro del proceso, tanto los presenciales como los virtuales siguiendo objetivos pedagógicos claros.

La educación a distancia puede ser comprendida como la aplicación de un conjunto de estrategias educativas que envuelven métodos, técnicas y recursos pedagógicos, psicológicos logísticos y tecnológicos, colocados a disposición de los alumnos para que, en régimen de autoaprendizaje interactivo monitorado, puedan desarrollar las competencias y habilidades críticas y creativas necesarias (Alterator & Deed, 2013).

Se trata de construir nuevos ecosistemas comunicativos o espacios de convivencia alumno-profesor (Martín-Barbero, 2002) en los que se propicie una nueva relación pedagógica entre ambos y entre los contenidos, así como con los dispositivos tecnológicos utilizados (computadores, software, plataforma e-learning).

En este sentido ha sido muy útil en los proyectos EAD corporativa que hemos implementado utilizar la

noción de proyecto pedagógico, pero utilizando la perspectiva del PMI-Project Management Institute, la cual enfatiza la importancia de concebir cada emprendimiento como algo único con inicio, medio y fin (PMI, 2004).

Otro concepto que nos ha ayudado en la implementación de cursos corporativos EAD es el de gestión educacional creativa (Chibás, 2012b). Puede afirmarse que la gestión educacional creativa en redes es una propuesta para administrar organizaciones con funciones pedagógicas y operacionalizar proyectos educati-

La gestión educacional creativa en redes es una propuesta para administrar organizaciones con funciones pedagógicas y operacionalizar proyectos educativos con énfasis en una visión creativa y comunicacional de la organización guiada por una noción transdisciplinar. Su finalidad principal es la de promover la creatividad de todos los participantes en el proceso educativo (alumnos, profesores, gestores, padres, comunidad, etc.) y la de facilitar, a través de indicadores operacionales claros, la visualización e implementación de una gestión educativa más actual y flexible.

vos con énfasis en una visión creativa y comunicacional de la organización guiada por una noción transdisciplinar. Su finalidad principal es la de promover la creatividad de todos los participantes en el proceso educativo (alumnos, profesores, gestores, padres, comunidad, etc.) y la de facilitar, a través de indicadores operacionales claros, la visualización e implementación de una gestión educativa más actual y flexible.

Hacer una gestión educacional creativa significa, implementar estrategias flexibles y que se adapten a la situación de la organización o proyecto educativo y su contexto, así como aplicar la gestión de proyectos y demás instrumentos de la administración antes mencionados en la evaluación de los indicadores de desempeño del curso y del alumno, de forma innovadora.

Esta reflexión viene del encuentro, de forma natural, con la perspectiva educacional, como una de las vías posibles de operacionalización de la gestión

educacional creativa, partiendo de la apropiación crítica por parte de los alumnos de los vehículos de la comunicación utilizados en los cursos, así como de la construcción conjunta del camino del conocimiento y del propio conocimiento. Ello desde una visión crítica y dialógica que envuelva tanto el diálogo profesor-alumno, como el diálogo alumno-alumno, y que permita y estimule que el control del direccionamiento del curso sea realmente compartido entre el grupo de alumnos y el profesor. La figura 1 representa gráficamente algunas de estas relaciones.

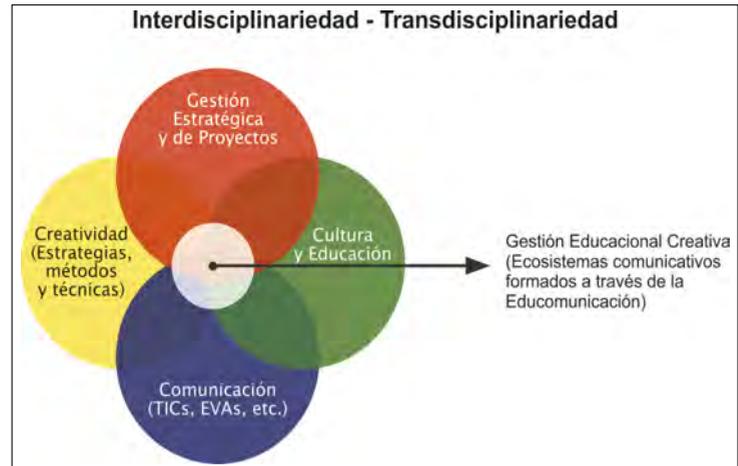


Figura 1. Ejes de la gestión educacional creativa (Chibás, 2012b).

Los autores aquí presentados intentan un acercamiento a la respuesta a los interrogantes: ¿Cómo contribuir al desarrollo de la creatividad de los educandos mediante los EVA?, ¿cuáles son los indicadores de creatividad factibles de ser estimulados en los estudiantes mediante los EVA colaborativos?, entre otras similares. De igual forma, los autores se proponen compartir sus valoraciones y experiencias en la investigación sobre la creatividad, que les han permitido identificar un conjunto de indicadores para valorar en qué medida un EVA contribuye a estimular la creatividad en los estudiantes.

El objetivo principal es describir los efectos observados sobre la creatividad de las influencias educativas emanadas de una experiencia de educación colaborativa en un ambiente virtual de aprendizaje que también utilizó metodología presencial bajo los principios de la gestión educacional creativa y la Educomunicación, comparándola con una experiencia en un ambiente semejante que no utilizó estos principios. También reflexionar sobre los principios educativos, que contribuyen a desarrollar la creatividad en este tipo de ambientes o ecosistemas comunicativos colaborativos. Se resalta el hecho de que los resultados obtenidos no dependen de la utilización de las nuevas tecnologías en sí, sino más bien de la forma en que estas se utilizan, es decir de los modelos educativos, objetivos perseguidos y valores formativos que están por detrás de los recursos pedagógico-tecnológicos utilizados. Perfectu es una empresa de consultoría especializada en EAD y marketing digital que integra el grupo multinacional franco-español Global Estrategias, presente en 15 países de cuatro continentes. La estrategia de divulgación, capacitación y los cursos ofrecidos por Perfectu vía Internet y blended focalizan el público corpo-

rativo. Ofrece cursos «in company», cerrados para empresas ofrecidos vía Internet, abiertos para el mercado, disponibles en la tienda virtual Perfectu. Estos cursos son ofertados en conjunto con universidades brasileñas y españolas. Los participantes al finalizar los cursos o disciplinas obtienen la doble certificación, de Perfectu y de la universidad específica con la cual hayan hecho el curso.

Para evaluar los resultados de creatividad se utilizaron los cuestionarios e indicadores cuantitativos y cualitativos elaborados por Chibás (2006). Se destaca, además, la importancia que tiene concebir un modelo pedagógico-tecnológico que sirva de base al EVA, lo que se refleja en las características de los materiales y objetos de aprendizaje contenidos en este, así como en un sistema de tareas docentes que contenga tareas creativas. Se plantean algunas definiciones de los conceptos fundamentales aquí tratados.

2. Material y métodos

La presente investigación es una primera aproximación de carácter exploratorio al tema en cuestión. El método general utilizado es el teórico-empírico, dado que de forma dialéctica se parte de la teoría para ir a la práctica, para nuevamente volver a la teoría. También se utilizaron análisis cuantitativos y cualitativos que cabe situar en el método cuali-cuantitativo dado que se triangularon los resultados obtenidos con las diferentes técnicas de investigación (Lakatos, 2006). Estos métodos se combinaron con el estudio de caso (Yin, 1989) dado que se comparó la forma de gestionar un proyecto EAD con una visión pedagógica educacional y de Gestión Educacional con un proyecto EAD que también utilizaba las nuevas tecnologías, pero partiendo de una mirada tradicional.

Las técnicas de investigación utilizadas fueron: la revisión bibliográfica y de documentos (físicos y de Internet), sistema de cuestionarios cuantitativos y cualitativos de creatividad de Chibás (enviados por email, utilizando Google y puestos en la web de Perfectu y en su plataforma Moodle, dado que fue en esta empresa que ofrece cursos e-learning donde realizamos la experiencia), observación participante y entrevistas en profundidad (Lakatos, 2006). Esta última técnica se aplicó en los casos que las respuestas de los cuestionarios cualitativos fueron muy ricas o cuando por el contrario quedó algún aspecto confuso. Para aplicar esta última técnica se recurrió en algunos casos a los programas MSN o Skype con una webcam. Las entrevistas fueron grabadas con permiso de los entrevistados. Después de transcritas, se hizo un análisis de contenido de las mismas, clasificando la información en categorías de contenido. También se realizaron entrevistas al director, coordinadores del curso investigado y principales gestores de Perfectu con vistas a entender su estrategia general de trabajo.

Tanto en el cuestionario cuantitativo como en el cualitativo se evalúan básicamente cuatro parámetros o indicadores de creatividad que son: originalidad, aceptación de desafíos, solución creativa de problemas y flexibilidad.

Junto con el cuestionario cuantitativo de creatividad se utilizó el procesamiento estadístico de la información aplicándose el análisis de varianza Anova y el test de Tukey para evaluar si existían diferencias significativas en las respuestas de los dos grupos de alumnos participantes en el curso bajo la perspectiva educocomunicativa (gestión educacional creativa), y los que participaron en este mismo curso pero con una visión tradicional de la utilización de las nuevas tecnologías para la enseñanza a distancia. La tabla 1 muestra cómo eran clasificadas las respuestas para los parámetros de creatividad que fueron evaluados.

La metodología de investigación utilizada fue validada por el comité científico de Perfectu integrado por consultores, tutores, creadores de contenido y profesores de instituciones de enseñanza superior tales como la Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Barcelona, Universidad de La Habana, Universidad de São Paulo, PUC de São Paulo y Centro Universitario del SENAC de São Paulo. Antes de su aplica-

ción general se hizo una aplicación piloto para rectificar posibles errores y realizar los ajustes necesarios.

La muestra estuvo integrada por 42 alumnos que compraron vía web el curso. 21 de los alumnos fueron direccionados para el curso tradicional y 21 dirigidos para el curso utilizando la perspectiva educocomunicativa y de gestión educacional creativa en redes.

Los dos grupos recibieron las mismas informaciones mercadológicas y se les informó que estaban participando en una experiencia de investigación. Los alumnos de ambos grupos eran personas graduadas de algún curso de educación superior que estaban procurando destacarse o mejorar sus carreras profesionales. En ambas salas virtuales hubo semejante distribución de género, siendo en cada grupo 12 mujeres (57,14%) y 9 hombres (42,85%). Con participación de alumnos de diferentes estados de Brasil, predominaron los alumnos del sudeste, 25 para un 59,52% en el total de los 42 alumnos. Se contó apenas con cinco alumnos extranjeros (que no eran brasileños) distribuidos dos en el grupo que adoptó la metodología educocomunicativa-creativa y tres en el grupo tradicional. La franja etaria predominante fue de 29 a 37 años, pudiendo ser clasificados como adulto-joven.

2.1. Procedimientos

Se compararon los resultados obtenidos por los participantes de dos grupos o salas de aula virtual-presencial de un curso blended (que mezcló las aulas presenciales y virtuales) de 120 horas y que utilizaban tanto la modalidad e-learning como otras actividades que no utilizaban Internet. Las actividades pedagógicas ofrecidas fueron diseñadas con un equilibrio entre las que eran on-line y off-line, así como entre las que eran sincrónicas y asincrónicas. Este curso fue ampliado a 120 horas porque antes se tuvo una experiencia exitosa con 44 horas y los alumnos del curso anterior así lo solicitaron.

Los alumnos invertían en torno a 4-6 horas por semana en el curso, teniendo el mismo una duración total de seis meses. Este curso era ofrecido en la plataforma Moodle del sitio web de Perfectu, en una sala utilizando la perspectiva tradicional y en otra utilizando la de gestión educacional creativa operacionalizada con el enfoque educocomunicacional. El curso escogido para realizar esta experiencia fue el de «Gestión de

marketing de responsabilidad social» durante el cual se enseñaba a los participantes a gerenciar proyectos responsables utilizando las herramien-

Tabla 1. Puntuaciones y niveles de creatividad (Chibás, 2006)

Puntos	Clasificación	Nivel	Evaluación	Sigla
240-180	Máxima puntuación	1	Alta creatividad	AltaC
179-120	Puntuación media	2	Considerable o elevada creatividad	ConCr
119-60	Puntuación baja	3	Baja creatividad	BaiCr
59-01	Puntuación muy baja	4	Muy baja creatividad	MbaixCr

tas de la administración y la comunicación. Ambas salas disfrutaban de los mismos recursos tecnológicos disponibles en el sitio del curso (textos en e-book, vídeos, aulas con presentaciones, biblioteca virtual, pizarra virtual o cuadro blanco, sala de chat, fórum de debate, miniblog individual, email individual del alumno, canal de contacto directo con el tutor o instructor facilitador, MSN, Skype, software Second Life para trabajo con avatares, etc.).

En la planificación del curso para ambos grupos o salas de aula se incluían tres encuentros presenciales grupales entre los tutores y los alumnos que tuviesen disponibilidad de participar directamente. Los que no podían hacerlo así, participaron de la reunión presencial utilizando el programa Skype con una webcam. Estos tres encuentros eran uno al inicio, otro en el medio y uno al final del curso.

También eran realizadas llamadas telefónicas cuando era considerado necesario por parte del ins-

siguientes principios derivados de los indicadores antes descritos por Chibás (2012a):

- Se negociaron los principales temas, bibliografía y forma de evaluación del curso en la primera reunión presencial de trabajo del tutor con los alumnos.
- Desde el inicio se planteó el objetivo de formar una verdadera comunidad de aprendizaje y crear vínculos afectivos.
- Además de los vehículos de comunicación existentes en la plataforma Moodle, exclusivos para los alumnos participantes, los alumnos eran estimulados a crear dos vehículos de comunicación abierta con el público externo al curso (blog y página en el Facebook) donde se publicaban los trabajos realizados por ellos, dándose retroalimentación. Esta era una forma de «testar» sus ideas con el «mundo». Estos vehículos eran administrados totalmente por los alumnos, pero monitorado por el instructor-facilitador.
- En diversas oportunidades se reflexionaba sobre cómo funciona el mantenimiento de un blog y cómo construir contenidos para el mismo.
 - La función del tutor era dialógica y no de detentor del conocimiento. El tutor como mediador y facilitador del proceso.
 - La postura del instructor-facilitador era de un comedido interés explícito por conocer las preocupaciones cotidianas de los alumnos, así como por la forma en que los contenidos del curso eran aplicados.
 - Se estimuló la cooperación y una sana interdependencia a través de tareas colectivas que implicaban la investigación conjunta y la realización de actividades colaborativas.



Anexo 1. Web del Campus Virtual Perfectu en Moodle (www.perfectuead.com.br).

tructor-facilitador o del equipo de soporte de Perfectu para los alumnos participantes que no entraban en la plataforma, así como envíos de email para recordarles el calendario de actividades. El tutor establecía días y horarios en que estaría on-line, disponible vía Internet para el esclarecimiento de dudas individuales y aclaraciones de dudas colectivas vía chat. Las dos salas y grupos de alumnos contaron cada una con un equipo docente integrado por cinco personas, con un coordinador, dos instructores, un elaborador de contenido y una persona del equipo de soporte.

En el caso de la sala que ofreció el curso fuera del patrón tradicional y reactivo EAD se operacionalizó la gestión educacional creativa a través de la aplicación de la educocomunicación en la forma de la creación de ecosistemas creativos partiendo de la aplicación de los

- Se evitaron tareas con preguntas cerradas o de alternativas; se utilizaron más tareas con preguntas abiertas.
- Se utilizaron en varias reuniones virtuales, y en la segunda reunión presencial del grupo, técnicas de creatividad como: tormenta de ideas (brainstorming), método de los seis sombreros, entre otras. Se buscaba de forma explícita estimular la creatividad, los análisis y lecturas diferentes de la realidad, así como una nueva estructuración de la forma y el contenido de los vehículos montados por el grupo.
- Las tareas realizadas integraban la evaluación colectiva e individual, así como la auto-evaluación.
- Se promovió en los participantes el análisis de situaciones que estuviesen sucediendo en la vida real

en el momento actual, relativas a los temas del curso. Estos análisis eran promovidos on-line vía chat y off-line vía fórum de debate.

- Se estimulaba el

análisis de los participantes sobre los contenidos del curso, y también sobre la metodología de trabajo utilizada.

- El tutor mostraba de forma explícita su interés y compromiso con que los alumnos obtuviesen un buen resultado.

- Se hacía un énfasis declarado por parte del tutor en la investigación y construcción conjunta del conocimiento, otorgando la responsabilidad del aprendizaje al alumno.

El otro grupo que siguió el patrón común de los cursos EAD recibió el entrenamiento con la misma carga horaria, los mismos recursos tecnológicos, pero no aplicó los principios de trabajo descritos arriba. Los alumnos no crearon vehículos de comunicación abiertos al público en general y solo utilizaron los ya preexistentes en la plataforma Moodle. El tutor mantuvo una postura más reactiva y distante, focalizada en los contenidos del curso, orientó tareas con preguntas 50% de alternativas y 50% abiertas o de opinión, focalizó más el trabajo individual y estimuló la competición o nota individual; aun así se realizó un trabajo final en grupos.

Además de los factores de creatividad evaluados en los alumnos de ambos grupos, se controlaron las variables índice de satisfacción de los alumnos, tasa de permanencia de los alumnos en el curso, así como índice de cumplimiento de los objetivos del curso en la opinión de los profesores, alumnos y gestores del curso, del mismo modo que los resultados concretos de la creatividad, es decir, cantidad y calidad de los trabajos realizados por los alumnos.

La limitación que puede tener esta metodología puede venir derivada de su complejidad y el necesario entrenamiento de los tutores o instructores facilitadores.

La principal pregunta de investigación que se trató de responder fue: ¿Cuáles son los efectos sobre la creatividad de los alumnos participantes en un curso diseñado con una visión educacional-creativa comparados con los efectos de un grupo control que tuvo acceso a los mismos contenidos y tecnología pero que fue realizado con una perspectiva tradicional?

3. Resultados

A continuación se muestran algunos de los principales resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos:

Factors of Creativity	Flexibility	Originality	Problem-Solving	Acceptance of Challenges	Creativity Total	Level	General Evaluation
Educommunicative-creative group	36.42	28.42	30.14	27.78	123.07	2	Considerable Creativity
Control group	27.68	15.68	14.68	17.26	74.78	3	Low Creativity

- El curso EAD en el formato tradicional fue finalizado por 12 (57,14%) de los participantes, mientras que el que estaba basado en la perspectiva educacional-creativa tuvo un índice de retención de 81,33% con 17 participantes que finalizaron el curso.

- El índice de satisfacción con el curso tanto para profesores, como para alumnos, fue analizado a través del cuestionario de evaluación aplicado al final del curso. En el caso del curso administrado, siguiendo la metodología educacional-creativa, fue de 85,71% (18 estudiantes) para los alumnos y 100% para los profesores participantes, mientras que para el curso EAD administrado en formato tradicional fue de apenas 52,38% (11 alumnos) para los alumnos y 60% para los profesores (tres de los cinco profesores del equipo docente correspondiente a cada sala).

- El índice de cumplimiento de los objetivos del curso en la opinión de los profesores y gestores, y alumnos del curso también fue superior en el grupo que siguió los principios educacional-creativos, siendo (100%) en la opinión de los profesores (los cinco profesores del equipo docente), y 81,33% de los alumnos (17) en el caso de la sala que siguió los procedimientos de gestión educacional creativa, en cuanto que en el caso de la otra sala más tradicional se obtuvieron índices de 43,90% de satisfacción de los alumnos (11) y 40% del equipo gestor-docente (2).

- También los resultados concretos de la creatividad, o sea, cantidad y calidad de los trabajos realizados por los alumnos fueron mejor en la sala que siguió la perspectiva educacional-creativa con 16 trabajos finales considerados altamente creativos por el equipo docente-gestor del curso (76,19%), siguiendo los cuatro indicadores de evaluación de la creatividad arriba descritos, en cuanto en la sala que no siguió esta perspectiva el resultado obtenido fue de 8 trabajos finales considerados como creativos por el equipo docente (38,09%).

Estos resultados fueron después corroborados en entrevista realizada con los gestores y coordinadores de los cursos. Seguidamente presentamos los valores medios de creatividad obtenidos por ambos grupos:

Como se puede apreciar en la tabla 2, para cada factor de creatividad evaluado en los alumnos al finalizar el curso, así como para la creatividad total, se

observó que el promedio del grupo que trabajó bajo el patrón educomunicativo-creativo fue más elevado que para el grupo que trabajó con el paradigma tradicional. El procesamiento estadístico de la información aplicándose el análisis de varianza Anova (2006) y el Test de Tukey (2006), permitió comprobar que eran significativamente diferentes los valores de creatividad obtenidos para los dos grupos de alumnos al nivel de significación de 0,01, es decir a un nivel bastante elevado.

4. Discusión

El caso presentado permitió comparar los resultados que provoca la Gestión educacional creativa utilizando el enfoque de la Educomunicación en un EVA con los obtenidos en otro EVA que administró el mismo curso y utilizó las mismas tecnologías, pero con estrategias y un enfoque diferentes. Se observaron diferencias significativas favorables al EVA que aplicó el enfoque educomunicativo-creativo, tanto en los índices de satisfacción de los alumnos y profesores, índice de permanencia de los alumnos en el curso, resultados creativos concretos y en el cumplimiento de los objetivos del curso según la opinión de profesores, gestores y alumnos. También se percibió que los valores medios de los factores de creatividad evaluados en los alumnos fueron mejores en el grupo que adoptó el enfoque educomunicacional-creativo en redes.

Este resultado se corresponde con los obtenidos por Pepler y Solomou (2011), según un estudio realizado con 85 participantes en un ambiente colaborativo de aprendizaje virtual 3D, clasificado como red social, cuyos resultados ilustran el aumento y extensión de la creatividad en las comunidades on-line, asociados a la forma en que se organizan los contenidos, siguiendo criterios de naturaleza social y cultural.

Nuestros resultados también corroboran los obtenidos por Hwang, Wu y Chen (2012) en un sentido más restrictivo, dado que la muestra con la que ellos trabajaron fue una muestra infantil y utilizando específicamente el juego como herramienta colaborativa-creativa.

A partir de los resultados observados se sugiere que para diseñar cursos EAD de éxito se tenga un equilibrio o mezcla de actividades multimedia con actividades que dan preferencia a una media de tareas on-line con off-line; de actividades presenciales y en Internet, así como de tareas síncronas y asíncronas.

Se resalta el hecho de que los resultados obtenidos dependen más de la forma en que estas se utilizan; es



Anexo 2. Web de la empresa Perfectu (www.perfectuempresarial.com.br).

decir, de los modelos educativos aplicados en cada EVA, que de la utilización de las tecnologías en sí.

Se consiguió montar y testar una metodología de trabajo con indicadores claros que puede ser utilizada en otros EVA y con contenidos diferentes. Puede concluirse que la gestión EAD actual debe estar basada en la planificación estratégica, pero complementándose con la gestión de proyectos.

Para futuros trabajos sería positivo mapear los diversos modelos o paradigmas de gestión que están siendo empíricamente aplicados hoy en los procesos educacionales EAD formales y no formales, así como las estrategias creativas de gestores, profesores y alumnos.

Una segunda etapa sería la elaboración de instrumentos de investigación-acción más funcionales que permitan hacer rápidamente esos diagnósticos y de esa manera, contribuir para preparar profesionales que sean verdaderos gestores-educadores aptos para la creación de proyectos educativos en EVA que tengan como foco el desarrollo del individuo por medio de la sensibilidad, afectividad y creatividad.

Este direccionamiento permitirá el desarrollo de conocimiento teórico-práctico sobre los modelos de gestión que pueden dar mejores resultados en las redes educacionales y EVA formales y no formales. De esta manera, también se podrán identificar los modelos de gestión, estrategias y tácticas más eficaces para cada sector de educación corporativa, levantando las principales barreras a la comunicación y a la gestión educacional creativa.

Referencias

AGUADED, J.I., TIRADO, R. & HERNANDO, A. (2011). Campus virtuales en universidades andaluzas: tipologías de uso educativo, com-

- petencias docentes y apoyo institucional. *Teoría de la Educación*, 23, 159-179. (<http://goo.gl/gvFqOK>) (05-07-2013).
- ALTERATOR, S. & DEED, C. (2013). Teacher Adaptation to Open Learning Spaces. *Issues in Educational Research*, 23 (3), 315-329 (<http://goo.gl/mfkmIR>).
- APARICI, R. (Coord.) (2010). *Educomunicación, más allá del 2.0*. Madrid: Gedisa.
- ARNAB, S., BROWNB, K., CLARKE, S., DUNWELL, I., LIM, T., SUTTIE, N., LOUCHART, S., HENDRIX, M. & FREITAS, S. (2013). The Development Approach of a Pedagogically-driven Serious Game to Support Relationship and Sex Education (RSE) within a Classroom Setting. *Computers & Education*, 69, 15-30. (<http://goo.gl/UYv-8gT>). (DOI: 10.1016/j.compedu.2013.06.013).
- BACCEGA, M. (2009). Campo Comunicação/Educação: mediador do processo de recepção. In M. Baccega & Costa, M. Estética da comunicação. In M. Baccega & M. Costa (Orgs.), *Educomunicação, gestão da comunicação, epistemologia e pesquisa teórica*- (pp. 101-124). São Paulo: Paulinas.
- BENDER, W. (2003). *Prefácio. SAAD, Beth. Estratégias 2.0 para a Mídia Digital*. (pp. 9-13). São Paulo: Senac.
- BORROTO, G. (2004). Un modelo para la autoeducación y la creatividad en la universidad cubana. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 24, 59-69. (<http://goo.gl/1dmHru>) (05-07-2013).
- CALMA, A. (2013). Preparing Tutors to Hit the Ground Running: Lessons from New Tutors' Experiences. *Issues in Educational Research*, 23 (3), 331-345 (<http://goo.gl/fqNsT3>).
- CHIBÁS, F. (2006). Evaluar la creatividad organizacional: uso combinado de cuestionarios cuantitativos y cualitativos. In V. Violant & S. De-la-Torre (Eds.), *Comprender y evaluar la creatividad: cómo investigar y evaluar la creatividad*. (pp. 725-736). Málaga: Aljibe.
- CHIBÁS, F. (2012a). *Creatividad + Dinámica de Grupo = Eureka*. La Habana: Pueblo y Educación.
- CHIBÁS, F. (2012b). Educomunicação na gestão educacional criativa em projetos corporativos EAD: um estudo de caso. *Hermes*, 6, 77-97. (<http://goo.gl/s4oLnF>).
- DONNELLY, D. & BONIFACE, S. (2013). Consuming and Creating: Early-adopting Science Teachers' Perceptions and Use of a Wiki to Support Professional Development. *Computers & Education*, 68, 9-20. (DOI: 10.1016/j.compedu.2013.04.023).
- HENNESSEY, A. & DIONIGI, R.A. (2013) Implementing cooperative learning in Australian primary schools: Generalist teachers' perspectives. *Issues in Educational Research*, 23 (1), 52-68. (<http://goo.gl/VhMg7y>).
- HWANG, G., WU, P. & CHEN, C. (2012). An Online Game Approach for Improving Students' Learning Performance in Web-based Problem-solving Activities. *Computers & Education*, 59, 1246-1256. (<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.05.009>) (05-06-2014).
- KUNSCH, M. (2003). *Planejamento de relações públicas na comunicação integrada*. São Paulo: Summus.
- KENSKI, V. (2011). *Tecnologias digitais e a universalização da educação*. (<http://goo.gl/UUzL4E>) (24-09-2011).
- LAKATOS, E. (2006). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- LÉVY, P. (2004). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- MORIN, E. (1996). *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- MOORE, M. & KEARSLEY, G. (2007). *Educação a distância: Uma visão integrada*. São Paulo: Cenage Learning.
- OKADA, A. (2011). Colearn 2.0: Refletindo sobre o conceito de aprendizagem via REAs na Web 2.0. In Barros, D. & al. (2011), *Educação e tecnologias: reflexão, inovação e prática*. (pp. 119- 139). Lisboa: Universidade Aberta. (<http://goo.gl/UGdx9R>) (05-07-2013).
- PALLOFF, M. & PRATT, K. (2002). *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço. Estratégias eficientes para salas de aula on-line*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PALLOFF, M. & PRATT, K. (2004). *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed.
- PEPLER, K.A. & SOLOMOU, M. (2011). Building Creativity: Collaborative Learning and Creativity in Social Media Environments. *On the Horizon*, 19 (1), 13-23. (DOI 10.1108/10748121111107672).
- PMI (PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE) (2004). *PMBOK: Project Management Body of Knowledge*. São Paulo: Newton Square.
- SAAD, B. (2003). *Estratégias para a mídia digital*. São Paulo: Senac.
- Soares, I. (2011). *Educomunicação, o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas.
- DE LA TORRE, S. (2008). Creatividad cuántica. Una mirada transdisciplinar. *Encuentros Multidisciplinares*, 28, 5-21. (<http://goo.gl/NBpcY>) (05-07-2013).
- TRIANAFYLLAKOS, G., PALAIGEORGIOU, G. & TSOUKALAS, I. (2010). Designing Educational Software with Students through Collaborative Design Games: The We!Design&Play Framework. *Computers & Education*. 56 (1), 1-16. (<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.08.002>).
- YIN, R. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*. California: Sage Publications.



Grupo Comunicar
Andalucía

AULARIA

EL PAÍS DE LAS AULAS REVISTA DIGITAL DE EDUCOMUNICACIÓN

ISSN: 2253-7937



Editoriales	Ideas - Reflexiones	Temas para Debate	Entrevistas	Experiencias	Interculturalidad	Análisis Imágenes	Relatos	Unid. Didácticas	Plataformas	Publicaciones
<p>NUEVO: Lea ahora los números publicados de Aularia en diversos formatos [pulse aquí]</p> <p>NÚMERO ABIERTO DE AULARIA: VOL. 3(2) JULIO - 2014, QUE CUENTA DE MOMENTO CON: 13 ARTÍCULOS.</p>										<p>Visitas desde Nov. 2011: 60834</p> <p>Portada</p> <p>La Revista Aularia</p> <p>Núm. Publicados</p> <p>Organización</p> <p>Publicar en Aularia</p> <p>Enlaces de Interés</p> <p>Buscador</p> <p>Próximos artículos</p> <p>Lectores/as</p> <p>Autores/as</p> <p>WEBSTAYS</p>
<p>EDITORIALES</p>										<p>revista COMUNICAR</p> <p>Dialnet</p> <p>14 icono14</p> <p>EVENTOS</p> <p>2º ENCONTRO SOBRE JOGOS & MOBILE LEARNING 9 de mayo de 2014 COIMBRA PORTUGAL</p> <p>I CONGRESO INTERNACIONAL BARCELONA INCLUSIVA 2014 "ORIENTACIÓN PARA UNA SOCIEDAD INCLUSIVA" 30/31 MAYO Y 1 DE JUNIO BARCELONA INCLUSIVA 2014 INTERNATIONAL CONGRESS</p> <p>El hoy y el mañana junto a las TIC Congreso Internacional WTFOL - Noviembre 2014 (Madrid - España)</p>
<p>IDEAS - REFLEXIONES</p>										
<p>ANÁLISIS IMÁGENES</p> <p>:: De «El pequeño salvaje», de Truffaut, al Doctor Itard. De cómo una película puede llevar a una investigación pedagógica., por Ilda PERALTA FERREYRA y Enrique MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ</p> <p> El doctor Jean-Marc-Gaspard Itard, fue un médico francés nacido en 1774, interesado en la nascente ciencia de la «medicina mental» o psiquiatría. Cuando tenía 26 años se topó con ...</p> <p>[Comentarios sobre este Artículo] · [Saber más sobre este Artículo] · [Ir al inicio]</p>										
<p>EXPERIENCIAS</p> <p>:: ¿Hay algo mejor que ver pelis para niñas y niños? Sí, ipensarlas y hacerlas!, por Jacqueline SÁNCHEZ CARRERO y Enrique A. MARTÍNEZ LÓPEZ</p> <p> Un Curso de Experto Universitario ofrece por primera vez la "Producción de Contenidos Audiovisuales para el Público Infantil" La Universidad Internacional de Andalucía, en su ...</p> <p>[Comentarios sobre este Artículo] · [Saber más sobre este Artículo] · [Ir al inicio]</p>										
<p>TEMAS PARA DEBATE</p> <p>:: Debate: Inclusión social y comunicación. La inclusión, mediante el arte, de personas con diversidad funcional, por Redacción AULARIA y Elena APARICIO MAINAR, Federica TAVIAN FERRIGHI, Marta Isabel BOTERO ÁLVAREZ, Verónica D'AGOSTINO, Diana Rocío VARGAS PINEDA, Enrique MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ (Coordinador)</p> <p> La dimensión expresiva de lo artístico, la sensibilidad estética y la educación de los sentidos, poseen una importancia primordial en la socialización, inteligencia y juicio de ...</p> <p>[Comentarios sobre este Artículo] · [Saber más sobre este Artículo] · [Ir al inicio]</p>										
<p>EXPERIENCIAS</p> <p>:: Paraguay: Sonidos de la Tierra. Música con objetos reciclados , por Redacción AULARIA y Ilda PERALTA FERREYRA</p> <p> El joven que durante el día interpreta a Mozart por la noche no rompe vidrieras" Sonidos de la Tierra crea orquestas en Paraguay junto a miles de jóvenes humildes</p>										
<p>ENTREVISTAS</p>										
<p>TEMAS PARA DEBATE</p>										
<p>EXPERIENCIAS</p>										
<p>INTERCULTURALIDAD</p>										

«Aularia», El país de las aulas

Revista digital de educomunicación

Publicación del Grupo Comunicar

www.aularia.org



Las eRúbricas en la evaluación cooperativa del aprendizaje en la Universidad

eRubrics in Cooperative Assessment of Learning at University

-  Dr. MANUEL CEBRIÁN-DE-LA-SERNA es Catedrático de Universidad en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España) (mcebrian@uma.es).
-  Dr. JOSÉ SERRANO-ANGULO es Profesor Titular en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España) (joseserrano@uma.es).
-  Lic. MAYERLY RUIZ-TORRES es Profesora de la Universidad Santo Tomas de Aquino de Bucaramanga (Colombia) (2009-2011) (mayerlyzulayr@hotmail.com).

RESUMEN

El trabajo cooperativo mediante tareas y proyectos en equipo es una de las metodologías más generalizadas en educación para lograr las competencias de aprendizaje. Estas metodologías están teniendo cada vez mayor aceptación en la enseñanza universitaria, a pesar de la dificultad de conocer los aprendizajes individuales producidos en cada uno de sus miembros. Este artículo muestra los resultados de un proyecto de I+D+i cuyo objetivo general consiste en «Analizar el impacto de las eRúbricas –rúbricas electrónicas– en la evaluación de los aprendizajes universitarios en sus diferentes modalidades», y pretende mostrar el alcance de esta herramienta para mejorar el aprendizaje de las competencias o habilidades cooperativas, producto del trabajo en equipo y la evaluación cooperativa de tareas en el laboratorio. La experiencia se desarrolla con tres grupos elegidos (205 estudiantes) de un total de seis grupos de estudiantes de 1º del grado de Primaria en el curso 2011-12. De los tres grupos, uno actúa como grupo de control y los otros dos como grupos experimentales en los que se han utilizado eRúbricas. Se observan diferencias en las notas de una prueba escrita común a todos, con mejores resultados en los grupos con eRúbrica. Además, se realiza un análisis cualitativo categorizando las respuestas dadas por los estudiantes del grupo de control sobre los criterios de evaluación que éstos utilizan, para ver las coincidencias con los criterios de las eRúbricas usadas en los grupos experimentales.

ABSTRACT

Teamwork is one of the most widespread teaching methods used to achieve learning skills. Despite the difficulty of finding out the degree of individual learning taking place in each member of the group, these methods are having an increasingly greater importance in university teaching. The present article shows the results of an R+D+i project aimed at «analysing the impact of eRubrics –electronic rubrics– on the assessment of university learning in various forms». Likewise, it aims to show the scope of eRubrics in improving cooperative skills, which are achieved through teamwork and cooperative assessment of tasks in the computer lab. The experiment takes place in three groups selected from a total of six groups of students from the First Year of Primary Education Teaching during the 2011-12 academic year. From the three groups, one acted as the control group and the other two as the experimental groups in which eRubrics were used. Differences were found in students' results in a written test taken by all the groups, as the group using eRubrics achieved better results than the other two. Additionally, a qualitative analysis was conducted, by classifying the students' answers in the control group with regard to the evaluation criteria they used, in order to check for coincidences with the eRubric criteria used by students in the experimental groups.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Evaluación formativa, trabajo en equipo, aprendizaje cooperativo, evaluación cooperativa, formación inicial, enseñanza universitaria, competencias, eRúbricas.

Formative assessment, teamwork, cooperative learning, cooperative assessment, preservice teachers, university education, competences, erubrics.

1. Introducción

Entre las recientes modalidades didácticas desarrolladas en la educación, los modelos de colaboración mediante tecnologías (CSCL)¹ (Voogt & Knezek, 2008) representan una renovación profunda en la enseñanza. En las propuestas para el diseño y planificación de la docencia universitaria se insiste en la importancia de estas modalidades y el uso de las tecnologías para centrar la enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes (Zabalza, 2010), a la vez que involucrarlos más en todo el proceso, especialmente en la evaluación (Falchikov & Goldfinch, 2000; Brown & Glasner, 2003; Falchikov, 2005; Blanco, 2009; López-Pastor, 2009), con lo que resultaría el planteamiento de diferentes modalidades metodológicas y distintas formas de organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje según los diferentes contextos universitarios (DeMiguel, 2006: 31). Es aquí donde «el trabajo en equipo» aglutina como finalidad todos estos valores y principios pedagógicos: «que los estudiantes aprendan y evalúen en colaboración mediante la adopción de un papel más activo y comprometido con la enseñanza y el aprendizaje mediado con tecnologías».

El aprendizaje humano es fundamentalmente social, por lo que la construcción del conocimiento y el aprendizaje colaborativo es importante que se atienda como objetivo en todos los niveles educativos (Hargreaves, 2007). No obstante, y dado que los contextos y los estudiantes no siempre poseen los prerrequisitos mínimos para abordar un modelo de colaboración, suele emplearse con más frecuencia y como paso previo, un modelo de aprendizaje cooperativo, que resuelve en gran parte esta situación de partida al proporcionar mayor estructuración y guías a los estudiantes, a la vez que brinda mayor control a los docentes.

Cuando pretendemos extender el aprendizaje colaborativo en todos los momentos del proceso de enseñanza, como en el caso de la evaluación, la necesidad de una orientación guiada se hace más patente y crucial, y la metodología del «trabajo en equipo» y la «evaluación cooperativa» resultan ser destacados recursos y técnicas pedagógicas como antesala a un modelo de evaluación colaborativa.

El aprendizaje entre iguales es especialmente beneficioso cuando se centra en los procesos de evaluación, donde toma en la literatura especializada con más frecuencia el nombre de «evaluación colaborativa» (Blanco, 2009: 115; Brown & Glasner, 2003: 31; López-Pastor, 2009: 94), utilizando otros términos sinónimos como: «co-evaluación», «evaluación compartida», «evaluación entre pares», etc. Surge la necesidad de una mayor definición conceptual y del uso de

los términos utilizados, dado que no siempre se diferencian —como sí ocurre entre el aprendizaje cooperativo vs. colaborativo—, entre los conceptos de la evaluación cooperativa frente a la evaluación colaborativa —más estructurada y guiada, en la primera frente a la segunda—.

Si bien, estas prácticas están generalizándose cada vez más, también existen voces críticas en cuanto a diferentes aspectos:

- La dificultad de un seguimiento y evaluación individualizada de las competencias adquiridas por los diferentes miembros de un equipo.
- Una revisión del impacto de dichas metodologías en los aprendizajes de los estudiantes según los nuevos contextos, especialmente por el uso de las tecnologías.
- Y por último, saber cómo abordar los prerrequisitos de los estudiantes para alcanzar una evaluación colaborativa que requiere mayor capacidad de reflexión y autocrítica.

Uno de los principios que sostiene la evaluación cooperativa consiste en hacer partícipes a todos sus miembros de los criterios por los cuales son evaluadas las evidencias de aprendizajes en las tareas y los proyectos en equipo. Este planteamiento más comunicativo y participativo sobre la evaluación comienza desde el intercambio y comprensión de objetivos, metas y procedimientos... hasta llegar a la evaluación de los procesos y sus resultados. En este proceso y en sus resultados es donde se aplican criterios e indicadores de calidad, y donde, a pesar de estar bien definidas y estructuradas las tareas, suelen existir dificultades de comunicación entre los docentes y los estudiantes, sobre todo cuando media Internet y la distancia, siendo en muchas ocasiones solo comprendida la evaluación al final del proceso si hay un análisis compartido.

Es obvio que esta situación problemática en la comunicación mediada por la tecnología se mejora con un diálogo permanente entre los docentes y los estudiantes sobre los indicadores de calidad, los criterios y cómo son aplicados éstos a las evidencias que plantean los trabajos en equipo. Unas de las técnicas y herramientas que facilita esta comunicación en la evaluación son las rúbricas (Osana & Seymour, 2004; Jonsson, & Svingby, 2007; Reddy & Andrade 2010; Rodríguez-Gómez & Ibarra-Sáiz 2011; Panadero & Jonsson, 2013), que en su versión digital se denominan «eRúbricas». Encontrando en su definición y entre sus funciones y ventajas, el permitir a los docentes y estudiantes compartir los indicadores, los criterios y las evidencias, así como el peso y la aplicación de las mismas en la evaluación de los objetos de aprendizaje

(Andrade, 2005). Al ser digital y federada –eRúbrica federada– es más interactiva, al tiempo que la federación proporciona el soporte ideal para la cooperación y la colaboración de los usuarios, salvando las dificultades de la interoperatividad entre herramientas, servicios, contextos y sistemas tecnológicos diferentes, ubicados tanto dentro como fuera de la propia institución educativa.

La eRúbrica federada representa un doble papel en la enseñanza: por un lado, como tecnología es un soporte ideal para mejorar la comunicación y comprensión sobre los procesos de evaluación, al tiempo que facilita los modelos de trabajo en equipo. Representa un instrumento imprescindible en los procesos de evaluación con eportafolios, dado los modelos de seguimiento y la calidad que requiere las interacciones entre el docente y los estudiantes para comprender los indicadores, criterios y evidencias de aprendizaje, sobre todo en la distancia y mediado por tecnologías, que en muchos casos se realizan entre instituciones con sistemas tecnológicos diferentes. Como el caso del practicum, cuando estos estudiantes están repartidos en distintas instituciones, cada una con sus herramientas y sistemas tecnológicos (Meeus, Petegem & Engels, 2009; Cebrián-de-la-Serna, 2011; Del-Pozo, 2012). Por otro lado, como técnica y metodología que facilita la evaluación formativa, dado que exige definir con claridad la escala de estándares de aprendizaje y la aplicación de criterios relacionados con una tarea. Existiendo una extensa literatura sobre su impacto con trabajos pioneros como Hafner y Hafner (2003) y Falchikov, (2005); pasando por el aprendizaje profundo y auténtico de Vickerman (2009); hasta llegar a las investigaciones sobre la evaluación entre pares en entornos de colaboración mediados por tecnologías (CSCL) (Prins, Sluijsmans, Kirschner & Strijbos, 2005); y los estudios algo más escasos dentro del contexto de la formación inicial de docentes y la adquisición de competencias profesionales (Osana & Seymour, 2004; Bartolomé, Martínez & Tellado, 2012, Gámiz-Sánchez, Gallego & Moya, 2012; Moril,

Ballester & Martínez, 2012; Martínez, Tellado & Raposo, 2013; Panadero, Alonso-Tapia & Reche, 2013).

No obstante, y a pesar de estos resultados, debemos considerar tales trabajos con prudencia y tener una visión más de conjunto con meta-análisis como los de Jonsson y Svingby (2007), y Reddy y Andrade (2010), donde nos ofrecen una visión general de las rúbricas en la enseñanza universitaria, destacando, por un lado, que existe una percepción positiva por parte de los estudiantes en la utilización de los programas,

La eRúbrica federada representa un doble papel en la enseñanza: por un lado, como tecnología es un soporte ideal para mejorar la comunicación y comprensión sobre los procesos de evaluación, al tiempo que facilita los modelos de trabajo en equipo. Representa un instrumento imprescindible en los procesos de evaluación con eportafolios, dado los modelos de seguimiento y la calidad que requiere las interacciones entre el docente y los estudiantes para comprender los indicadores, criterios y evidencias de aprendizaje, sobre todo en la distancia y mediado por tecnologías, que en muchos casos se realizan entre instituciones con sistemas tecnológicos diferentes.

mientras que hay estudios que señalan la resistencia de ciertos grupos de docentes a utilizarlas. Y por otro lado, hay investigaciones sobre el impacto positivo de las rúbricas sobre los rendimientos académicos, mientras que otros estudios no encuentran este impacto.

Sin duda, necesitamos más estudios sobre el impacto de las eRúbricas a pesar de la existencia de esta literatura amplia y extensa. En especial sobre la evaluación cooperativa y colaborativa, que si bien, ya fueron estudiadas desde esta perspectiva –«collaborative assessment»– (Falchikov, 2005: 125), no ha sido así con el auge reciente de las nuevas tecnologías, especialmente en el estudio del impacto de las «eRúbricas federadas», que a diferencias de las rúbricas de papel son más interactivas, facilitando la comunicación, cooperación y colaboración entre estudiantes y docentes

de diferentes instituciones. Queda por tanto conocer su alcance y su impacto en los modelos de enseñanza y aprendizaje cooperativo y colaborativo. Por lo que es necesario realizar investigaciones donde puedan analizarse las nuevas funciones interactivas y comunicativas que ofrecen estas tecnologías y las redes sociales (Bartolomé, 2012); especialmente, como propone Reddy y Andrade (2010) con metodologías más rigurosas, con mayor fiabilidad y validez en sus procedimientos, desde perspectivas geográficas y culturales más amplias.

Siguiendo en esta línea de estudios, los resultados que a continuación se presentan son parte de un proyecto de investigación, donde se experimentan las tecnologías de federación en general y las «eRúbricas federadas» en particular para la educación y la colaboración intra e interinstitucional. Siendo el tema que nos ocupa aquí, la evaluación cooperativa entre los estudiantes y las tareas de equipos desarrolladas en el laboratorio.

Utilizamos para dicha cooperación dentro de la misma institución, la interoperatividad que permiten las tecnologías de federación, donde los estudiantes solo necesitan autenticarse –log in– y –log out– una sola vez para utilizar las diferentes herramientas y servicios federados puestos a disposición en esta experiencia e investigación, como fueron las siguientes: la plataforma institucional donde se subieron y se compartieron los recursos de las tareas; el servicio de eRúbrica federada para la evaluación cooperativa; la herramienta «Consigna federada» para subir y compartir ficheros de gran tamaño; el servicio de «Webquest federado» para la elaboración de materiales didácticos; y por último, el servicio de Limesurvey federado para recoger las evaluaciones abiertas de los grupos de control, con el fin de comparar sus resultados².

2. Metodología

La utilización de las rúbricas en la evaluación de los aprendizajes se ha introducido en diferentes asignaturas y en diferentes titulaciones universitarias, pero en su formato digital –eRúbrica federada– no es muy corriente su uso. La innovación de este proyecto radica precisamente en la poca existencia de experiencias con estas tecnologías, al tiempo que, al investigar su impacto, parte de un marco conceptual más amplio hasta la presente, al introducir una nueva variable que puede representar diferentes papeles según sea una evaluación cooperativa y/o colaborativa (en el primer caso, eRúbricas dadas por el docente, y en el segundo, eRúbricas negociadas).

Si bien nuestra investigación no aborda todas las posibilidades del gráfico 1, sí plantea la necesidad de

responder a las siguientes preguntas: ¿Mejoran los aprendizajes académicos de los estudiantes cuando se utiliza la evaluación cooperativa con eRúbricas en el trabajo en equipo?, ¿qué criterios de evaluación utilizan los estudiantes en una evaluación entre pares sin la estructuración y guía de las eRúbricas? Tomando como referencia estas preguntas, los objetivos específicos del proyecto son los siguientes:

1) Analizar el impacto de la eRúbrica en los aprendizajes académicos mediante el desarrollo de metodología de la evaluación cooperativa y el trabajo en equipo (evaluación cooperativa con eRúbricas).

2) Analizar los criterios y valoraciones utilizados por los estudiantes en las evaluaciones de los trabajos de sus compañeros sin orientaciones y guías para la evaluación (evaluación cooperativas sin eRúbricas).

Con la respuesta a estas preguntas y el desarrollo de los dos objetivos de investigación pretendemos mostrar la utilidad y la eficacia del empleo de la eRúbrica como herramienta y metodología para la evaluación formativa, permitiendo mejorar los aprendizajes de los estudiantes; al tiempo que la comprensión e interiorización de los criterios de evaluación y su aplicación.

La investigación estuvo planificada en dos fases; en la primera, se consensaron y diseñaron los contenidos de las eRúbricas y su funcionalidad, experimentando por primera vez los contenidos con «limesurvey». En la segunda fase, una vez evaluado los contenidos de las rúbricas, así como creada la herramienta eRúbrica propia, se aplicó el diseño de investigación previsto. Para esta segunda fase se ha empleado un enfoque plurimetodológico, tanto por las características de los objetivos como por la naturaleza de los datos a recoger, donde se pudo observar la realidad a nivel cualitativo y cuantitativo. Para conseguir el primer objetivo específico se ha diseñado una metodología cuasi-experimental, donde un grupo no utiliza la eRúbrica (grupo de control) y sus resultados se comparan con otros dos grupos de clases que sí lo utilizan (grupos experimentales). Para el logro del segundo objetivo se ha planteado una metodología cualitativa mediante el análisis de contenido, cuyas valoraciones son obtenidas de las evaluaciones sin eRúbricas de los trabajos del grupo de control.

La muestra estudiada está constituida por tres grupos seleccionados al azar, de seis grupos que constituyen la población de la titulación del grado de Primaria que cursan la asignatura «Tecnologías de la comunicación y la información aplicadas a la educación» de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga en el periodo académico 2011-12.

Estos tres grupos contaban con 75 estudiantes cada uno, y el contexto del diseño de investigación para ambos objetivos se realizaron con la división de cada grupo en dos subgrupos de 37 estudiantes aproximadamente en los laboratorios de informática (6 subgrupos en total) con dos horas de clase para la realización de las tareas y la evaluación entre iguales. Por tanto, la investigación se realizó con el 50% de la población alcanzando un total de 225 estudiantes, con 75 para el grupo de control y 150 para los grupos experimentales. Los contenidos de las eRúbricas pueden encontrarse en la base de datos pública de la propia herramienta introduciendo la descripción de la asignatura mencionada.

La elección de la muestra se realizó con la técnica probabilística aleatoria por conglomerados, ya que en este muestreo la unidad muestral es el grupo, minimizándose las diferencias que pudiesen existir entre el grupo control y el grupo experimental, asignando al azar los grupos que recibirían el tratamiento y el grupo que haría de control, con el fin de lograr una equivalencia entre los dos, y así evitar como manifiestan Colás, Buendía y Hernández (2009), problemas de validez interna y externa, determinando a los grupos B y C como el grupo experimental y el grupo A como el grupo de control.

Para llevar a cabo la investigación se realizaron cuatro actividades durante el curso, cada una de ellas con la misma metodología de evaluación en los tres grupos de clase.

La metodología de clase fue dirigida por el mismo docente en los tres grupos y siguiendo estas fases:

- Dos horas: Exposición de la actividad en todo el grupo (75 estudiantes), realización de la tarea y evaluación por todos los estudiantes coordinada por el docente.

- Dos horas: Subdivisión de la mitad de cada grupo (37 aproximadamente) en el laboratorio donde en equipo se realizaba la misma tarea anterior pero con otros materiales o ejemplos. Para la tarea se utilizaba una ficha ubicada en una plataforma, se bajaba para su realización y se subían los resultados del equipo a un espacio compartido. Después de que todos hubieran subido la tarea se abría el acceso a la plataforma para que el resto de los equipos la bajase y la evaluaran de forma individual. Al final de todo el proceso el docente cerraba la posibilidad de evaluación y de subir o bajar los trabajos. Realizando éste la evaluación de todos los equipos y subiendo los resultados de la tarea a la plataforma.

Las cuatro tareas analizadas y sus objetivos eran de diferente naturaleza, ofreciendo a los grupos A, B y C

las mismas tareas como sus explicaciones. La evaluación entre los equipos se realizaba con una combinación al azar dada por el docente, evitando la evaluación entre equipos iguales, a pesar de que en todos los casos las evaluaciones eran anónimas. La tarea se realizaba en equipo de tres a cinco estudiantes, pero las evaluaciones eran individuales, cada miembro del mismo equipo evaluaba el trabajo del equipo asignado por el docente.

Para recoger los datos cuantitativos se diseñaron cuatro eRúbricas diferentes, una para cada tarea, desde donde los estudiantes de los grupos experimentales realizaban la evaluación cooperativa, exportándose al final del proceso todas las evaluaciones de éstos y del docente a una hoja Excel. Todos los estudiantes estaban identificados con un número a fin de poder comparar su calificación individual en la prueba final del curso, con sus evaluaciones realizadas y recibidas entre sus iguales durante las prácticas de laboratorio. En cambio, para el grupo de control no se utilizó ninguna eRúbrica para evaluar los trabajos de sus compañeros, tan solo un cuestionario –Limesurvey federado– con una sencilla pregunta abierta: «¿Qué te ha parecido la actividad que ha realizado este equipo?», este enfoque para la evaluación entre iguales y sin criterios dados por el docente pretendía sin lograrlo del todo un modelo de evaluación colaborativa (por su falta de guías, orientación y estructuración); no obstante, este planteamiento nos permitía conocer sus argumentos, los criterios y las reflexiones utilizadas en las evaluaciones de sus compañeros en el grupo A, como un medio quizás –con más estudios sin duda– para conocer los prerrequisitos que requiere una evaluación colaborativa.

3. Análisis y resultados

Dado que todos los estudiantes estaban identificados (grupo experimental y de control) nos permitía un análisis de sus resultados con otras variables como las calificaciones finales de la asignatura y las evaluaciones específicas que sobre las prácticas de laboratorio se realizó al final del curso. Esta prueba de las prácticas consistía en un examen individual sobre un ejemplo elegido al azar entre las cuatro tareas diseñadas para mostrar las mismas competencias de las prácticas del laboratorio, pero con materiales diferentes a los utilizados durante el curso.

Entre los diferentes análisis, la metodología nos permitió para el primer objetivo específico, analizar las calificaciones individuales y grupales obtenidas en el examen práctico y las evaluaciones de las cuatro actividades realizadas en el laboratorio, tanto en el grupo

A (grupo de control) como los grupos B y C (grupos experimentales).

Para el segundo objetivo específico, nos permitió comparar las categorías halladas en el análisis de contenidos de las valoraciones y evaluaciones del grupo A (grupo de control) con las evidencias y criterios de la eRúbrica utilizadas para los grupos B y C.

3.1. Análisis cuantitativo

Para el análisis cuantitativo se consideró la variable independiente como el uso, o no, de la eRúbricas por los estudiantes y el docente. Como se dijo antes, al final del curso se realizó una misma prueba escrita a todos los grupos, la nota obtenida en esta prueba se consideró como la variable dependiente, determinando si había diferencias entre las notas de los estudiantes en los distintos grupos de clase.

Para comparar las notas de la prueba escrita, se ha realizado un análisis de varianza con los tres grupos, ya que los dos grupos experimentales han mostrado evoluciones distintas como grupo. Esto pudo ser debido a que durante el primer curso del grado, los estudiantes forman equipos de trabajo con más, o menos, aciertos, ya que no suelen conocerse entre sí, y que con el transcurso del tiempo se van consolidando y rehaciéndose en otros equipos de trabajo con diferentes componentes. Este fenómeno común para los primeros cursos de los grados tuvo mayor incidencia y problemática en el grupo C, donde se produjo este fenómeno en mayor número de ocasiones. Los tamaños de los grupos eran iguales, aunque al final hay una ligera diferencia de 2 en el número de estudiantes del grupo de control, como se muestra en la tabla 1.

3.1.1. Comparación de las notas del examen en los tres grupos de Clase A, B, y C

En la tabla 2 se muestran los resultados de la comparación de medias de cada clase, obteniéndose que hay diferencias significativas entre las medias. En la prueba de comparación múltiple de Scheffé (tabla 3), se obtiene que las diferencias se dan entre todos los grupos de clase. Se puede decir, dado la significación y el signo de las diferencias de medias en la prueba Scheffé, que las medias de las notas de clases se encuentran en el siguiente orden $A < C < B$. Es decir, la media de la clase A es significativamente menor que la media de la clase C y que la media de la clase B y la media de la clase C es significativamente menor que la media de la clase B.

Tabla 1: Descriptivos de las notas de cada grupo en el examen

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza media (95%)	
					Limite inferior	Limite superior
A	67	5,150448	1,8785967	0,2295071	4,692222	5,608674
B	69	7,656667	1,0151292	0,1222072	7,412806	7,900527
C	69	6,977101	1,2659129	0,1523980	6,672996	7,281207
Total	205	6,608829	1,7706570	0,1236680	6,364998	6,852661

En la gráfica 1 se muestra el diagrama de caja de las notas de cada uno de los grupos, en la que se puede observar como las notas en el grupo A tienen una mayor dispersión, mientras que las de los grupos B, y C están más próximas entre sí a la vez que son más altas, siendo este hecho más acentuado en el grupo B. La mayor homogeneidad de las notas en el grupo B hace que resulten, estadísticamente, valores extremadamente altos y bajos respecto a los de este grupo, quedando señalados por los círculos.

Tabla 2: Análisis de Varianza de las notas del examen

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	227,618	2	113,809	55,804	0,000
Intra-grupos	411,968	202	2,039		
Total	639,586	204			

3.2. Análisis cualitativo

Al analizar los criterios de evaluación que describen los estudiantes del grupo A, se obtiene que existe una mayor coincidencia entre las categorías de las evaluaciones de los estudiantes del grupo de control con las evidencias de las eRúbricas, cuando las tareas ofrecen mayor número de evidencias. La tabla 4 muestra los porcentajes de coincidencias entre categorías que los estudiantes del grupo de control expresan y las evidencias de esta, especialmente para las de las actividades 2 y 4 con 16 evidencias cada una, hay mayor porcentaje que en las eRúbricas para la actividad 1 que con 5, y la actividad 3 con 6 evidencias.

Si nos centramos exclusivamente en el análisis de las categorías que tienen una coincidencia con las evidencias de la eRúbrica, se observó que un mayor o menor número de equipos evaluados entre sí para cada actividad dentro del grupo A, no asegura mayor coincidencia entre las categorías encontradas y los criterios y evidencias de las eRúbricas utilizadas en el grupo experimental. Se tiene un porcentaje del 100%

Tabla 3: Prueba de comparación múltiple de Scheffé

(I) Clase	(J) Clase	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
A	B	-2,5062189	0,2449421	0,000
	C	-1,8266537	0,2449421	0,000
B	C	0,6795652	0,2431344	0,022

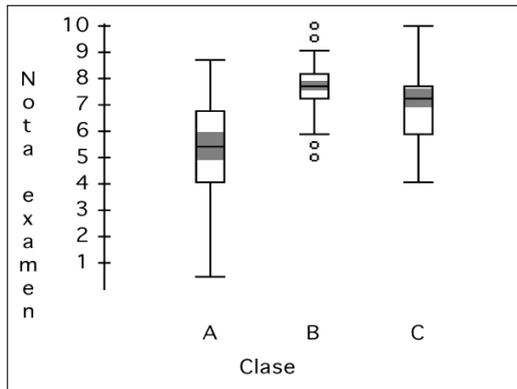


Gráfico 1: Diagrama de caja de las notas de cada grupo.

tanto en la actividad 1 con 15 equipos evaluados, como en la actividad 2 con la mitad de equipos evaluados. Este resultado también se produce en la actividad 3 con un mayor porcentaje (7 equipos y 85,67%) y un menor número de equipos frente a la actividad 4 (9 equipos y 66,66%). Es decir, el número de equipos evaluados en cada actividad no asegura el surgimiento espontáneo en el grupo A de valoraciones y criterios

Tabla 4. Relación de categorías con las evidencias de las eRúbricas

Número de Actividades	Número de evidencias de la eRúbrica	Número de categorías relacionadas con las evidencias	% de la Relación entre categorías de los estudiantes y las evidencias de la eRúbrica
1	5	2	40,00%
2	16	10	62,50%
3	6	3	50,00%
4	16	9	56,25%

más próximos o coincidentes con las evidencias de la eRúbrica.

Siguiendo con este análisis, podemos entender que el entrenamiento con una evaluación sin criterios y orientaciones del profesor de ningún tipo (como pudieran ser las eRúbricas) no asegura la capacidad necesaria en los estudiantes para evaluar de forma más objetiva y específica con el tiempo. Este hecho se observa igualmente en la tabla 5, donde se muestra la relación de estudiantes evaluadores identificados por su número de lista cuyas valoraciones, o criterios, coin-

Tabla 5. Relación de estudiantes evaluadores dentro de las cuatro actividades

Actividades	Relación de estudiantes evaluadores	Estudiantes evaluadores	%
En 1 Actividad	3-4-5-8-10-13-19-24-26-28-29-30-34-35-37-41-42-44-46-48-49-50-53-56-61-62-67-68-69-73-74-75-76-79-80	35	50,72%
En 2 Actividades	1-7-12-15-16-18-20-23-32-33-36-38-40-43-45-51-52-58-60-65-66-71-72	23	33,33%
En 3 Actividades	9-11-14-25-27-31-39-57-63-64-70	11	15,95%
En 4 Actividades	-	0	0%
Total		69	100%

ciden con las evidencias de las eRúbricas para las actividades 1, 2, 3 o 4. Observándose que no existe coincidencia de valoraciones por parte de los evaluadores pares en las 4 actividades de la asignatura, mientras que el porcentaje más alto es de 50,72% y se registra en las evaluaciones realizadas en la primera actividad.

4. Discusión y conclusión

Existe un uso generalizado de las rúbricas como instrumentos para la evaluación de los resultados y calificaciones, en comparación con un uso más próximo a la evaluación formativa en sus diferentes modalidades. Este artículo está orientado a exponer los resultados desde un enfoque formativo de la evaluación, especialmente para la evaluación cooperativa en el trabajo en equipo. Aborda también una práctica poco difundida aún, como es el uso de las «eRúbricas federadas», que permiten estudiar mejor las variables que confluyen en el trabajo en equipo, por la facilidad de crear y exportar los datos digitales y por las tecnologías de federación que la sustentan, que facilitan la interoperatividad de diferentes herramientas. Igualmente, la investigación pretende buscar mayor fiabilidad y validez a estas prácticas, en consonancia con algunas

de las críticas encontradas en las revisiones realizadas (Reddy & Andrade, 2010), a la vez que, abrir nuevas líneas de investigación al destacar la existencia y posibilidad de estudiar en el futuro desde un marco conceptual más amplio, con los diferentes usos de la eRúbricas según las modalidades de aprendizaje / evaluación cooperativas / colaborativas.

Entre los resultados más destacados en este estudio se puede concluir que los grupos que han utilizado la eRúbrica para la evaluación cooperativa sobre el trabajo en equipo, cuando se enfrentan a las pruebas de examen obtienen resultados más altos y más homogéneos en sus calificaciones individuales, mientras que en el grupo de control las notas muestran mayor dispersión y hay calificaciones muy por debajo del aprobado. Lo que significa que los estudiantes del grupo de control al no disponer de los criterios tan concretos de la eRúbrica, disponen de menos elementos para la comprensión de las tareas y se ven más limitados para enfrentarse a las mismas. Esto se refuerza con los resultados del análisis cualitativo, donde el grupo de control a pesar de que aplicaba sus propios criterios que coincidían con más de un 40% con las evidencias de las eRúbricas, obtuvo peo-

res resultados en la prueba y mayor dispersión en las calificaciones. Con respecto al análisis de los criterios y valoraciones utilizados por los estudiantes del grupo de control, se concluye también que existe un mayor acercamiento a las evidencias de las eRúbricas, cuando se diseña un mayor número de evidencias en las tareas, por lo que se puede concluir que el diseño de tareas con más evidencias facilita el mejor resultado en las evaluaciones de los aprendizajes.

Desde ambos análisis —cuantitativo y cualitativo— se concluye que la eRúbrica ofrece un impacto positivo en la obtención de mejores logros de aprendizaje individual, debido principalmente a la concreción de los criterios y el aprendizaje de los mismos para realizar evaluaciones cooperativas de las tareas en equipo.

El estudio destaca el análisis de unas prácticas poco generalizadas, encontrando cómo las eRúbricas junto con la evaluación cooperativa facilitan las competencias que tendrán que desarrollar los estudiantes en algún momento de su vida profesional, donde tendrán que evaluar los trabajos de otros compañeros, aplicar criterios de calidad a los procesos y productos...

En suma, con estas metodologías y tecnologías nos adelantamos a esta realidad profesional desde la misma formación inicial. Quedan aún muchas más experiencias e investigaciones que validen los datos conseguidos en este trabajo y nos proporcionen mayor comprensión sobre estas metodologías y usos tecnológicos de la eRúbricas para la evaluación formativa.

El trabajo de Falchikov (2005) estudia la evaluación colaborativa y atiende a uno de los problemas de esta evaluación cuando no tenemos en cuenta los aspectos individuales de los equipos, variables que de alguna forma están influyendo en los resultados, tales como el género, la etnicidad, el nivel del curso y la edad, las experiencias previas... entre otras. En dicha obra recoge diversas fórmulas de diferentes autores para mitigar estas variables contaminantes, como «ponderar el factor individual igual a la calificación del esfuerzo individual dividido por la media de los esfuerzos de las calificaciones». En nuestro proyecto no hemos podido controlar el factor individual en el diseño. Esperamos para futuras ocasiones poder considerarlas, procurando en lo posible respetar la naturalidad de los grupos con diseños cuasi-experimentales y cualitativos.

Apoyos

Proyecto titulado «Servicio federado de eRúbrica para la evaluación de aprendizajes universitarios». Plan Nacional I+D+i EDU2010-15432. (<http://eRubrica.org>). En la investigación se empleó la eRúbrica federada de Gtea (<http://gteavirtual.org/rubric>).

Notas

¹ CSCL (Computer Supported Collaborative Learning).

² Entorno federado de Gtea (<http://gteavirtual.org>).

Referencias

- ANDRADE, H. (2005). Teaching with Rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly. *College Teaching*, 53 (1), 27-31. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31>).
- BARTOLOMÉ, A. (2012). De la Web 2.0 al e-learning 2.0. *Perspectiva*, 30 (1), 131-153. (DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175795X-2012v30n1p131>).
- BARTOLOMÉ, A., MARTÍNEZ, E. & TELLADO, F. (2012). Análisis comparativo de metodologías de evaluación formativa: diarios personales mediante blogs y autoevaluación mediante e-rúbricas. In C. Leite & M. Zabalza (Coords.), *Enseño superior. Inovação e qualidade na docencia*. (pp. 417-429). CIIIE: Porto.
- BLANCO, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- BROWN, S. & GLASNER, A. (2003). *Evaluar en la Universidad*. Madrid: Narcea.
- CEBRIÁN-DE-LA-SERNA, M. (2011). Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum. Estudio de caso. *Revista de Educación*, 354, 183-208.
- COLÁS, P., BUENDÍA, L. & HERNÁNDEZ, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Madrid: Davinci.
- DE-MIGUEL, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Universidad de Oviedo. (<http://goo.gl/1X1ESu>) (07-07-2013).
- DEL-POZO, J. (2012). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación y portafolio, la rubrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea.
- FALCHIKOV, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement*. New York (USA): Routledge.
- FALCHIKOV, N. & GOLDFINCH, J. (2000). Student Peer Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer & Teacher Marks. *Review of Educational Research*, 70, 3, 287-322. (DOI: 10.3102/00346543070003287).
- GÁMIZ-SÁNCHEZ, V., GALLEGO-ARRUFAT, M.J. & MOYA, E. (2012). Experiencias docentes de evaluación en metodologías activas con TIC: Análisis de casos en la Universidad de Granada. *II Congreso Internacional sobre evaluación por competencias mediante e-rúbricas*. Universidad de Málaga, Octubre 2012. (<http://goo.gl/fUY4Jt>) (16-08-2013).
- HAFNER, J.C. & HAFNER, P.H. (2003). Quantitative Analysis of the Rubric as an Assessment Tool: An Empirical Study of Student Peer-Group Rating. *International Journal of Science Education*, 25, 12, 1.509-1.528. (DOI: <http://dxdoi.org/10.1080/0950069022000038268>).
- HARGREAVES, E. (2007). The Validity of Collaborative Assessment for Learning. *Assessment in Education*, 14, 2, 185-199. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0950069022000038268>).
- JONSSON, A. & SVINGBY, G. (2007). The Use of Scoring Rubrics: Reliability, Validity and Educational Consequences. *Educational Research Review* 2, 130-144. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>).
- LÓPEZ-PASTOR, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Madrid: Narcea.
- MARTÍNEZ, M.E., TELLADO, F. & RAPOSO, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 373-390.
- MEEUS, W., PETEGEM, P. & ENGELS, A. (2009). Validity and Relia-

- bility of Portfolio Assessment in Pre-Service Teacher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34 (4), 401-413. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02602930802062659>).
- MORIL, R., BALLESTER, L. & MARTÍNEZ, J. (2012). Introducción de las matrices de valoración analítica en el proceso de evaluación del Practicum de los Grados de Infantil y de Primaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 251-271.
- OSANA, H. & SEYMOUR, J. (2004). Critical Thinking in Preservice Teachers: A Rubric for Evaluating Argumentation and Statistical Reasoning. *Educational Research and Evaluation*, 10, 4-6, 473-498. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13803610512331383529>).
- PANADERO, E. & JONSSON, A. (2013). The Use of Scoring Rubrics for Formative Assessment Purposes Revisited: A Review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>).
- PANADERO, E., ALONSO-TAPIA, J. & RECHE, E. (2013). Rubrics vs. self-assessment scripts effect on self-regulation, performance and self-efficacy in pre-service teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 39 (3), 125-132. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.04.001>).
- PRINS, F.J., SLUIJSMANS, D.M.A., KIRSCHNER, P.A. & STRIJBOS, J.W. (2005). Formative Peer Assessment in a CSDL Environment: A Case Study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 417-444. (<http://goo.gl/u2VOGY>). (DOI: 10.1080/02602930500099219).
- REDDY, Y. & ANDRADE, H. (2010). A Review of Rubric Use in Higher Education. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 35, 4, 435-448. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02602930902862859>).
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G. & IBARRA-SÁIZ, M.S. (2011). *E-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior*. Madrid: Narcea.
- VICKERMAN, PH. (2009). Student Perspectives on Formative Peer Assessment: an Attempt to Deepen Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 221-230.
- VOOGT, J. & KNEZEK, G. (2008). *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*. New York: Springer.
- ZABALZA, M. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad*. Madrid: Narcea.





Usos de Internet en contextos educativos informales: Implicaciones para la educación formal

Uses of the Internet in Educative Informal Contexts. Implication for Formal Education

-  Dr. SEBASTIANO COSTA es Investigador en el Departamento de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Messina (Italia) (scosta@unime.it).
-  Dra. FRANCESCA CUZZOCREA es Investigadora en el Departamento de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Messina (Italia) (fcuzzocrea@unime.it).
-  ANTONELLA NUZZACI es Profesora de Pedagogía Experimental en el Departamento de Ciencias Humanas de la Universidad de L'Aquila (Italia) (antonella.nuzzaci@univaq.it).

RESUMEN

El uso de Internet ofrece un importante espacio para el desarrollo social, emocional y cognitivo de los jóvenes y ocupa gran parte de su tiempo libre. Por lo tanto, es muy importante observar algunas variables que contribuyen a mejorar su uso como fuente de información y conocimiento en contextos formales e informales. ¿Cómo, entonces, aprovechar el enorme potencial de esta herramienta para ayudar a las personas en su aprendizaje?, ¿cuáles son las características cognitivas y sociales que ayudan a utilizarla sin que les afecte negativamente?, ¿qué habilidades se necesitan para seleccionar y gestionar la información y la comunicación?, ¿qué tipos de usos de Internet suscitan aprendizaje y nuevas y diferentes relaciones? En una muestra de 191 sujetos se examinan las diferentes características entre los sujetos con alto y bajo nivel de uso. Los resultados muestran que los individuos con alto nivel de uso de Internet tienen una puntuación más alta en lo que se refiere a las características de extroversión y apertura. La investigación se basa en un marco teórico que parte del análisis del uso de Internet en un contexto informal para llegar a una reflexión sobre las posibilidades y ventajas que pueden derivarse de su uso en la educación, y del conjunto de habilidades que es necesario desarrollar para utilizar y evaluar la información de manera crítica y analítica y para construir una mente abierta y una actitud independiente.

ABSTRACT

Media use plays an important role in the social, emotional, and cognitive development of young individuals and accounts for a large portion of their time. For this reason it is important to understand the variables that contribute to improve the use of the Internet as a source of information and knowledge in formal and informal contexts. How is it possible to exploit the huge potential of this tool to help people learn? What are the cognitive and social characteristics that help individuals experience the Internet without being overwhelmed by its negative effects? What skills are needed to select and manage information and communication? What type of Internet use creates new relationships and ways of learning? A sample of 191 subjects was examined to determine certain characteristic differences between subjects with high and low levels of Internet use. The results show that individuals with high levels of Internet use have higher extroversion and openness scores. The research analyses the use of the Internet in informal contexts to determine the benefits that may result from Internet use in education which may include the development of the skill set necessary to evaluate information critically and analytically and build independent attitudes.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Sistemas de aprendizaje, aprendizaje formal, aprendizaje informal, auto-aprendizaje, Internet, diferencias individuales, personalidad. Learning systems, formal learning, informal learning, personal learning environment ICT, teaching, individual differences, personality.

1. Introducción

El empleo de medios de comunicación juega un papel importante en el desarrollo social, emocional, y cognitivo de individuos jóvenes y representa una parte importante de su tiempo (Roberts, Foehr & Rideout, 2005). Para muchas personas, Internet es esencial en su vida diaria, y ha contribuido a adaptar prácticas innovadoras lingüísticas, así como hábitos culturales que han ido surgiendo. Un ejemplo de estos cambios es el hecho que la alfabetización (Garton, 1997) se está transformando de una alfabetización tradicional a prácticas de multialfabetización (Cope & Kalantzis, 2000; Nuzzaci, 2012) lo que implica la observación del sujeto, la creación y la crítica de textos multimodales (oral, escrito, visual, auditivo e interactivo) (New London Group, 2000). Leer y aprender en Internet (Coiro, 2003a; 2003b) representan un nuevo modo de explorar la realidad y construir el conocimiento gracias al desarrollo de relaciones insólitas. La multialfabetización es, por lo tanto, un contenedor donde convergen múltiples elementos; donde pueden tener lugar las prácticas educativas que surgen tanto en situaciones formales como informales. Por lo que se refiere a la educación, la oferta «formal» define un proceso de enseñanza/aprendizaje que se desarrolla en el contexto educativo donde tiene lugar la relación entre el profesor y el principiante. Esta relación se rige sobre la base de una normativa institucional y termina con la concesión de un certificado oficial. La expresión «educación no formal» define una propuesta de enseñanza/aprendizaje en la que la relación entre el profesor y el principiante no es regulada según la legislación educativa y no termina con la emisión de un certificado con reconocimiento oficial. Muchas personas en todo el mundo aprenden una serie de habilidades por las actividades de multinivel que se activan cuando utilizan Internet.

El concepto de multialfabetización incorpora la posibilidad de aprender por el hecho de que la contaminación entre las diferentes culturas ayuda a delinear lenguajes múltiples, complejos y contemporáneos. Según los datos de un estudio americano sobre estudiantes de primaria (Student Monitor, 2003), el 84% de estos estudiantes poseía un ordenador portátil y el 99% usaba Internet. Parece que los estudiantes usan la Red para socializarse entre ellos y para encontrar recursos (Kuh & Hu, 2001; Student Monitor, 2003). Internet es un instrumento útil para buscar información (Kumar & Karapudi, 2012), y es además un instrumento clave para el consumo de noticias en los jóvenes (Casero-Ripollés, 2012), pero es también «una modalidad/canal» que amplía la noción de texto a hipertextos visua-

les, multimodales y electrónicos (Garton, 1997). Los usuarios buscan información variada en Internet porque esperan que esta les ayude a tomar la justa decisión sobre los diferentes productos que pueden comprar y sobre diferentes alternativas (Bei, Chen & Widdows, 2004). Por ejemplo, Soengas (2013) cree que las redes sociales podrían representar un contrapeso a la censura oficial y a los medios de comunicación apoyados por el gobierno, y que fueron precisamente las redes sociales las que ayudaron a vencer el aislamiento de la sociedad árabe. Internet es un dispositivo poderoso que, usado de manera apropiada, puede mejorar el desarrollo físico, cognoscitivo y las habilidades sociales de los niños.

Tejedor y Pulido (2012) analizan los riesgos actuales como origen de la mayor parte de los trastornos emocionales en los niños. Destacan la necesidad de regularizar el empleo diario de la Red de los niños, resaltando la importancia de la adquisición de habilidades relacionadas con la alfabetización mediática. La investigación muestra que Internet es un instrumento poderoso que revoluciona mecanismos de pensamiento, de estudio, de comunicación y de juego. Peterson y Merino (2003) coinciden en afirmar que Internet genera un gran volumen de información variada, comportando gastos relativamente mínimos de tiempo, esfuerzo y dinero.

Los usuarios pueden adquirir en la web información sobre publicidad similar a la información disponible en los medios de comunicación tradicionales y también pueden adquirir la información directamente en sitios físicos (Peterson & Merino, 2003). Los medios de comunicación contribuyen pues a una re-teorización de la alfabetización que se incorpora a las ideas, intervenciones y prácticas educativas y que los profesores pueden poner en práctica en contextos formales (Cuzzocrea, Murdaca & Oliva, 2011). Al mismo tiempo, el empleo y la puesta en práctica de sistemas diferentes de significado, combinado con contenido relevante y desafiante, permite a los estudiantes (Gibbons, 2002) ofrecer interpretaciones complejas y críticas y el análisis del mundo, de su propio quehacer y del de otros. Internet permite que la información fluya libremente de una red a otra, aumentando la comunicación cultural (por ejemplo, tendencias culturales diferentes que se incluyen en Facebook, en la mensajería instantánea, en blogs...).

Las diferentes culturas pueden poner en relación directamente con otras sus elementos, signos, sistemas de significado y simbolismo cultural (Nuzzaci, 2011; Nuzzaci, 2012). Estos elementos se emplean en actividades como compras, información y socialización,

entre otras, constituyéndose en uno de los factores claves de innovación hacia «una comunidad simpática» (Nuzzaci & La Vecchia, 2012). Parece pues que no hay ningún aspecto de la vida que Internet no abarque. Es el reconocimiento del poder de la Red, afirmado por psicólogos, pedagogos, sociólogos y semiólogos (Eco, 1975), según el enfoque del fenómeno que realiza Amichai-Hamburger y Ben-Artzi (2003). Internet ofrece la posibilidad de satisfacer las necesidades sociales y emocionales de las personas, necesidades que no podrían ser colmadas en sus autónomas redes tradicionales (Leung, 2003). El carácter cada vez más multimodal de nuestra tecnología global se expresa en niveles diferentes, pero los resultados muestran que el principal uso es el socializador (Alvermann & Hagood, 2000; Bearne, 2003; Downes & Zammit, 2001; Sturken & Cartwright, 2001).

La cibercultura aún no tiene una forma claramente reconocible o un estilo visual singular; más bien moviliza capacidades y recursos diferentes que funcionan gracias a una combinación de percepciones, proyecciones, significados e interpretaciones. Sin embargo gracias al fácil acceso a la información, la educación ha podido avanzar mucho. En la actualidad se puede lograr el aprendizaje si se utiliza Internet como fuente de información, sin embargo se conoce poco cuáles son las estrategias de comprensión que los usuarios ponen en práctica cuando usan Internet (Leu, Kinzer, Coiro & Cammack, 2004). Son escasas las pruebas empíricas que subrayan la necesidad de nuevos tipos de procesos cognoscitivos y de conocimiento estratégico para localizar, comprender y usar la información con eficacia (Salomon, 1994). La investigación también analiza cómo este proceso se relaciona con las características y rasgos de los individuos y destaca el importante papel de la Red en la educación (Keller & Karau, 2013). Con la exploración del contexto y el entorno de las diferentes culturas, disminuye la unicidad cultural: al conocerse que hay otros modos posibles de vida se adquieren las capacidades (cognoscitivas, sociales, etc.) que nos ayudan a adaptarnos a una sociedad compleja. En el ciberespacio anónimo, la

gente puede crearse personalidades diferentes, cambiar su identidad y ser la persona que quiera ser (Turkle, 1995). Internet permite y ofrece la posibilidad de encontrar a otros, socializar e intercambiar ideas gracias al correo electrónico, ICQ, chats y grupos de discusión, así como la posibilidad de satisfacer necesidades emocionales y psicológicas de forma más íntima y menos traicionera que las relaciones de la vida verdadera. Amichai-Hamburger y Ben-Artzi (2000) examinaron la teoría de la personalidad con relación al uso de la Red pudiendo establecer la existencia de una relación que varía mucho según sean los diferentes niveles de uso de Internet. Concretamente analizaron

La cibercultura aún no tiene una forma claramente reconocible o un estilo visual singular; más bien moviliza capacidades y recursos diferentes que funcionan gracias a una combinación de percepciones, proyecciones, significados e interpretaciones. Sin embargo gracias al fácil acceso a la información, la educación ha podido avanzar mucho. En la actualidad se puede lograr el aprendizaje si se utiliza Internet como fuente de información, sin embargo se conoce poco cuáles son las estrategias de comprensión que los usuarios ponen en práctica cuando usan Internet.

los niveles de extroversión e introversión y mostraron cómo los individuos extrovertidos e introvertidos interactúan en la Red de forma diferente. También estos mismos autores en 2003 afirmaron que los rasgos de la personalidad no solo están relacionados con los diferentes tipos de uso, sino también que estas características son importantes indicadores de bienestar.

Tosun y Lajunen (2010) señalan que la introversión es una dimensión característica de una personalidad propicia al establecimiento de nuevas relaciones de amistad solo en la Red; y por el contrario la extroversión se concreta en el mantenimiento de relaciones de fondo y en el cultivo diario de las relaciones reales.

Los resultados de Tousun y Lajunen (2010) apoyaron la idea que para algunos individuos Internet puede ser considerado como un sustitutivo de las inte-

racciones sociales reales, mientras que para otros puede ser un instrumento de extensión social. Correa, Hinsley y De-Zúñiga (2010) revelaron que mientras las personas extrovertidas y sinceras tienden al uso de los medios de comunicación social, las personalidades con más estabilidad emocional tienden a una utilización menos frecuente. Y describen cinco rasgos de la personalidad: la cualidad de la apertura a nuevas experiencias, se refiere a la receptividad de los individuos hacia la novedad y el cambio. Los individuos que presentan un alto nivel de apertura a nuevas experiencias suelen ser inteligentes, curiosos y les gusta poner en práctica nuevas ideas; la personalidad meticulosa se refiere a individuos generalmente responsables, serios, que cuidan los detalles, orientados al éxito, y a los que les gusta planificar el futuro, cuidadosos y persistentes; la extroversión se relaciona con un alto nivel de sociabilidad. Estos individuos son enérgicos, valientes, cariñosos, abiertos y disfrutan con la compañía de los demás; el rasgo de la simpatía se refiere a las relaciones interpersonales. Los individuos que poseen un nivel alto en este rasgo suelen ser amistosos, amables, considerados, tolerantes, tienden a evitar el conflicto, cooperan, ayudan, perdonan y son confiados. La introversión es un factor de ansiedad está relacionado con la adaptación emocional bajo estrés. Los individuos que presentan un nivel alto de introversión probablemente tienen el nivel de ansiedad también más alto, se sienten inseguros, descontentos, tienen miedo al ridículo y se sienten incómodos.

Erjavec (2013) demostró que los más pequeños usan Facebook para el aprendizaje informal, pero creen que hay una conexión entre el empleo de Facebook y el reconocimiento y la valoración de sus capacidades por parte de sus profesores. Los estudiantes jóvenes usan Facebook principalmente para el apoyo social, y la investigación ha mostrado diferencias sexuales en la expresión de este apoyo emocional.

Estos resultados son importantes porque muestran que la personalidad es un factor sumamente relevante en la determinación del comportamiento en el uso de Internet. Por esta razón es importante entender las variables que contribuyen al mejoramiento de su uso como fuente de información y conocimiento en contextos formales e informales (Costa & al., 2013). Internet tiene un potencial único como herramienta de ayuda a la hora de desarrollar la capacidad de construir y mantener relaciones y amistades. El tener fácil acceso a la información y el poder compartirla son factores importantes durante este proceso. En un proceso de aprendizaje Internet puede proporcionar un feedback eficaz a los usuarios, mejorando el trabajo de

grupo y el trabajo individual, optimizando el éxito del estudiante, proporcionando el acceso a materiales auténticos, facilitando la interacción mayor e individualizando la educación (Kabilan & Rajab, 2010). En algunos casos, como McKenna, Green y Gleason (2002) sugieren, puede haber una transición natural de una relación en línea a un aprendizaje autónomo.

¿Cómo es posible explotar el enorme potencial de este instrumento para que las personas aprendan? ¿Cuáles son las habilidades sociales y cognitivas que se necesitan para disfrutar del uso de Internet sin sufrir demasiados efectos secundarios? ¿Qué habilidades son necesarias para seleccionar y manejar la información y la comunicación? Este estudio exploratorio intenta examinar las influencias potenciales de algunas variables de personalidad (la estabilidad emocional, la extroversión, la meticulosidad, la amistad, la apertura a nuevas experiencias), cuando se usa. Estas características parecen jugar un papel importante en el empleo en contextos informales (Murdaca, Cuzzocrea, Conti & Larcán, 2011). Expresamente, el objetivo de este estudio es examinar las diferencias de los rasgos de personalidad de sujetos con un nivel alto de uso y sujetos con un nivel bajo de uso, una vez que se ha controlado su empleo problemático.

Este estudio ha utilizado la taxonomía de «Big five personality traits» (Costa & McCrae, 1992; Landers & Lounsbury, 2006). Este es un método popular de clasificación de la personalidad y se establece como marco común y unificador a fin de medir la personalidad. El factor de un empleo problemático de Internet se tiene en cuenta y se controla porque estas características se dan a menudo en el sujeto de la investigación, y se explican los efectos negativos que el empleo problemático puede tener sobre el desarrollo social y académico de adultos jóvenes (Chen & Peng, 2008). Existen otras investigaciones que han determinado la relación entre el uso de Internet y la personalidad. Este artículo presenta como novedad la distinción de rasgos de personalidad entre usuarios con alto nivel de uso de Internet y usuarios con un nivel bajo de uso. Cada sujeto tiene un perfil cultural por el estudio de sus resultados y capacidades.

Este artículo se limita a un primer aspecto del problema y deja otras cuestiones para investigaciones posteriores. Los resultados alcanzados se presentan como un estímulo para continuar con futuras investigaciones. Nuestras hipótesis fueron contrastadas en una muestra de participantes italianos. Nos parece un aspecto destacable puesto que son pocos los estudios que han examinado el papel de la personalidad en el uso de Internet en Italia.

2. Material y métodos

2.1. Muestra

Los participantes en este estudio han sido 89 mujeres y 104 hombres. Se les pidió cumplimentar un cuestionario socio-demográfico con varias preguntas sobre la edad, el sexo, la nacionalidad y el nivel educativo. Los 192 participantes tenían entre 18 y 47 años con una media de 31,25 (SD=8.62). Todos los participantes tenían la nacionalidad italiana, eran de habla italiana y habían decidido voluntariamente participar en la investigación. Esta muestra aleatoria se eligió entre amigos, grupos de comunidades –como iglesias, clubs, asociaciones y organizaciones locales– de Messina (Italia). En cuanto al nivel de educación, la mayoría de participantes masculinos declaró tener estudios de bachillerato (el 64%), el 21% contaba con un certificado de secundaria, el 13% tenía un grado, y el 2% un certificado de escuela primaria. La mayoría de las mujeres en cambio, declaró tener un título de bachillerato (el 67%), el 14% tenía un certificado de escuela secundaria y el 19% estaba en posesión de un grado (figura 1).

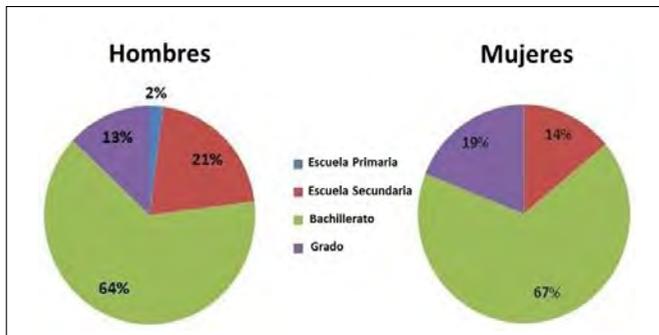


Figura 1. Nivel educativo de los participantes.

2.2. Procedimiento y método

Los participantes firmaron un formulario en el que daban su consentimiento. Se hizo hincapié en que la participación era voluntaria. No recibieron dinero alguno o créditos por participar. Antes de completar el cuestionario, se instó a los participantes a que respondieran a las preguntas lo más honestamente posible y se les dijo que no había respuestas correctas o incorrectas. Los participantes completaron el cuestionario en aproximadamente unos 25 minutos bajo la supervisión de un investigador.

- Empleo problemático de Internet: para eliminar los potenciales efectos problemáticos de su uso, según las indicaciones de Young (1998) los sujetos que presentaron valores de riesgo en la escala de adicción a Internet (es decir, mayor a 70) fueron excluidos del

análisis. Se utilizó pues la prueba de adicción desarrollada por este autor (Young, 1998) donde se pide a los sujetos que contesten a los 20 enunciados utilizando una escala de Likert de cinco puntos, que indica en qué grado el uso afecta el orden de su jornada, la vida social, la productividad y otros factores (por ejemplo, ¿Pierde usted el sueño a menudo debido a conexiones nocturnas?). Cuantos más altos son los niveles, más frecuentes son los problemas causados por el uso. Young sostuvo que un nivel de 70 era problemático. En la investigación, siete sujetos (tres hombres y cuatro mujeres) fueron excluidos del análisis después de haber presentado niveles de riesgo.

- Empleo de Internet y experiencia en línea: su empleo fue medido preguntando a) el número de días por semana en los que la usaron, y b) el número de horas y minutos empleados en cada sesión. Después de excluir los sujetos con riesgo de su empleo problemático, los participantes fueron clasificados en dos grupos según la frecuencia de empleo de Internet (el porcentaje inferior hasta 49, y a partir de 50 el porcentaje superior): bajo empleo (N=94) y alto empleo (N=98).

- Personalidad: los rasgos de personalidad se midieron usando el cuestionario «Big Five» (BFQ) (Caprara, Barbaranelli & Borgogni, 1993). El BFQ contiene cinco escalas de dominio: la extroversión (por ejemplo, me relaciono con mucha gente), la amabilidad (me intereso por los demás), la responsabilidad (por ejemplo, presto atención a los detalles), la estabilidad emocional, contraria al nerviosismo (por ejemplo estoy relajado la mayor parte del tiempo) y la apertura a nuevas experiencias (por ejemplo: estoy lleno de ideas). Para

cada uno de los 132 enunciados, los sujetos indicaron el grado de importancia personal en una escala de 5 puntos con los límites de 1 (muy falso para mí) a 5 (muy verdadero para mí). La validez de la medición de la BFQ ha quedado demostrada por las altas correlaciones con escalas análogas, como la NEO-PI, tanto sobre muestras italianas como sobre muestras americanas (Barbaranelli & Caprara, 2000). El coeficiente alfa para el estudio presente se representa en 1.

3. Resultados

Se utilizó el programa SPSS (versión 15.1). Las diferencias de grupo fueron analizadas usando una multivariante de discrepancia (MANOVA) y la prueba de t para grupos simples independientes que se comparan y la prueba de t para grupos dependientes para

verificar las diferencias de los rasgos de personalidad. Todas las fechas fueron transformadas en \sin^{-1} (Freeman & Tukey, 1950) para normalizar la distribución.

Los análisis descriptivos de personalidad en los dos grupos se sintetizan en la tabla 1. Los participantes hicieron un informe sobre el tiempo en línea con una media de 21,66 horas ($SD=20,26$) para un uso débil: usuarios bajos permanecen en línea con una media de 7,19 ($SD=4,33$), mientras los altos usuarios de Internet hicieron un informe con una media de 35,21 ($SD=19,99$).

Se encontraron diferencias entre los grupos [$F(1,190)=6,36$; $p=0,012$]. Las pruebas mostraron que los sujetos con los niveles más altos de uso también tenían niveles de extroversión más altos [$t(190)=2,44$; $p=0,02$] y una puntuación más alta en la escala de apertura a nuevas experiencias [$t(190)=3,86$; $p=0,001$] en comparación con los sujetos con niveles inferiores de uso de Internet. Sin embargo, las pruebas dentro de los grupos no dieron ninguna diferencia significativa en cuanto a la comparación de los cinco rasgos [$F(4,760)=0,55$; $p=0,696$].

Había diferencias dentro de los rasgos de personalidad unidos a los diferentes niveles de uso de Internet [$F(4,760)=5,30$; $p=0,001$]. De hecho, una prueba de la muestra mostró que los sujetos que tienen los niveles inferiores de uso de Internet puntúan más alto en la estabilidad emocional que en la apertura a nuevas experiencias [$t(93)=2,74$; $p=0,007$], y los sujetos que tienen el nivel más alto de empleo puntúan más bajo en la estabilidad emocional que en la apertura a nuevas experiencias [$t(97)=3,28$; $p=0,001$]. Los sujetos que tienen los niveles más altos de uso mostraron los niveles más altos de extroversión con respecto a la estabilidad emocional [$t(97)=2,78$; $p=0,006$]. Finalmente los sujetos que tienen los niveles más altos de uso mostraron un nivel más alto de apertura a nuevas experiencias con respecto al rasgo amistad [$t(97)=2,50$; $p=0,014$].

4. Discusión y conclusión

Los resultados han mostrado que un sujeto con altos niveles de uso de Internet tiene niveles más altos en la extroversión y en la apertura a nuevas experiencias. Estos resultados preliminares de la investigación

		Extroversión	Amabilidad	Responsabilidad	Estabilidad emocional	Apertura
Bajo uso de Internet	M	71,51	71,53	71,63	72,56	70,88
	SD	4,66	3,79	4,93	3,77	4,54
Alto uso de Internet	M	73,24	72,10	72,24	71,36	73,59
	SD	5,10	3,69	5,45	4,80	5,11
Total	\bar{M}	0,73	0,75	0,72	0,78	0,76
	M	72,40	71,82	71,94	71,95	72,27
	SD	4,95	3,74	5,20	4,36	5,01

ilustran el potencial de su uso para la educación y las ventajas que pueden derivarse de este uso. Las personas con altos niveles de extroversión son asertivas, enérgicas, activas, optimistas y excitables. El entusiasmo y el estímulo sensorial que buscan los extrovertidos los conducen a usar Internet para satisfacer sus necesidades emocionales y sociales. Por su parte, la apertura para experimentar describe la originalidad y la complejidad de la vida mental y empírica de un individuo y son caracterizadas por la actividad, la imaginación, la estética y la sensibilidad. El sujeto que muestra un nivel más alto podría usar Internet para satisfacer su necesidad de investigar y de mejorar su conocimiento. De hecho, según Correa (2010) era previsible la relación positiva entre la apertura a experiencias y el empleo de medios de comunicación social que se ha encontrado en este estudio, dada la naturaleza de estas nuevas tecnologías.

Por lo tanto, se puede explicar por qué las personas extrovertidas, más que las introvertidas, tienden a tener adicción en el empleo de medios de comunicación social. Estos resultados son compatibles con los estudios de otros autores que exploraron la relación entre los rasgos de personalidad y Facebook y el empleo de medios de comunicación social (Correa & al., 2010). El dato sugiere que, vista la influencia de estos medios de comunicación social sobre interacciones sociales de hoy –más de la mitad de los adolescentes de América y de los adultos jóvenes los utilizan y más de un tercio de todos los usuarios de la web tienen adicción a estas actividades–, los diseñadores de Internet deben tener en cuenta las características y las necesidades de los usuarios (Hamburger & Ben-Artzi, 2000). La misma conclusión se podría trasladar al contexto de la escuela en lo que se refiere a la programación de los contenidos educativos. Las redes sociales pueden ser un recurso importante para la enseñanza de los profesores y para el estudio del alumnado al formar parte de un proceso deliberado y racional que puede ser localizado y desarrollado dentro de contextos diferentes y del conocimiento operacional. Los resultados de esta investigación indican que el empleo

de Internet podría proporcionar la oportunidad de mejorar los resultados de una educación que usa la tecnología con la que los estudiantes están ya familiarizados, sobre todo en la creación de una disposición favorable al estudio en el entorno de la escuela al usar los recursos disponibles en contextos informales (Costa & al., 2013).

Correa et al. (2010) sostienen que la gente adulta que está dispuesta a abrirse a las nuevas experiencias con mayor probabilidad desarrollará una adicción al uso de medios de comunicación social, mientras que el hecho de que las generaciones jóvenes usen Internet como un instrumento de comunicación social tiene que ver más con la extroversión. La gente más joven ha crecido con estas opciones digitales a su disposición para relacionarse y comunicarse, lo que la convierte en nativos digitales (Prensky, 2001) que a menudo muestran mejores habilidades en la utilización de las tecnologías digitales que sus profesores. Si los profesores usaran en el contexto de la escuela los mismos instrumentos que los estudiantes suelen utilizar para comunicarse se podrían identificar las mejores soluciones que les ayudaran a enseñar mejor y a amoldar su enseñanza a las características de los estudiantes, optimizando aquellas variables que constituyen el motor del aprendizaje (la emotividad) y estimulando habilidades de carácter más elevado (la toma de conciencia y la liberalidad), y a encontrar nuevas formas de alfabetización múltiple. Los autores de este estudio trabajan en esta dirección con una serie de iniciativas de investigación que reúnen el aislamiento de variables significativas en el ajuste informal para verificar los efectos en el contexto formal (Costa & al., 2013) y la relación entre competencia digital y multialfabetización (Nuzzaci, 2011; 2012).

Esta investigación tiene sus raíces en el marco teórico que sostiene que el uso de Internet va más allá del estudio informal e incluye el empleo de información de una manera crítica o analítica, la construcción de una mente abierta y la actitud independiente. La tecnología es una parte integrada de la educación actual y por esta razón la futura investigación debería enfocar la evaluación sobre cómo los estudiantes usan la tecnología como instrumentos capaces de pensar para buscar, producir, manejar, analizar, y compartir el conocimiento así como para solucionar problemas complejos individual y colaborativamente (Häkkinen & Hämäläinen, 2012). Los numerosos estudiosos han argumentado que la utilización de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en actividades de lectura tradicionales en papel pueden maximizar la comprensión de lectura de los estudiantes en un ajuste

de estudio apoyado por la tecnología (Chen, Kinshuk, Wei & Yang, 2008; Grasset, Dunser & Billignhurst, 2008). Esta experiencia promueve el pensamiento crítico y la comunicación, aunque tal impacto tiene que ser apoyado por hipótesis bien documentadas ya que los efectos condicionales son relativamente desconocidos.

La combinación de la información digital con objetos físicos es una tendencia en la educación, que permite a los estudiantes usar la tecnología en el aula (Huang, Wu & Chen, 2012). Además, Barron (2006) subraya el interés de un autoaprendizaje que posteriormente se deja guiar, y que se produce gracias a la combinación entre los estudios formales e informales. Por esta razón, los grandes entornos que se apoyan en ordenadores colaborativos pueden verse como elementos esenciales en la reestructuración de la interacción social y la creación de conocimiento (Häkkinen & Hämäläinen, 2012).

Quedan todavía algunas hipótesis por resolver que requieren nuevos datos:

- Hipótesis 1: Un uso selectivo y que cuenta la sensibilidad de todos promueve la integración de todos los sujetos y grupos escolares.
- Hipótesis 2: Elevar los estándares de rendimiento en el uso de Internet, debido a un alto rendimiento en los individuos, promueve el pensamiento crítico de todos los sujetos y grupos escolares.
- Hipótesis 3: Elevar los estándares de rendimiento en el uso de Internet debido a los altos niveles de rendimiento de los docentes que promueve el pensamiento crítico de todos los sujetos y grupos escolares.
- Hipótesis 4: Elevar los estándares de rendimiento en el uso de Internet promueve la toma de conciencia en todos los individuos y grupos.
- Hipótesis 5: Elevar los estándares de rendimiento en el uso de Internet promueve el pensamiento crítico.
- Hipótesis 6: Mejorar los estándares de rendimiento en el uso de Internet fomenta las aspiraciones en todos los sujetos y grupos.

La presente contribución sugiere vías para futuras investigaciones que mejoren el entendimiento sobre si el cambio en la naturaleza de las variables en su empleo conduce a resultados diferentes para los diferentes grupos de sujetos según sus características personales. Además, con el fin de examinar de forma exhaustiva la relación entre las características personales y las interacciones, también convendría tener en consideración las variables del rendimiento educativo y del sexo.

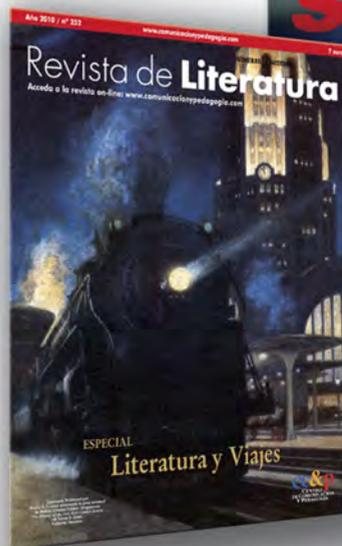
En este sentido, se requieren nuevas investigaciones y utilizar otros instrumentos para determinar si las

relaciones son significativamente diferentes para los subgrupos de estudiantes. Es interesante comprobar cómo los diferentes tipos de uso de Internet están relacionados con pequeñas mejoras en la apreciación cultural y en la conciencia social. Otras investigaciones muestran un impacto en el rendimiento de los estudiantes. Los resultados sacan a la luz que los estudiantes que la usan de forma más selectiva y consciente poseen niveles más altos de destreza y tienden a aspirar a grados más avanzados. Esta investigación aclara los elementos que actúan como un telón de fondo en la relación entre el aprendizaje producido en contextos informales y formales, lo que ayuda a entender cómo construir nuevas formas de alfabetización. Esto se relaciona con la valoración de la cultura y la conciencia social que representan factores de vital importancia para la mejora de los perfiles culturales de la población.

Referencias

- AMICHAH-HAMBERGER, Y. & BEN-ARTZI, E. (2003). Loneliness and Internet Use. *Computers in Human Behavior*, 19 (1), 71-80. (DOI: 10.1016/S0747-5632(02)00014-6).
- BARBARANELLI, C. & CAPRARA, G.V. (2000). Measuring the Big five in Self Report and Other Ratings: A Multitrait-multimethod Study. *European Journal of Psychological Assessment*, 16 (1), 31-43. (DOI: 10.1027//1015-5759.16.1.31).
- BARRON, B. (2006). Interest and Self-sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecologies Perspective. *Human Development*, 49 (4), 193-224. (DOI: 10.1159/000094368).
- BEARNE, E. (2003). Rethinking Literacy: Communication, Representation and Text. *Literacy*, 37 (3), 98-103. (DOI: 10.1046/j.0034-0472.2003.03703002.x).
- BEI, L-T, CHEN, E.Y.I. & WIDDOWS, R. (2004). Consumers' Online Information Search Behavior and the Phenomenon of Search and Experience Products. *Journal of Family and Economic Issues*, 25 (4), 449-467. (DOI: 10.1007/s10834-004-5490-0).
- CAPRARA, G.V., BARBARANELLI, C. & BORGOGNI, L. (1993). *BFQ: Big Five Questionnaire*. Firenze: OS, Organizzazioni Speciali.
- CASERO-RIPOLLÉS, A. (2012). Beyond Newspapers: News Consumption among Young People in the Digital Era. *Comunicar*, 20 (39), 151-158. (DOI: 10.3916/C39-2012-03-05).
- CHEN, N.S., KINSHUK, WEI, C.W. & YANG, S.J.H. (2008). Designing a Self-contained Group Area Network for Ubiquitous Learning. *Educational Technology & Society*, 11 (2), 16-26.
- CHEN, Y.F. & PENG, S.S. (2008). University Students' Internet Use and its Relationships with Academic Performance, Interpersonal Relationships, Psychosocial Adjustment, and Self-evaluation. *Cyberpsychology and Behavior*, 11 (4), 467-469. (DOI: 10.1089/cpb.2007.0128).
- COIRO, J. (2003a). Reading Comprehension on the Internet: Expanding our Understanding of Reading Comprehension to Encompass New Literacies. *The Reading Teacher*, 56 (5), 458-464.
- COIRO, J. (2003b). *Rethinking Comprehension Strategies to Better Prepare Students for Critically Evaluating Content on the Internet*. The NERA Journal, 39 (2), 29-34.
- COPE, B. & KALANTZIS, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. South Melbourne: Macmillan.
- CORREA, T., HINSLEY, A.W. & DE-ZÚÑIGA, H.G. (2010). Who Interacts on the Web?: The Intersection of Users' Personality and Social Media Use. *Computers in Human Behavior*, 26, 247-253. (DOI: 10.1016/j.chb.2009.09.003).
- COSTA JR, P.T. & MCCRAE, R.R. (1992). Four Ways Five Factors Are Basic. *Personality and Individual Differences*, 13 (6), 653-665. (DOI: 10.1016/0191-8869(92)90236-1).
- COSTA, S., CUZZOCREA, F., LA VECCHIA, L., MURDACA, A.M. & NUZZACI, A. (2013). A Study on the Use of Facebook in Informal Learning Contexts: What are the Prospects for Formal Contexts? *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDC)*, 4 (1), 1-11. (DOI: 10.4018/jdlc.2013010101).
- CUZZOCREA, F., MURDACA, A. & OLIVA P. (2011). Using Precision Teaching Software to Improve Foreign Language and Cognitive Skills in University Students. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 2 (4), 50-60. (DOI: 10.4018/978-1-4666-2943-1.ch014).
- DOWNES, T. & ZAMMIT, K. (2001). New Literacies for Connected Learning in Global Classrooms. A Framework for the Future. In P. Hogenbirk & H. Taylor (Eds.), *The Bookmark of the School of the Future*. (pp. 113-128). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- ECO, U. (1975). *Trattato di semiotica generale*. Milano: Bompiani.
- ERJAVEC, K. (2013). Informal Learning through Facebook among Slovenian Pupils. *Comunicar*, 21 (40), 607-611 (DOI: 10.3916/C41-2013-11).
- FREEMAN, M.F. & TUKEY, J.W. (1950). Transformations Related to the Angular and the Square Root. *Annals of Mathematical Statistics*, 21 (4), 607-611. (DOI: 10.1214/aoms/117729756).
- GARTON, J. (1997). New Genres and New Literacies: The Challenge of the Virtual Curriculum. *Australian Journal of Language and Literacy*, 20 (3), 209-221.
- GIBBONS, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- GRASSET, R., DUNSER, A. & BILLIGNHURST, M. (2008). The Design of a Mixed-reality Book: is it Still a Real Book? In *IEEE/ACM International Symposium on Mixed and Augmented Reality (Ismar '08)* (pp. 99-102).
- HÄKKINEN, P. & HÄMÄLÄINEN, R. (2012). Shared and Personal Learning Spaces: Challenges for Pedagogical Design. *The Internet and Higher Education*, 15 (4), 231-236. (DOI: 10.1016/j.ihduc.2011.09.001).
- HAMBERGER, Y.A. & BEN-ARTZI, E. (2000). The Relationship between Extraversion and Neuroticism and the Different Uses of the Internet. *Computers in Human Behavior*, 16 (4), 441-449. (DOI: 10.1016/S0747-5632(00)00017-0).
- HUANG, H.W., WU, C.W. & CHEN, N.S. (2012). The Effectiveness of Using Procedural Scaffolds in a Paper-plus-smartphone Collaborative Learning Context. *Computers & Education*, 59 (2), 250-259. (DOI: 10.1016/j.compedu.2012.01.015).
- KABILAN, M. & RAJAB, B. (2010). The Utilisation of the Internet by Palestinian English Language Teachers Focusing on Uses, Practices and Barriers and Overall Contribution to Professional Development. *International Journal of Education and Development Using ICT*, 6 (3), 56-72.
- KELLER, H. & KARAU, S.J. (2013). The Importance of Personality in Students' Perceptions of the Online Learning Experience. *Computers in Human Behavior*, 29 (6), 2494-2500. (DOI: 10.1016/j.chb.2013.06.007).
- KUH, G.D. & HU, S. (2001). The Effects of Student-faculty Interaction in the 1990s. *The Review of Higher Education*, 24 (3), 309-332. (DOI: 10.1353/rhe.2001.0005).

- KUMAR, M.M. & KARAPUDI, B. (2012). Students' Insight on Internet Usage: A Study. *SRELS Journal of Information Management*, 49 (3), 331-339.
- LANDERS, R.N. & LOUNSBURY, J.W. (2006). An Investigation of Big Five and Narrow Personality Traits in Relation to Internet Usage. *Computers in Human Behavior*, 22 (2), 283-293. (DOI: 10.1016/j.chb.2004.06.001).
- LEU, D.J., JR., KINZER, C.K., COIRO, J. & CAMMACK, D.W. (2004). Toward a Theory of New Literacies Emerging from the Internet and Other Information and Communication Technologies. In R.B. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. (pp. 1570-1613). Newark: International Reading Association.
- LEUNG, L. (2003). Impacts of Net-generation attributes, Seductive Properties of the Internet, and Gratifications-obtained on Internet Use. *Telematics and Informatics*, 20 (2), 107-129. (DOI: 10.1016/S0736-5853(02)00019-9).
- MCKENNA, K.Y.A., GREEN, A.S. & GLEASON, M.J. (2002). Relationship Formation on the Internet: What's the Big Attraction? *Journal of Social Issues*, 58 (1), 9-32. (DOI: 10.1111/1540-4560.0-0246).
- MURDACA A., CUZZOCREA F., CONTI F. & LARCAN R. (2011). Evaluation of Internet Use and Personality Characteristics. *REM - Research on Education and Media*, 3 (2), 75-93.
- New London Group (Ed.) (2000). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. (pp. 9-38). South Melbourne: Macmillan.
- NUZZACI, A. (Ed.) (2011). *Patrimoni culturali, educazioni, territori: verso un'idea di multiliteracy*. Lecce: Pensa Multimedia.
- NUZZACI, A. (2012). The «Technological good» in the Multiliteracies Processes of Teachers and Students. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 3 (3), 12-26. (DOI: 10.4018/jdlc.2012070102).
- NUZZACI, A. & LA VECCHIA, L. (2012). A Smart University for a Smart City. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDC)*, 3 (4), 16-32. (DOI: 10.4018/jdlc.20121-00102).
- NUZZACI, A. (2013). The Use of Facebook in Informal Contexts: What Implication does it Have for Formal Contexts? In *SIREM 2013, ICT in Higher Education and Lifelong Learning*. Bari, 14-15 Novembre 2013, Università degli Studi di Bari.
- PETERSON, R.A. & MERINO, M.C. (2003). Consumer Information Search Behaviour and the Internet. *Psychology & Marketing*, 20 (2), 99-121. (DOI: 10.1002/mar.10062).
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, 1. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6. (DOI: 10.1108/10748120110424816).
- ROBERTS, D.F., FOEHR, U.G. & RIDEOUT, V.J. (2005). *Generation M: Media in the lives of 8-18 year-olds*. Henry J. Kaiser Family Foundation. January 2010. (<http://goo.gl/bu2d3y>).
- SALOMON, G. (1994). *Interaction of Media, Cognition and Learning*. Hillsdale: Erlbaum.
- SOENGAS, X. (2013). The Role of the Internet and Social Networks in the Arab Uprisings. An Alternative to Official Press Censorship. *Comunicar*, 21(41), 147-155 (DOI: 10.3916/C41-2013-14).
- STUDENT MONITOR (2003). *Computing & the Internet: Fall 2002*. Ridgewood: Author.
- STURKEN, M. & CARTWRIGHT, L. (2001). *Practices of Looking: Images, Power, and Politics & Viewers Make Meaning*. Oxford-NewYork: Oxford University Press.
- TEJEDOR, S. & PULIDO, C. (2012). Challenges and Risks of Internet Use by Children. How to Empower Minors? *Comunicar*, 20 (39), 65-72 (DOI: 10.3916/C39-2012-02-06).
- TOSUN, L.P. & LAJUNEN, T. (2010). Does Internet Use Reflect your Personality? Relationship between Eysenck's Personality Dimensions and Internet Use. *Computers in Human Behavior*, 26 (2), 162-167. (DOI: 10.1016/j.chb.2009.10.010).
- TURKLE, S. (1995). *Life on the Screen*. New York: Simon and Schuster.
- YOUNG, K.S. (1998). Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. *Cyberpsychol. Behav*, 1 (3), 237-244. (DOI: 10.1089/cpb.1998.1.237).



**PUBLICACIONES
DEL CENTRO
DE COMUNICACIÓN
Y PEDAGOGÍA**

cc&p
CENTRO
DE COMUNICACIÓN
Y PEDAGOGÍA

www.centrocp.com / info@centrocp.com



El apoyo social percibido como factor de inclusión digital de las mujeres de entorno rural en las redes sociales virtuales

Perceived Social Support as a Factor of Rural Women's Digital Inclusion in Online Social Networks

-  Dra. M. ÁNGELES REBOLLO es Profesora Titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla (España) y directora del Grupo de Investigación «Desarrollo e Innovación de Modelos Educativos» (HUM-833) (rebollo@us.es).
-  ALBA VICO es Investigadora del Grupo «Desarrollo e Innovación de Modelos Educativos» (HUM-833) de la Universidad de Sevilla (España) (avico@us.es).

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio sobre la inclusión digital de las mujeres rurales en las redes sociales. Su objetivo fundamental es conocer el apoyo social percibido por las mujeres dentro de las redes sociales online y su relación con la inclusión digital, considerando también si existen diferencias en el grado de apoyo en función de la edad y la situación familiar y laboral. Para ello, aplicamos sendas escalas de medida del apoyo social percibido y la inclusión digital a 478 mujeres de entornos rurales de Andalucía con edades comprendidas entre 18 y 65 años. Los resultados muestran un grado de apoyo medio, encontrando diferencias significativas en el apoyo social percibido por las mujeres en función de su edad y situación familiar y laboral. Son las mujeres jóvenes, solteras, estudiantes, sin hijos que usan Tuenti y Facebook las que más apoyo social perciben en las redes sociales. Asimismo, se observa una fuerte relación entre el apoyo social percibido y la inclusión digital de las mujeres en las redes sociales, mostrando coincidencias con otras investigaciones realizadas en otros contextos y grupos sociales. La discusión de resultados presenta algunas implicaciones para la formación de una ciudadanía activa y participativa de las mujeres en las redes sociales.

ABSTRACT

This article presents the results of a study on the digital inclusion of rural women in social networks. Its main objective is to understand the social support perceived by these women within online social networks and its relation to digital inclusion, considering also whether there are differences in the degree of support depending on age, family status and employment status. To do this, we applied two scales measuring perceived social support and digital inclusion to 478 women from rural areas of Andalusia aged 18 to 65. The results showed a medium level of support, with significant differences found in the social support perceived by women depending on their age, family status and employment status. Women, who were young, students, single, with no children and who use Tuenti and Facebook perceived a higher level of social support in social networks. We also observed a strong relation between perceived social support and the digital inclusion of women in social networks, with similarities appearing in studies carried out in different contexts and social groups. The discussion looks at implications for the formation of an active and participatory citizenship of women in social networks.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Redes sociales, mujer rural, inclusión digital, estudios de las mujeres, capital social, brecha digital, alfabetización digital, aprendizaje permanente.

Social networks, rural women, digital inclusion, women's studies, social capital, digital divide, digital literacy, lifelong learning.

1. Introducción y estado de la cuestión

La Web 2.0, con la incorporación de espacios y recursos que facilitan la interacción y la comunicación virtual, ha abierto nuevas posibilidades para la educación y el aprendizaje, pero también para la exclusión social (DiMaggio, Hargittai, Celeste & Shafer, 2004; Livingstone & Helsper, 2007), al constituir un entorno clave para el ejercicio de la ciudadanía que depende de factores sociales como la edad, la clase social, el género, el nivel educativo o la ubicación geográfica. Algunos informes advierten de los obstáculos que las mujeres rurales afrontan en el acceso y uso de las tecnologías (LaRose, Gregg, Strover, Straubhaar & Carpenter, 2007; Lichy, 2012; Rebollo, García-Pérez & Sánchez-Franco, 2013), señalando los múltiples factores que pueden incidir en su exclusión digital. Investigaciones previas han demostrado que las desigualdades de género pueden perpetuarse más allá del acceso a las tecnologías digitales, pudiendo observarse en otras dimensiones como la autonomía de uso, la experiencia, habilidad y tipos de uso y el apoyo social (Hargittai, 2010). Estos estudios muestran que el acceso es una condición necesaria pero no suficiente para la inclusión digital y el ejercicio de una ciudadanía digital plena. Esta concierne sobre todo a los usos intencionados y avanzados de las tecnologías y su integración en actividades cotidianas (Castaño, Martín & Vázquez, 2008; García, López de Ayala & Catalina, 2013). En una revisión de la literatura sobre género y uso de la tecnología, Hargittai y Shafer (2006) advirtieron que, a causa de la mayor proporción de responsabilidades asumidas por las mujeres en el hogar y la crianza de los hijos, las mujeres disponían de menos tiempo libre para usar el ordenador y navegar por Internet, sugiriendo que las desigualdades de género persisten incluso una vez que el acceso y uso básico se ha superado.

Por ello, la inclusión digital de grupos y colectivos en riesgo de exclusión en estos nuevos entornos se ha convertido en un objetivo de las políticas públicas. En Andalucía, el «Plan Andalucía Sociedad de la Información» tiene como meta formar digitalmente a la población con mayor riesgo de exclusión digital y el «Plan estratégico para la igualdad entre mujeres y hombres» se plantea el objetivo de promover la participación de la mujer en la construcción de la sociedad de la información y del conocimiento con especial atención a las mujeres del medio rural, mujeres mayores y mujeres con discapacidad. Con este trabajo, nos proponemos estudiar el apoyo social percibido por las mujeres andaluzas de entornos rurales en las redes sociales virtuales y la relación con su grado de inclusión digital.

1.1. El apoyo social percibido en el aprendizaje y uso de las TIC

La influencia del apoyo social en las actitudes, percepciones y rendimiento en Ciencia y Tecnología ya ha sido abordado con anterioridad (Rosson, Carroll & Sinha, 2011; Rice, Barth, Guadagno, Smith & McCa-llum, 2013), mostrando diferencias de género. Algunas investigaciones han demostrado la importancia del apoyo social para predecir y explicar las actitudes e intereses de las mujeres hacia las tecnologías en general (Alario & Anguita, 2001; Castaño, 2008), desmontando el mito de la tecnofobia femenina. Vekiri y Chronaki (2008) muestran que el acceso, la frecuencia y la variedad de actividades son predictores menos significativos de la motivación y de las habilidades hacia la tecnología que el apoyo social percibido, lo que indica que proporcionar experiencias de calidad con las tecnologías puede no reducir las diferencias de género si no va acompañado de un entorno social de apoyo.

Por su parte, Bimber (2000) y Carpenter y Buday (2007) descubren que las mujeres y las personas mayores tienden a usar las TIC por razones sociales y con un sentido relacional. Prins, Toso y Schafft (2009) demostraron la influencia que el sentido de pertenencia al grupo y las fuertes relaciones de apoyo tenían en la disposición de las mujeres a continuar aprendiendo. En su estudio, Lin, Tang y Kuo (2012) encontraron que la comprensión empática y el apoyo de otras personas fueron la principal fuente de estímulo para el proceso de aprendizaje de las TIC de mujeres adultas, encontrando que el apoyo social les permitió superar su miedo al ridículo y su ansiedad al usar las TIC. Pfeil, Zaphiris y Wilson (2009) también encontraron que las personas mayores de su comunidad podían ofrecer una orientación y apoyo útil basado en su propia experiencia y, el hecho de tener inquietudes similares las hacía capaces de empatizar y entenderse mutuamente, alentando su aprendizaje, perseverancia, autoconfianza y empoderamiento en relación con las TIC.

Fuente, Herrero y Gracia (2010) muestran la estrecha relación entre el apoyo social percibido y el compromiso y continuidad en el uso de las TIC, señalando que el hecho de que las comunidades virtuales sean heterogéneas en cuanto al perfil sociodemográfico de sus participantes y homogéneas en cuanto a intereses y valores las convierte en una potencial fuente de apoyo (Herrero, Meneses, Valente & Rodríguez, 2004; Fuente & al., 2010). Esto también ha sido señalado por Sloep y Berlanga (2011), quienes consideran un rasgo esencial de una red social de aprendizaje el que esté integrada por personas que comparten unos

intereses bastante similares, siendo la confianza y el apoyo entre los participantes una parte central de la interacción.

Diversos estudios han mostrado diferencias de género en el uso y relaciones de las personas con las tecnologías (Wasserman & Richmond-Abbott, 2005; Hilbert, 2011), sin embargo la Web 2.0 y, especialmente, las redes sociales virtuales han cambiado la presencia y participación de las mujeres en entornos virtuales. Algunas investigaciones han revelado que las actividades relacionadas con mantener contacto con amigos y familiares son protagonizadas principalmente por mujeres (Clipson, Wilson & DuFrene, 2010; Mazman & Usluel, 2011). Sánchez-Franco, Buitrago-Esquinas y Hernández-Mogollón (2012) evidencian que la red social virtual es un entorno que promueve la interdependencia entre las personas y su capital social, fomentando su participación activa y su compromiso comunitario.

Otros trabajos también han venido a señalar el valor de las redes sociales virtuales para traspasar los límites físico-geográficos de las comunidades permitiendo, por un lado, reforzar comunidades locales y ayudar a mantenerlas unidas y, por otro, desarrollar vínculos con personas con intereses y valores comunes que se encuentran lejanas geográficamente (Castells, 2001; Kollock & Smith, 2003). Godfrey y Johnson (2009) proponen un modelo de acceso y uso de Internet por parte de personas mayores basado en el enriquecimiento de los círculos digitales de apoyo, es decir, mediante comunidades digitales sostenibles que fortalezcan las comunidades locales y en las que las personas adopten roles más activos. Este estudio demostró que los círculos digitales de apoyo producían un aumento de la confianza y una disminución de la angustia al usar las redes sociales y también facilitaban su integración en la vida cotidiana mediante servicios de apoyo en actividades que les eran significativas.

La mayor parte de estas investigaciones han analizado la relación entre el apoyo social percibido y las actitudes y usos de las TIC en general y de Internet en particular, pero no se han centrado concretamente en el uso de las redes sociales virtuales y, cuando lo han hecho, han estudiado poblaciones infantiles y juveni-

les, no personas adultas. Paralelamente la literatura científica ha documentado que no solo el género es un factor que puede incidir en la brecha digital sino también la edad y la localización geográfica. Explorar específicamente el apoyo social de mujeres adultas de zonas rurales en las redes sociales y su relación con la inclusión digital se muestra un objetivo de gran interés. Más aún cuando las políticas sociales en la última década en España y Andalucía han tenido como línea estratégica la inclusión y ciudadanía digital de las mujeres con atención a determinados grupos (edades avan-

Las políticas sobre inclusión digital han dado buenos resultados en accesibilidad, logrando que una gran mayoría de mujeres hagan un uso funcional de esta tecnología. Sin embargo, aún no se ven los efectos de estas políticas en otros niveles y formas de uso de las redes. Estudios internacionales señalan que es preciso mirar la inclusión digital más allá del mero acceso incluyendo aspectos sobre usos rutinizados y avanzados de las TIC.

zadas, zonas rurales, etc.). Por todo ello, nuestro propósito es responder a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué grado de apoyo social perciben en sus redes sociales personales?, ¿cuál es el perfil de las mujeres que más apoyo perciben en las redes sociales?
- ¿En qué medida el apoyo social percibido en las redes sociales está relacionado con el nivel de inclusión digital de estas mujeres?
- ¿Qué nivel de inclusión digital muestran estas mujeres?, ¿cuáles son los retos a los que se enfrentan las mujeres en el ámbito rural para esta inclusión digital?

2. Material y métodos

2.1. Participantes

En este estudio participan 478 mujeres andaluzas de zonas rurales con edades comprendidas entre 18 y 65 años, las cuales han sido seleccionadas mediante un muestreo por cuotas considerando edad y municipio. Para la selección de estas mujeres consideramos como criterios de inclusión: a) tener una experiencia mínima en el uso de una red social virtual de un año; b) tener su residencia y actividad habitual vinculada a

una zona rural y, c) representar distintos perfiles por edad, nivel educativo, situación familiar, etc. Basándonos en la Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural, hemos considerado zonas rurales los municipios o entidades locales menores que posean una población inferior a 30.000 habitantes y densidad inferior a 100 habitantes por Km².

La mayoría de mujeres que integra la muestra viven en familia (98,1%), de las cuales el 54,8% tiene hijos y el 43,3% no. Asimismo la mayoría tiene estudios universitarios (39,7%) o estudios medios (29,7%) y casi la mitad de ellas un empleo remunerado (48,8%) o están desempleadas (21,80%), estando también presentes en la muestra las estudiantes (12,6%) y las amas de casa (11,8%). En cuanto a las redes sociales que usan, el 43,5% utiliza de forma combinada Facebook y Tuenti, y el 41,6% solo Facebook. El 17,9% tiene estudios primarios y solo el 12,7% no tiene estudios.

2.2. Instrumentos

El cuestionario empleado incluye las siguientes secciones:

- Características sociodemográficas y de estudios: se preguntaba a las participantes por su edad, nivel educativo, situación familiar y su actividad laboral actual.

- Escala de ASP (apoyo social percibido): elaborada ad hoc a partir de estudios previos (Zimet, Dahlem, Zimet & Farley, 1988; Sherbourne & Stewart, 1991), adopta en su diseño una perspectiva funcional del apoyo social percibido, según la cual nos interesa la percepción de apoyo de la persona que usa las redes sociales, es decir, la percepción de que existen personas en su red que le proveen de apoyo emocional, material y relacional. Esta escala consta de 12 ítems de respuesta tipo Likert de cinco puntos (desde 0 –nada– hasta 4 –totalmente–). Aplicado un análisis categórico de componentes principales con un procedimiento de escalamiento óptimo para datos ordinales, hemos obtenido un coeficiente de fiabilidad muy elevado con un alfa de Cronbach de 0,955 y una validez de constructo óptima, al presentar todos los ítems índices altos de saturación en el componente principal con una media de 0,816 y una desviación típica de 0,053 lo que indica unidimensionalidad de la escala.

- Escala de ID (inclusión digital): diseñada ad hoc tomando como base informes anteriores (Becerril & Ramos, 2007; Gimeno, 2011), está compuesta por 21 ítems de respuesta tipo Likert de cinco puntos (desde 0: nada; hasta 4: totalmente), siete relativos al acceso, siete al uso y siete a la producción. Esta escala muestra

un coeficiente notable de fiabilidad de la medida alfa de Cronbach de 0,905, así como índices de validez de constructo óptimos al presentar una saturación media de los ítems en el componente principal de 0,567 y una desviación típica de 0,157.

2.3. Procedimiento

Para la selección, localización y encuestación de las mujeres contamos con la colaboración de las Agentes de Igualdad de los Puntos de Información a la Mujer (PIM) de los municipios, las cuales fueron debidamente entrenadas para la correcta administración de la encuesta¹. Esta se realizó en presencia de la encuestadora adoptando una modalidad de entrevista estructurada para garantizar la adecuada comprensión de los ítems por parte de las encuestadas y su correcta cumplimentación. Todas se realizaron en las dependencias municipales dedicadas a la formación ciudadana en tecnologías digitales y tuvieron una duración aproximada de 30 minutos cada una. En todos los casos las mujeres participantes fueron debidamente informadas del carácter voluntario y anónimo de su participación en el estudio y de los objetivos del mismo y aceptaron participar voluntariamente sin recibir ninguna compensación a cambio. La recogida de datos se realizó durante los meses de marzo, abril y mayo de 2012.

Una vez introducidos los datos en el paquete estadístico SPSS (versión 18), realizamos un análisis exploratorio de las variables para conocer su estructura y distribución. Para este trabajo presentamos los resultados del apoyo social percibido (ASP) e inclusión digital (ID) en una escala de tres puntos (poco, suficiente, mucho), una vez comprobada que dicha recodificación no afecta a su validez y fiabilidad. En cuanto a las escalas ASP e ID se crea una variable de cada una de ellas con la puntuación global a partir del sumatorio de todos los ítems, quedando la variable global de ASP en una escala de 0 a 48 puntos y la variable global de inclusión digital en una escala de 0 a 84 puntos, compuesta por tres dimensiones que miden el acceso, uso e iniciativa en las redes cuyas escalas oscila de 0 a 28 puntos respectivamente.

Para la comprobación de hipótesis de relación se aplica la *r* de Pearson y regresión lineal y las pruebas *t* de Student y Anova para las hipótesis de diferencia, una vez comprobada la homocedasticidad de las muestras con la prueba Kolmogorov-Smirnov.

3. Análisis y resultados

Respecto al primer objetivo de nuestra investigación, es decir, conocer el grado del apoyo social percibido de mujeres de entorno rural en las redes socia-

les, los datos obtenidos indican una media de 24,11 y una desviación típica de 11,89, lo que corresponde con un nivel medio de apoyo. Esto indica que el 36% de las mujeres percibe un nivel medio de apoyo y un 33,4% percibe un nivel alto de apoyo en las redes sociales, mientras que un 30,6% encuentra poco o ningún apoyo.

Del conjunto de aspectos del apoyo social percibido estudiados, cinco son los que mejor definen la percepción de apoyo social en las redes de las mujeres: contar con personas con las que divertirse, que le expresan afecto, con las que puede hablar, con las que comparte intereses y en las que confía. La tabla 1 muestra las medidas de tendencia central y dispersión en estos ítems.

Como se observa en la figura 1, la mayoría de mujeres perciben un nivel medio-alto de apoyo en estos indicadores, sin embargo algunas encuentran aún poco apoyo en las redes sociales, siendo un 24% las que encuentran pocas personas para compartir intereses y un 30,5% las que encuentran pocas personas en las que confiar.

En contraste con estos aspectos, encontramos que una proporción elevada de mujeres no encuentra apoyo para explorar nuevas facetas de su identidad en las redes (60,4%) ni tampoco personas que comprendan sus problemas (41,5%) o a las que expresar cariño a través de la Red (40,9%).

Por su parte, en relación con el perfil de mujeres que más apoyo perciben y las que menos, las pruebas de contraste indican diferencias significativas en función de la edad ($F=9,038$; $p=.000$), la situación laboral ($F=5,609$; $p=.000$) y la situación familiar, encontrando diferencias en el estado civil ($F=4,141$; $p=.16$), tener hijos (prueba de Levene; $F=7,522$; $p=.006$; $t=3,051$; $p=.002$) y tipo de familia ($F=3,394$; $p=.035$). Las pruebas de Tukey (tabla 2) nos indican que son las menores de 25 años y estudiantes las que más apoyo

Ítem	Media	Desv. típ.
Cuento con personas para divertirme	2,58	1,090
Cuento con personas que me quieren	2,38	1,204
Cuento con personas cuando necesito hablar	2,34	1,135
Cuento con personas con las que comparto intereses	2,23	1,213
Cuento con personas para confiarle mis cosas	2,14	1,260

perciben en las redes, respecto a las mujeres de mediana edad y con empleo remunerado que son las que menos apoyo social perciben. Además, la prueba t de Student nos indica que son las que no tienen hijos las que más apoyo perciben respecto a las que los tienen.

En cuanto al objetivo de estudiar la relación entre el apoyo social percibido de estas mujeres en las redes y su nivel de inclusión, la r de Pearson nos indica una correlación de 0,546 con un nivel de significación de 0,000, lo que muestra una consistente relación entre ambas variables. Además, la regresión lineal indica que el apoyo social percibido muestra una variable predictora de la inclusión digital de este grupo de mujeres adultas de zonas rurales en las redes sociales virtuales, explicando un porcentaje de la varianza del 29,8% ($R^2=.298$; $p=.000$).

Por último, en cuanto al objetivo de conocer el nivel de inclusión digital de estas mujeres, encontramos que estas muestran un nivel medio de inclusión, con una media 37,27 y una desviación típica de 13,82. Esto indica que el 52,5% de las mujeres muestra un nivel medio de inclusión digital, un 35,7% muestra poca inclusión y solo 11,8% expresa un índice alto de inclusión en las redes sociales virtuales.

Los resultados nos indican que el nivel de acceso y uso funcional de las redes se ha alcanzado por parte de un alto porcentaje de estas mujeres, siendo el plano del acceso el más alcanzado por las mismas ($M=14,79$; $DT=4,96$), seguido del plano de uso ($M=13,74$; $DT=6,66$). De este modo, encontramos que en cuanto al acceso, el 60,4% de mujeres mues-

tran un nivel de acceso suficiente y el 20% un nivel alto. En relación con el uso, el 35,8% muestra un nivel de uso suficiente y el 30,2% un nivel alto, pero encontramos que el 34% manifiesta poco o ningún uso. Sin embargo, el plano de aplicaciones avanzadas de las redes, es decir, todo lo que se refiere al desarrollo de la propia identidad digital (autonomía, iniciativa, etc.) es el menos presente en estas mujeres y, por tanto, es el que recibe puntuaciones más bajas ($M=8,47$; $DT=6,13$). Encontramos que el 65,1% de mujeres indica

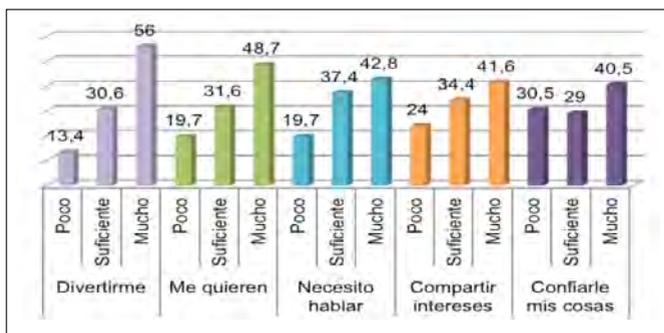


Figura 1. Distribución de mujeres en algunos indicadores de apoyo social percibido.

poca o ninguna actividad en este plano, mientras que el 26,1% indica alguna iniciativa y solo el 8,8% muestra un alto nivel de usos avanzados.

Así los aspectos que resultan más deficitarios son aquellos que aluden a crear grupos en la red social y dinamizarlos invitando a otras personas a participar (67,9%), así como a seguir una rutina al usar la Red (53,4%). En síntesis podemos decir que las mujeres hacen un uso funcional de las redes centrado en la consulta, publicación y comentario de información.

Por último, en cuanto al acceso, queremos destacar el hecho de que un elevado porcentaje de mujeres ha expresado que no ha realizado cursos de formación (62,7%) y un porcentaje considerable incluso afirma no haber tenido acceso a ellos (29,5%) para aprender el uso de las redes, sugiriendo que el aprendizaje de las redes lo han hecho en contextos informales a través de sus redes personales.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio nos permiten constatar que las mujeres de zonas rurales perciben un nivel medio de apoyo en las redes sociales, encontrando tres grupos bien diferenciados: un grupo del 30,6% de mujeres que encuentra poco apoyo, un grupo del 36% que encuentra un apoyo suficiente y un 33,4% que percibe mucho apoyo en las redes. Al indagar en el perfil de estas mujeres, encontramos que el grupo que más apoyo percibe en las redes son las jóvenes menores de 25 años, estudiantes, solteras y sin hijos. En contraste, encontramos que el grupo que menos apoyo percibe en las redes son las mujeres casadas con hijos y con empleo remunerado. Algunos estudios (Hargittai & Shafer, 2006; Castaño, Martín & Vázquez, 2008) han encontrado que la mayor proporción de responsabilidades asumidas por las mujeres en el hogar y la crianza de los hijos hace que dispongan de menos tiempo libre para usar el ordenador y navegar por Internet, lo que incide en una menor presencia virtual y habilidades digitales una vez que la brecha en el acceso se ha superado. En resumen, hemos encontrado diferencias significativas en el apoyo social percibido de las mujeres del entorno rural en función de la edad, la situación familiar y la situación laboral, que se expresan a favor del grupo de mujeres jóvenes que son estudiantes universitarias, solteras y sin hijos, observando la presencia de una brecha generacional que se

Tabla 2. Pruebas post hoc de Tukey del ASP en función de Edad y Situación Laboral

Edad				Situación laboral			
Rangos de Edad (1-4)	N	Subconjunto para alfa = 0,05		Situación Laboral (1-5)	N	Subconjunto para alfa = 0,05	
		1	2			1	2
Entre 40 y 54 años	145	21,56		Empleo remunerado	216	21,84	
Más de 55	48	22,44		Ama de casa	52	24,25	24,25
Entre 26 y 39 años	150	23,66		Desempleada	97	25,98	25,98
Hasta 25 años	116		28,78	Jubilada/pensionista	22	26,23	26,23
Sig.		0,604	1,000	Estudiante	58		29,12
				Sig.		0,305	0,205

manifiesta en el apoyo social percibido en las redes sociales virtuales. Aunque podemos concluir que el grado de apoyo social que estas mujeres perciben no solo está condicionado por la edad, sino por otros aspectos de su vida. Estos resultados coinciden con los de otros estudios previos que han documentado la incidencia de múltiples factores en relación con el uso y manejo de las tecnologías y de Internet en general (DiMaggio & al., 2004; Livingstone & Helsper, 2007; Hargittai, 2010).

Las dimensiones del apoyo social más significativas para las mujeres se refieren al hecho de encontrar personas con las que divertirse, hablar, sentirse queridas, compartir intereses y confiar. La mayor parte de los estudios sobre redes sociales han puesto de manifiesto los intereses compartidos y la confianza como rasgos definidores de la interacción en red (Herrero & al., 2004; Fuente & al., 2010; Sloep & Berlanga, 2011). Las mujeres de entornos rurales presentan además que la posibilidad de divertirse, de comunicarse -sentirse conectadas- y sentirse queridas, son aspectos muy valorados como parte del apoyo que sienten en las redes. Estos resultados nos revelan el sentido social y relacional que tiene el uso de las redes para ellas, lo que coincide con los resultados de otros estudios previos realizados en mujeres adultas (Bimber, 2000; Carpenter & Buday, 2007). En contraste, las mujeres perciben poco apoyo para descubrir nuevas facetas de su identidad digital y establecer ciertos niveles de confianza e intimidad afectiva. Putnam (2000) señala que mientras las redes cara a cara son densas y bien trabadas, las virtuales son diluidas y poco ligadas. Nuestros resultados indican que las mujeres usan las redes sociales virtuales para complementar y ampliar sus redes presenciales, sugiriendo que su actividad pivota sobre sus redes cara a cara.

Los resultados obtenidos en este trabajo también nos permiten concluir la existencia de una fuerte relación entre el apoyo social percibido por estas mujeres en las redes sociales y su inclusión digital, lo que confirma la tendencia general observada en otros estudios sobre la relación entre el entorno social y el uso de las tecno-

logías (Vekiri & Chronaki, 2008; Prins, Toso & Schaff, 2009; Lin, Tang & Kuo, 2012). Este estudio muestra que el apoyo social es también una variable predictora del uso de las redes sociales en mujeres adultas de zonas rurales, no solo en el uso de tecnologías en general por parte de niñas, adolescentes y jóvenes. No obstante, sería interesante estudiar los motivos de uso para comprender mejor el papel que juega el apoyo social en la inclusión digital y la mejora del capital social (Straubhaar, Spence, Tufekci & Lentz, 2012).

Nuestro estudio también ofrece información para valorar el impacto de las políticas de inclusión digital en las mujeres rurales de Andalucía. Los resultados indican que el nivel de inclusión digital alcanzado por estas mujeres es medio, lo que se traduce en que el mayor porcentaje de mujeres se sitúa en un nivel de acceso y uso funcional de las redes sociales. Algunos estudios previos señalan los especiales obstáculos a los que se enfrentan las mujeres del entorno rural para una ciudadanía digital plena (LaRose & al., 2007; Lichy, 2012).

Con esta investigación podemos afirmar que el nivel de acceso y usos básicos es alcanzado por una mayoría de mujeres, pero solo un 34,9% hace un uso avanzado. Esto indica que las políticas sobre inclusión digital han dado buenos resultados en accesibilidad, logrando que una gran mayoría de mujeres hagan un uso funcional de esta tecnología. Sin embargo, aún no se ven los efectos de estas políticas en otros niveles y formas de uso de las redes. Estudios internacionales señalan que es preciso mirar la inclusión digital más allá del mero acceso incluyendo aspectos sobre usos rutinizados y avanzados de las TIC (Castaño, Martín & Vázquez, 2008; García, López-de-Ayala & Catalina, 2013). Con este trabajo, observamos que también es aplicable en el uso de las redes sociales. Estos resultados sugieren un efecto positivo de las políticas de inclusión digital en el acceso y uso funcional de las mujeres andaluzas de entornos rurales de las redes sociales, pero parece importante continuar con estas políticas para estimular usos avanzados de las tecnologías, en general, y de las redes sociales, en particular, en las mujeres del mundo rural, como un medio para promover su ciudadanía digital.

Nuestro estudio también indica que muchas mujeres no han recibido formación sobre el uso de redes, sugiriendo que su aprendizaje se vincula a contextos no formales y a redes personales. Esto sugiere la necesidad de repensar las estrategias de formación adoptadas en relación con las mujeres adultas de zonas rurales. Algunos trabajos han mostrado diversas estrategias para alentar el aprendizaje de las TIC (Godfrey &

Johnson, 2009; Veletsianos & Navarrete, 2012; Greenhow & Gleason, 2013).

El hecho de haber contemplado como criterio de inclusión de la muestra «mujeres con una experiencia mínima de uso de las redes de un año» ha influido en la escasa presencia de mujeres sin estudios o estudios primarios. Aunque esto confirma lo que otros informes internacionales han puesto de manifiesto sobre la incidencia del nivel de estudios en el uso de las tecnologías, indica que el nivel de acceso y uso básico de las redes sociales no se ha alcanzado, ya que las mujeres de zonas rurales sin estudios que están haciendo uso de ellas es aún un porcentaje bajo. Sería de interés profundizar en este grupo de mujeres para estudiar los factores y mecanismos que actúan en su interés, aprendizaje y experiencia de uso de las redes.

Apoyos

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación de Excelencia titulado «Calidad relacional, inmersión digital y bienestar social desde una perspectiva de género. Una aplicación de las redes sociales on-line en la mujer rural andaluza», financiado en la convocatoria de Proyectos de Excelencia 2011-15 de la Junta de Andalucía (España) (P10-SEJ-5801).

Notas

La encuesta es más amplia que lo que se recoge en este artículo, incorporando otras dimensiones sobre el uso que hacen las mujeres de las redes sociales, al formar parte del proyecto de investigación de Excelencia, financiado a través de una convocatoria pública.

Referencias

- ALARIO, A. & ANGUIA, R. (2001). Las mujeres, las nuevas tecnologías y la educación. Un camino lleno de obstáculos. In M. Area (Coord.), *Educación en la Sociedad de la Información*. (pp. 215-248). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BECERRIL, D. & RAMOS, E. (2007). *Sociedad de la Información y TIC en Andalucía*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces (<http://goo.gl/oHDpNE>) (15-05-2012).
- BIMBER, B. (2000). Measuring the Gender Gap on the Internet. *Social Science Quarterly*, 81 (3), 868-876. (<http://goo.gl/QArqWi>) (21-03-2013).
- CARPENTER, B.D., & BUDAY, S. (2007). Computer Use among Older Adults in a Naturally Occurring Retirement Community. *Computers in Human Behavior*, 23, 3012-3024. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2006.08.015>).
- CASTAÑO, C., MARTÍN, J. & VÁZQUEZ, S. (2008). La e-inclusión y el bienestar social: una perspectiva de género. *Economía Industrial*, 367, 139-152. (<http://goo.gl/hlCgBt>) (18-04-2013).
- CASTAÑO, C. (2008). Nuevas tecnologías y género. La segunda brecha digital y las mujeres. *Telos*, 75. (<http://goo.gl/V3DX31>) (20-03-2012).
- CASTELLS, M. (2001). *La Galaxia Internet: reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Madrid: Areté. (DOI: 10.1007/978-3-32-2-89613-1).
- CLIPSON, T.W., WILSON, A., DUFRENE & DEBBIE, D. (2012). The Social Networking Arena: Battle of the Sexes. *Business Commu-*

- nication Quarterly, 75 (1), 64-67. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1080569911423961>).
- DI MAGGIO, P., HARGITTAI, E., CELESTE, C., & SHAFER, S. (2004). Digital Inequality: From Unequal Access to Differentiated Use. In K. Neckerman (Ed.), *Social Inequality*. (pp.355-400). New York: Russell Sage Foundation.
- FUENTE, A., HERRERO, J. & GRACIA, E. (2010). Internet y apoyo social: sociabilidad online y ajuste psicossocial en la sociedad de la información. *Acción Psicológica*, 7 (1), 9-15. (DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.7.1.201>).
- GARCÍA, A., LÓPEZ DE AYALA, M.C. & CATALINA, B. (2013). Hábitos de uso en Internet y en las redes sociales de adolescentes españoles. *Comunicar*, 41, 195-204. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C41-2013-19>).
- GIMENO, M. (Dir.) (2011). *E-España: Informe anual sobre el desarrollo de la sociedad de la información en España 2011*. Madrid: Fundación Orange. (<http://goo.gl/NDqkil>) (15-09-2012).
- GODFREY, M. & JOHNSON, O. (2009). Digital Circles of Support: Meeting the Information Needs of Older People. *Computer in Human Behavior*, 25, 633-642. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2008.08.016>).
- GREENHOW, C. & GLEASON, B. (2013). Twitteracy: Tweeting as a New Literacy Practice. *The Educational Forum*, 76 (4), 464-478. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2012.709032>).
- HARGITTAI, E. (2010). Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the «Net Generation». *Sociological Inquiry*, 80 (1), 92-113. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x>).
- HARGITTAI, E. & SHAFER, S. (2006). Differences in Actual and Perceived Online Skills: The Role of Gender. *Social Science Quarterly*, 87 (2), 432-448. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-6237-2006.00389.x>).
- HERRERO, J., MENESES, J., VALENTE, L. & RODRÍGUEZ, F. (2004). Participación social en entornos virtuales. *Psicothema*, 16 (3), 456-460.
- HILBERT, M. (2011). Digital Gender Divide or Technologically Empowered Women in Developing Countries? A Typical Case of Lies, Damned Lies, and Statistics. *Women's Studies International Forum*, 34 (6), 479-489. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.wsif.2011.07.001>).
- KOLLOCK, P. & SMITH, M.A. (2003). *Comunidades en el ciberespacio*. Barcelona: UOC.
- LA ROSE, R., GREGG, J.L., STROVER, S., STRAUBHAAR, J. & CARPENTER, S. (2007). Closing the Rural Broadband Gap: Promoting Adoption of the Internet in Rural America. *Telecommunications Policy*, 31 (6-7), 359-373. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.telpol.2007.04.004>).
- LEY 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural. *BOE*, 299 (2007). (<http://goo.gl/8Dih3A>) (30-04-2012).
- LICHY, J. (2012). Towards an International Culture: Gen y Students and SNS? *Active Learning in Higher Education*, 13 (2), 101-116. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1469787412441289>).
- LIN, C., TANG, W. & KUO, F. (2012). Mommy Wants to Learn the Computer: How Middle-Aged and Elderly Women in Taiwan Learn ICT Through Social Support. *Adult Education Quarterly*, 62 (1), 73-90. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0741713610392760>).
- LIVINGSTONE, S. & HELSPER, E. (2007). Gradations in Digital inclusion: Children, Young People, and the Digital Divide. *New Media and Society*, 9 (4), 671-696. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1461444807080335>).
- MAZMAN, G. & USLUEL, Y.K. (2011). Gender Differences in Using Social Networks. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (2), 133-139. (<http://goo.gl/8o42eT>) (09-01-2013).
- PFEIL, U., ZAPHIRIS, P., & WILSON, S. (2009). Older Adults' Perceptions and Experiences of Online Social Support. *Interacting with Computers*, 21 (3), 159-172. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.intcom.2008.12.001>).
- PRINS, E., TOSO, B.V.V., & SCHAFFT, K.A. (2009). It Feels Like a Little Family to Me: Social Interaction and Support among Women in Adult Education and Family Literacy. *Adult Education Quarterly*, 59, 335-352. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/074171360933-1705>).
- PUTNAM, R.D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- REBOLLO, M.A., GARCÍA-PÉREZ, R. & SÁNCHEZ-FRANCO, M. (2013). *La inclusión digital de las mujeres en las redes sociales*. Sevilla: Diputación Provincial de Sevilla.
- RICE, L., BARTH, J.M., GUADAGNO, R.E., SMITH, G.P.A. & MCCALLUM, D.M. (2013). The Role of Social Support in Students' Perceived Abilities and Attitudes toward Math and Science. *Journal of Youth Adolescence*, 42 (7), 1028-1040. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-012-9801-8>).
- ROSSON, M.B., CARROLL, J.M. & SINHA, H. (2011). Orientation of Undergraduates toward Careers in the Computer and Information Sciences: Gender, Self-Efficacy and Social Support. *ACM Transactions on Computing Education*, 11 (3), 1-23. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1145/2037276.2037278>).
- SÁNCHEZ-FRANCO, M.J., BUITRAGO-ESQUINAS, E.M. & HERNÁNDEZ-MOGOLLÓN, J.M. (2012). Antecedentes sociales y psicológicos del compromiso comunitario. Un análisis del comportamiento del usuario de una red social de relaciones. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 15, 205-220. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cede.2012.04.007>).
- SHERBOURNE, C.D. & STEWART, A. (1991). The MOS Social Support Survey. *Social Science & Medicine*, 32 (6), 705-714. (DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/0277-9536\(91\)90150-B](http://dx.doi.org/10.1016/0277-9536(91)90150-B)).
- SLOEP, P. & BERLANGA, A. (2011). Redes de aprendizaje, aprendizaje en Red. *Comunicar*, 37, 55-64. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-02-05>).
- STRAUBHAAR, J., SPENCE, J., TUFEKCI, Z. & LENTZ, R.G. (2012). *Inequality in the Technopolis. Race, Class, Gender and the Digital Divide in Austin*. Austin: University of Texas Press.
- VEKIRI, I. & CHRONAKI, A. (2008). Gender Issues in Technology Use: Perceived Social Support, Computer Self-efficacy and Value Beliefs, and Computer Use Beyond School. *Computers & Education*, 51 (3), 1392-1404. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2008.01.003>).
- VELETSIANOS, G. & NAVARRETE, C.C. (2012). Online Social Networks as Formal Learning Environments: Learner Experiences and Activities. *International Review on Research in Open & Distance Learning*, 13 (1), 144-166. (<http://goo.gl/FZVVWaq>) (26-02-2014).
- WASSERMAN, I.M. & RICHMOND-ABBOTT, M. (2005). Gender and the Internet: Causes of Variation in Access, Level, and Scope of Use. *Social Science Quarterly*, 86 (1), 252-70. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.0038-4941.2005.00301.x>).
- ZIMET, G.D., DAHLEM, N.W., ZIMET, S.G. & FARLEY, G.K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52 (1), 30-41. (DOI: http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2).



Adolescentes consumidores de televisión: Autopercepciones sobre sus derechos

Adolescent Television Consumers: Self-perceptions about their Rights

-  Dra. **MARÍA-ÁNGELES ESPINOSA** es Directora del Instituto UAM-UNICEF de Necesidades y Derechos de la Infancia y Adolescencia y Profesora Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (España) (mangeles.espinosa@uam.es).
-  Dra. **ESPERANZA OCHAÍTA** es Catedrática del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (España) (esperanza.ochaita@uam.es).
-  Dr. **HÉCTOR GUTIÉRREZ** es Profesor Contratado Doctor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (España) (hector.gutierrez@uam.es).

RESUMEN

El artículo analiza la percepción que tiene una muestra representativa de la población española de entre 12 y 18 años sobre la protección de sus derechos en las cadenas de televisión. Para conseguir este objetivo, se aplicó un cuestionario de 59 preguntas diseñado para una investigación más amplia en la que se analizaba la opinión de los menores sobre la protección de sus derechos en la televisión y en Internet. Ninguna pregunta del cuestionario se refería a cadenas o programas concretos identificados por los investigadores y la información sobre estos partía de la propia opinión de los adolescentes. Los resultados que se presentan se refieren a los datos sobre televisión y, más concretamente, al respeto por los derechos fundamentales de los telespectadores en general, y de los de los menores en particular. De estos resultados se concluye que los adolescentes perciben claramente la vulneración de los derechos de igualdad, dignidad e intimidad, a la información objetiva veraz y plural y a la libre expresión y opinión –especialmente cuando esta se refiere a los niños–. Igualmente muestran una postura crítica y de rechazo hacia los tipos de programas que no respetan sus derechos. Se propone utilizar esta capacidad crítica de los telespectadores desde una doble perspectiva: por una parte para crear escuela de ciudadanía y, por otra, para generar una sociedad más justa y equitativa.

ABSTRACT

The paper analyses the perceptions of a representative sample of the Spanish population aged between 12 and 18 with respect to the protection of their rights by television channels. To this end, a survey was distributed with 59 questions designed specifically for a much wider research to analyse the opinion of minors on the protection of their rights on television and the Internet. No question in the survey referred to specific channels or programmes identified by the researchers and the information on these arose from the adolescents' own opinions. The results presented refer to data on television and, more specifically, on the respect of the fundamental rights of television viewers in general and those of minors in particular. From these results, we can conclude that adolescents clearly perceive the infringement of the following rights: equality, dignity and privacy; objective, accurate and pluralistic information; free expression and opinion – particularly when this refers to children. Likewise, they demonstrate a critical position which rejects types of programmes that do not respect their rights. Researchers propose that this critical ability of younger viewers can be utilised from a dual perspective: on the one hand to create a school of citizenship and, secondly, to encourage social change to bring about a more just and equitable society.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Infancia, adolescencia, televisión, derechos, participación, consumo crítico, estudios de opinión, programación televisiva.
Childhood, adolescence, television, rights, participation, critic consumer, opinion research, broadcast programming.

1. Introducción y estado de la cuestión

Se han realizado numerosos trabajos, dentro y fuera de nuestro país, sobre el consumo de televisión por la población infantil y adolescente, así como sobre el respeto de este medio por sus derechos. En este apartado se presenta una breve revisión de los más recientes cuyos objetivos están relacionados con este trabajo. Los diferentes estudios sobre consumo realizados en nuestro país indican que los niños y los adolescentes ven la televisión todos los días, aumentando su consumo los fines de semana (AIMC, 2008; 2012; CAC & al., 2007; Defensor del Menor, 2010; Generalitat Valenciana, 2008; INJUVE, 2012; Rodríguez, Mejías & Menéndez, 2012). Los resultados no son totalmente concluyentes respecto a los tipos de programas, ya que están determinados por la edad: los niños más pequeños prefieren ver películas, dibujos animados y deportes, mientras que los adolescentes prefieren las series y las películas (Ararteko, 2009; AIMC, 2008; CAC & al., 2007; CAA, 2008b; INJUVE-CIS, 2011; Rodríguez, Megías & Menéndez, 2012). Los programas menos vistos son los del corazón y los informativos (CAC & al., 2007). Las cadenas más vistas son –cuando las hay– las autonómicas (Barómetro de Infancia y Televisión en Andalucía, 2008a; CAA, 2008b; 2009). A nivel nacional, aunque el orden varía de unos estudios a otros, son: Antena 3, Telecinco, Cuatro y la Sexta (AIMC, 2008; CAA, 2008b; Defensor del Menor, 2010).

La mayor parte de los estudios sobre el respeto de los derechos en televisión realizados en España, se han hecho desde la perspectiva del cumplimiento o incumplimiento de los requisitos fijados por el Código de Autorregulación, siendo los resultados concluyentes. Se observa una tendencia clara, en todas las cadenas de televisión, a emitir contenidos que incumplen el Código (ATR-Villanueva, 2009; CEACCU, 2008). Cuando se analiza el contenido concreto se observan contenidos sexistas, lenguaje inadecuado, contenidos discriminatorios, contenidos sexuales, contenidos violentos, burlas y menosprecio a las personas (CEACCU, 2008; TAC, 2009; Núñez, 2012). Igualmente se detectan incumplimientos en la publicidad: hay muchas cadenas que emiten anuncios dirigidos a niños y niñas con información engañosa (ATR-Villanueva, 2009; Generalitat Valenciana, 2008; CAA, 2008b; Medina & Méndiz, 2012).

Estos estudios, desarrollados a partir de las opiniones de los adultos sobre la programación destinada a los niños y adolescentes ponen de manifiesto que la televisión vulnera derechos fundamentales al emitir programas que discriminan, no proporcionan una información veraz y menoscaban la dignidad de las per-

sonas. La pregunta que cabe hacerse es si la población infantil y adolescente tiene la misma percepción sobre esta realidad, ya que solo en ese caso es posible que adopte una posición activa y crítica respecto a los contenidos de la programación.

El objetivo general de este artículo es aportar alguna información sobre la opinión que tienen los adolescentes del respeto a sus derechos fundamentales en los programas que habitualmente ven en las diferentes cadenas de televisión. Sus opiniones pueden generar una participación más activa de los jóvenes en el diseño de los contenidos de la programación y servir, tanto para movilizar a la sociedad ante determinados temas, como para generar un cambio en ella, potenciando un pensamiento más crítico y constructivo que debe ser fomentado desde las primeras etapas del desarrollo.

2. Material y método

La muestra estuvo compuesta por 3.219 adolescentes, de entre 12 y 18 años, que cursaban ESO, Bachillerato y FP en el curso 2009-10 en 150 centros de titularidad pública y concertada del territorio español. Para su selección se partió de un muestreo estratificado en el que todas las comunidades autónomas estuvieron representadas y, sobre ellas, se realizó una afijación proporcional del número de centros. El tamaño de la muestra se estimó, a partir de los datos de los censos de centros y alumnos, en 3.000 adolescentes para un error muestral de $\pm 3\%$, nivel de confianza del 95,5% y $p=q=0,05$.

El material utilizado fue un cuestionario con 59 preguntas, especialmente diseñado para una investigación más amplia titulada «Programación y contenidos de la televisión e Internet: La opinión de los menores sobre la protección de sus derechos» (Ochaíta, Espinosa, Gutiérrez, De-Dios & Maciá, 2010). El tiempo aproximado para contestarlo era de 50 minutos. Fue traducido a las diferentes lenguas oficiales españolas.

Ninguna pregunta del cuestionario se refería a cadenas o programas concretos identificados por los investigadores y la información sobre estos siempre partía de la opinión de los adolescentes. Incluía datos de identificación que permitieron hacer los análisis estadísticos oportunos y analizar el efecto de las variables independientes seleccionadas –nivel educativo, edad, género y nivel sociocultural–.

El contenido del cuestionario se dividió en seis bloques temáticos. El primero estaba destinado a obtener información sobre datos sociodemográficos y nivel sociocultural de las familias de los participantes. En el segundo, las preguntas se orientaban a conocer el consumo televisivo de los adolescentes y el equipamiento

de sus hogares. Un tercer bloque preguntaba sobre el consumo del ordenador e Internet. El cuarto, se destinaba a conocer los riesgos a los que se enfrentan los adolescentes en la Red. El quinto incluía preguntas relacionadas con los derechos fundamentales de los telespectadores adolescentes. El sexto y último bloque incluía una pregunta, formada por 53 afirmaciones, sobre las que los encuestados debían mostrar acuerdo o desacuerdo en una escala con cuatro opciones de respuesta: «completamente en desacuerdo», «en desacuerdo», «de acuerdo» y «completamente de acuerdo». Las afirmaciones contenidas en la pregunta versaban sobre los derechos de los menores en televisión e Internet.

Este artículo se centra en una parte de los resultados obtenidos en los bloques quinto y sexto. La tabla 1 recoge las preguntas que van a ser analizadas en el apartado de resultados.

3. Análisis de resultados

Los resultados están expresados en términos de frecuencias relativas (porcentajes). Se han realizado análisis χ^2 para contrastar las hipótesis sobre la influencia de las variables seleccionadas: sexo, edad, nivel educativo y sociocultural. La descripción de los resultados incluye solamente los casos en que las diferencias son estadísticamente significativas con un nivel de confianza de $p \leq 0,01$.

Antes de analizar los resultados sobre el respeto de los derechos fundamentales, es necesario presentar

Tabla 1. Preguntas sobre la vulneración de derechos fundamentales en los programas de las diferentes cadenas de televisión	
	Preguntas analizadas
Bloque 5: Derechos fundamentales de los telespectadores	<p>P.45: ¿Crees que en algún programa de televisión se discrimina a las chicas o a las mujeres?</p> <p>P.46: ¿Crees que en algún programa de televisión se discrimina a las personas procedentes de otros países, etnias y/o culturas?</p> <p>P.47: ¿Crees que en algún programa de televisión se discrimina a las personas que tienen diferentes orientaciones sexuales (heterosexuales, homosexuales y bisexuales)?</p> <p>P.48: ¿Crees que en algún programa de televisión se discrimina a las personas que tienen algún tipo de discapacidad (física, mental y/o sensorial)?</p> <p>P.49: ¿Crees que algún programa de televisión va en contra de la dignidad y el aprecio que las personas tienen de sí mismas?</p> <p>P.50: ¿Crees que hay algún programa de televisión en el que se presenten imágenes de las personas menores de edad sin que hayan dado permiso sus padres?</p>
Bloque 6: Derechos de los menores en televisión e Internet	<p>P.59.11: Los programas informativos de la televisión proporcionan información objetiva.</p> <p>P.59.12: Los programas informativos de la televisión proporcionan información verdadera</p> <p>P.59.14: Los programas informativos y de debate de la televisión proporcionan información sobre las diferentes posiciones políticas e ideológicas de la gente.</p> <p>P.59.15: Los programas informativos de la televisión dejan suficientemente claro lo que es la información y lo que es la opinión de las personas que los hacen.</p> <p>P.59.16: Lo que se dice en los anuncios suele ser cierto.</p> <p>P.59.17: La televisión facilita los debates democráticos y la libre expresión de las diferentes opiniones de las personas adultas.</p> <p>P.59.18: La televisión facilita los debates democráticos y la libre expresión de las diferentes opiniones de las chicas y chicos de mi edad.</p> <p>P.59.19: La televisión facilita los debates democráticos y la libre expresión de las diferentes opiniones de las niñas y niños.</p>

algunos resultados del bloque 2 del cuestionario, que incluía preguntas sobre consumo. En concreto, se presentan datos relativos al tiempo que se dedicaba a ver la televisión –en días laborables y en fines de semana– y los tipos de programas que se veían habitualmente.

Tal como aparece en la tabla 2, los resultados indican que los adolescentes dedicaban muchas horas al día a ver televisión, tanto los días laborables como los fines de semana. Aunque el porcentaje de participantes que no ve la televisión durante los fines de semana aumenta considerablemente respecto a los que no lo hacen diariamente, crece también notablemente el de quienes pasan muchas horas ante el televisor.

Cuando se preguntaba por los programas vistos con mayor frecuencia, los resultados se agruparon en los tipos que muestra la tabla 3 (página siguiente).

Los adolescentes preferían las series y las películas, seguidas a distancia considerable por los programas de humor y crítica, los dibujos animados para adultos, los programas deportivos y deportes, y los programas infantiles y juveniles. Cuando se les preguntaba por las cadenas de televisión que veían habitualmente, los resultados aparecen resumidos en el gráfico 1. Como puede observarse, Antena 3 es la cadena más vista, seguida, a mucha distancia, por Cuatro, a continuación por Disney Channel, La Sexta, Telecinco y, finalmente por La 1.

A continuación se resumen los principales resultados sobre la opinión de los adolescentes

Tabla 2. Porcentaje de adolescentes que dedicaban diferentes tiempos a ver la televisión los días laborables y los fines de semana		
	De lunes a viernes	Sábados y domingos
Nada	1,6	4,3
Menos de 1 hora	20,2	12,1
Entre 1 y 2 horas	34,7	22,2
Entre 2 y 3 horas	22,2	23
Entre 3 y 4 horas	11,5	18
Entre 4 y 5 horas	4,6	10,7
Más de 5 horas	5,2	9,6
No contesta	1,3	3,3

Tipos de programas	Bastante o mucho
Series (de humor, telenovelas, etc.)	73,2
Películas	70,2
Programas de humor y crítica	47,3
Dibujos animados para adultos	45,6
Programas deportivos y deportes	43,8
Programas infantiles y juveniles	40,7
Concursos	38,1
Informativos	37,8
Programas musicales	36,3
Reality shows	28,1
Dibujos animados para niños	21,8
Documentales	18,2
Programas del corazón y magazines	14,1
Debates	7,9

sobre la protección de sus derechos fundamentales en la televisión.

3.1. Derechos de igualdad, dignidad e intimidad

El cuestionario incluía seis preguntas (tabla 1) destinadas a conocer lo que pensaban los adolescentes sobre el respeto de sus derechos fundamentales en los programas de televisión de las diferentes cadenas.

La pregunta 45, planteaba si consideraban que, en el momento de contestar a la encuesta, había programas que discriminasen a las chicas o a las mujeres. La mayor parte de los participantes (66,9%) dijeron que «no», pero el 33,1% creía que había discriminación de género. A ese 33,1% que consideraba que la discriminación existía, se le pedía que citara los programas concretos en los que se producía, a lo que mayoritariamente contestaba que «los del corazón». Esta percepción de discriminación estaba determinada por el curso o edad de los participantes, ya que fueron los estudiantes mayores quienes en mayor medida consideraron que «sí» hay programas que discriminan a las mujeres (un 12,5% en primer ciclo de ESO, un 13,5% en el segundo y un 19,3% en Bachillerato y FP). No se encontraron diferencias por nivel educativo sobre los programas concretos que mostraban contenidos sexistas, posiblemente por la gran dispersión de programas citados, aunque sí sobre las cadenas que los emitían.

La pregunta 46, trataba sobre la discriminación de las personas procedentes de otros países, etnias o culturas. La mayor parte de los participantes consideraban que «no» existía discriminación (72,9%), mientras un 27,1% pen-

saba que había discriminación cultural y racista en televisión y un 25% decía que era más evidente en los programas del corazón. También en este caso se encontró que las opiniones más críticas aumentaban con la edad: solo el 11,1% de los alumnos de primer ciclo de ESO detectaba esta discriminación, el 15,1% en el segundo, aumentando hasta un 17,6% entre los estudiantes de Bachillerato y FP. Tampoco se encontraron diferencias significativas entre los tipos de programas, pero sí en la cadena que los emitía.

El 71,1% de los adolescentes pensaba que no existía discriminación por orientación sexual, frente al 28,9% que consideraba que sí (pregunta 47). Nuevamente, eran los programas del corazón y los de entretenimiento y humor los calificados como más homófobos. Además, fueron los estudiantes de Bachillerato y FP los que consideraban en mayor porcentaje que «sí» existía discriminación homófoba en la programación televisiva (16,6% frente al 14,5% de los de primer ciclo de ESO y al 11,8% de segundo ciclo). Tampoco en este caso se encontraron diferencias en los programas, pero sí en relación a las cadenas.

La pregunta 48, indagaba sobre la discriminación de las personas con discapacidad, resultando que casi la totalidad de los participantes (86,6%) creía que la televisión no discriminaba. Solo el 13,4% pensaba que «sí». En este caso no hubo diferencias entre los niveles educativos. Los que pensaban que había discriminación la atribuyeron a los programas del corazón y a los de entretenimiento y humor. Respecto a los tipos de programas, magazines y dibujos animados eran considerados discriminatorios por los estudiantes de primer ciclo de ESO y los «reality shows» por los de Bachillerato y FP. No se encontraron diferencias de curso entre las diferentes cadenas.

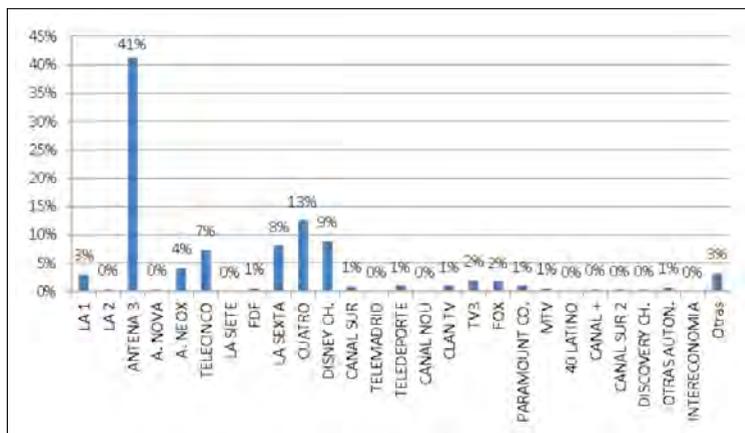


Gráfico 1. Porcentaje de adolescentes que eligieron las distintas cadenas de televisión.

La pregunta 49 se refería a si algún programa de televisión iba en contra de la dignidad y el aprecio que las personas tienen de sí mismas, a lo que el 72,9% decía que «no». Los adolescentes de niveles educativos más altos fueron más críticos. El 24,4% de los de Bachillerato y FP consideraban que «sí» había discriminación, frente al 13,5% de los de primer ciclo de ESO y el 9,8% de los de segundo ciclo. Cuando se trataba de concretar los programas contrarios a la dignidad, los adolescentes de entre 16 y 18 años eligieron en mayor proporción que los más jóvenes (un 3,8% en el grupo de edad de 12-14 años, un 5,9% en el de 14-16 y un 14,5% en el de 16-18 años) un programa de la categoría «reality show» que fue propuesto como ejemplo de la vulneración del derecho a la dignidad. Las diferencias por nivel educativo no fueron apreciables cuando se consideran las cadenas que emitían dichos programas.

La discriminación a las mujeres o a las chicas en programas de televisión y la dirigida a personas procedentes de otros países, etnias o culturas, fue detectada en distinta medida en función del nivel sociocultural. Los participantes de los niveles bajo y medio-bajo decían que «no» en mayor proporción. Por el contrario, los de nivel alto señalaban en mayor medida que estas discriminaciones «sí» se producían o se producían «algunas veces».

Una tendencia similar se encontró al preguntar sobre la discriminación por orientación sexual, en la que los adolescentes de nivel sociocultural bajo decían que «no» existía en mayor proporción que los de nivel alto. Este último grupo afirma en mayor medida que esta discriminación «sí» existía o tenía lugar «algunas veces».

También en las respuestas a la pregunta 49 se encontraron diferencias entre los niveles socioculturales alto y bajo. Eran los adolescentes de nivel bajo quienes señalaban en mayor proporción que «no» había programas en contra de la dignidad personal y, al contrario, los de nivel alto quienes más contestan que «sí».

La pregunta 50, cuestionaba a los participantes sobre si creían que la televisión emitía imágenes de las personas menores de edad sin el permiso de los padres o tutores. El 79,5%, decía que «no», y que ocurría fundamentalmente en los programas del corazón y en los informativos. Respecto al curso escolar, de nuevo, los estudiantes de más edad tenían una mayor conciencia de la vulneración del derecho. Mientras solo un 8,9% de los alumnos del primer ciclo de ESO consideraban

Tabla 4. Porcentaje de participantes que consideró que algunos programas de televisión iban en contra de algunos derechos fundamentales

	No	Si («sí» y «a veces»)
Discriminación por sexo	69,9	30,1
Discriminación por país de origen, etnia o cultura	72,9	27,1
Discriminación por orientación sexual	71,1	28,9
Discriminación por discapacidad	86,6	13,4
Contrarios a la dignidad y autoestima	72,9	27,1
Contrarios a la dignidad y a la propia imagen de los menores	79,5	20,5

que «sí» se vulneraba, este porcentaje ascendía hasta un 11% entre los de segundo ciclo y al 14,3% entre los estudiantes de Bachillerato y FP. No se encontraron diferencias significativas en la mención de los programas ni de las cadenas emisoras. Respecto al nivel sociocultural, el 73,2% de los participantes de mayor nivel considera que esto «no» sucedía, frente al 81% del nivel medio-alto, y un 82,4% del nivel bajo. Consecuentemente, había diferencias entre los que señalan que «sí» había programas en los que se presenta la imagen de menores sin permiso paterno (nivel bajo 10,3%, nivel medio-bajo 10,1%, nivel medio-alto 9,7%, nivel alto 15,5%).

La tabla 4 resume los resultados obtenidos en las seis preguntas relacionadas con los derechos fundamentales de igualdad, dignidad y el derecho a la intimidad y a la propia imagen de los menores de edad.

3.2. Derecho a la información objetiva, veraz y plural

La última pregunta del cuestionario incluía una serie de afirmaciones con las que el adolescente encuestado tenía que mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo. Dos de ellas (59.11 y 59.12) analizaban lo que pensaban sobre la información que se emitía en televisión. El 64% de los encuestados estaba de acuerdo con la afirmación «los programas informativos de televisión proporcionan información objetiva» (59.11). Algo menor, 61,2%, era el porcentaje acorde con la idea de que proporcionan «información verdadera»: (59.12). El nivel educativo o la edad también incidieron en el acuerdo o desacuerdo de los adolescentes sobre la objetividad y veracidad de la información de los programas informativos de televisión. El «desacuerdo» con la objetividad aumentaba claramente con la edad, con el 28,6% en el grupo de 12-14, el 32,6% en el de 14-16 y el 45,5% en el de 16-18 años. Resultados similares se obtuvieron en la pregunta sobre la veracidad de la información: los estudiantes de Bachillerato y FP fueron quienes estaban más en desacuerdo (un 45,4% frente al 28,6% en el primer ciclo de la ESO y el 33,6% en el segundo ciclo de la ESO).

También se pedía su opinión sobre si los programas informativos y de debate proporcionaban información sobre las diferentes opciones políticas de la ciudadanía (59.14). Hubo, también en este caso, una notable mayoría, el 67,7%, que estaba de acuerdo con la afirmación, aunque el 32,4% pensaba que la información de la televisión no era políticamente plural.

Los participantes fueron menos acordes con la aseveración de que los programas informativos dejan suficientemente claro lo que es la información y lo que es la opinión (59.15), ya que el porcentaje de desacuerdo alcanzaba el 40,9% y el de acuerdo el 59,1%. También aumentaba con la edad el desacuerdo con esta afirmación, situándose en un 48,5% en los adolescentes que cursaban Bachillerato y FP y en 34,4% en el primer ciclo de la ESO y de 39,5% en el segundo.

La pregunta 59.16, cuestionaba sobre la veracidad de la publicidad que emitía la televisión con la siguiente afirmación: «Lo que se dice en los anuncios suele ser cierto». En este caso, la opinión mayoritaria estaba en contra de la afirmación con un 72,5% de respuestas en desacuerdo. El desacuerdo con la veracidad de los anuncios publicitarios también aumentaba de forma clara con el nivel educativo, estando la mayor parte de los alumnos de Bachillerato y FP (el 82,7%) claramente en contra. También se encontraron diferencias significativas debidas al nivel sociocultural, ya que el desacuerdo aumentaba con el nivel sociocultural de los adolescentes (68,5% de los de nivel bajo, 70,3% de los de nivel medio-bajo, 73,5% de los de nivel medio-alto y 78% de los de nivel alto).

3.3. Derecho a la libre expresión y opinión

La mayor parte de los participantes, el 60,8%, estaba de acuerdo con que «La televisión facilita los debates democráticos y la libre expresión de las opiniones de las personas».

La tendencia cambió cuando se les preguntaba su opinión sobre la afirmación «la televisión facilita los debates democráticos y la libre expresión de las opiniones de chicos de tu edad» (59.18). En este caso algo más de la mitad de los participantes, el 50,2%, estuvo en contra de la afirmación.

Los adolescentes fueron aún más críticos con las oportunidades que la televisión proporciona para que los más jóvenes puedan dar su opinión (59.19). Ante la afirmación anterior formulada sobre «las opiniones

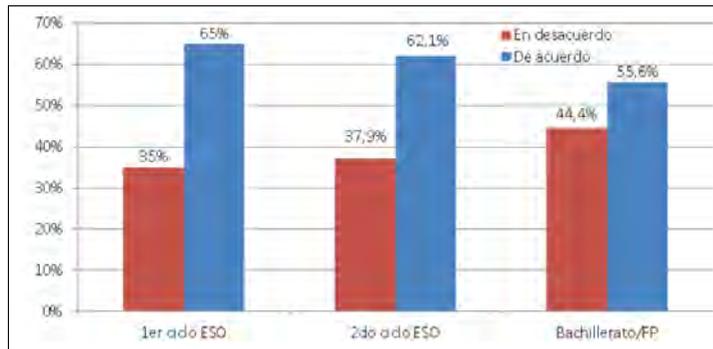


Gráfico 2. Porcentaje de acuerdo y desacuerdo, por ciclo educativo, con la afirmación «La televisión facilita los debates democráticos y la libre expresión de las opiniones de las personas adultas».

de los niños» hubo una mayoría, el 55,6%, que señalaba las carencias en la participación infantil. Las respuestas a estas preguntas variaron significativamente según el curso o edad, siempre hacia posturas más críticas a medida que éstos aumentaban, tanto cuando se trataba de opiniones sobre la participación de las personas adultas, como de los chicos de su misma edad y de los niños más pequeños. Cuando la afirmación se refería a los propios encuestados, las respuestas de «acuerdo» oscilaron entre el 42,1% de los mayores, el 49,7% de los medianos y el 58% de los pequeños. Inversamente, las respuestas de desacuerdo aumentan con la edad. Cuando la afirmación se refiere a niños menores que los participantes el 45,3% de los más jóvenes, el 55,6% de medianos y el 65,3% de los mayores estaban en desacuerdo con la afirmación (tabla 5).

La mayor parte de los adolescentes, algo más del 60%, pensaba que la televisión fomentaba la libertad de expresión en los adultos. Es destacable, sin embargo, el hecho de que la mitad de los encuestados considerara que la televisión no fomentaba la expresión libre de las opiniones de los adolescentes y que el porcentaje aumentase al 55,6% cuando se preguntaba por la libertad de expresión de los niños.

4. Discusión y conclusiones

Los adolescentes españoles de entre 12 y 18 años dedican bastante tiempo a ver la televisión, tanto los días laborables como los fines de semana, tal como indican estudios previos (AIMC, 2008; 2012; Ararteko, 2009; CAC & al., 2007; Defensor del Menor, 2010; Generalitat Valenciana, 2008; Rodríguez, Megías & Menéndez, 2012). Estos datos, especialmente los que señalan que el 38% de los encuestados veían televisión entre dos y cinco horas o más al día, han de considerarse como un problema, ya que el tiempo dedicado a

la televisión interfiere necesariamente con la realización de actividades como el estudio (Ochaíta, Espinosa, Gutiérrez, De-Dios & Maciá, 2010; Ochaíta, Espinosa & Gutiérrez, 2011). En relación con lo anterior hay que decir que los adolescentes deben recibir una formación explícita que les capacite para seleccionar los programas más adecuados a su edad e intereses (Aguaded, 2012). Además, los medios dan muchas posibilidades para que los adolescentes adopten un papel activo en la creación y difusión de sus contenidos (Ferrés & Piscetelli, 2012). Sirva como ejemplo, la movilización social de alto impacto que puede generarse, a través de la Red, en un espacio muy limitado de tiempo. Por ello, es necesario aprovechar el tiempo que dedican a los medios para alcanzar una alfabetización mediática que deber ir más allá del aprendizaje de procedimientos de uso y manejo de dispositivos, y centrarse en el desarrollo de aptitudes y valores encaminados a crear una sociedad más justa y equitativa (Del-

Por esto último, es necesario reflexionar sobre los diferentes aspectos y comportamientos a mejorar, así como sobre las iniciativas que se han de seguir para asegurar la debida protección que la infancia y la adolescencia requiere (Ortiz, Ruiz & Díaz, 2013). La vulneración de derechos se percibe de manera más clara en unos derechos que en otros, aunque siempre es detectada en mayor medida por los jóvenes de más edad y mayor nivel sociocultural e igualmente por chicos y chicas. Las principales vulneraciones de los derechos de igualdad, dignidad e intimidad se detectan en la emisión de contenidos sexistas, homófobos, racistas y xenófobos, y en los que atentan contra la dignidad y autoestima de las personas. En menor medida se percibe la vulneración del derecho a la intimidad de los menores de edad y, aún menos, la de los derechos de las personas con discapacidad. Estos resultados apuntan en la misma línea que los obtenidos con adultos (CEACCU, 2008; Núñez, 2012; TAC, 2009).

Respecto al derecho a la información objetiva, veraz y plural, las mayores vulneraciones se detectan en la publicidad ya que la mayoría de los participantes dijeron que no decía la verdad. Por el contrario, la mayoría de los adolescentes consideraron que los informativos proporcionaban información objetiva, verdadera y acorde con las distintas opciones políticas (ATR-Villanueva, 2009; Generalitat Valenciana, 2008; CAA, 2008b; Medina & Méndiz, 2012).

Los chicos también manifestaron carencias en el respeto al derecho a la libre expresión y opinión, especialmente cuando se refiere a los adolescentes encuestados y más aún en relación a los niños más pequeños. A diferencia de lo que piensan que ocurre con los adultos, consideran que la televisión no facilita la expresión de las opiniones de los niños pequeños. Este medio de comunicación, y los adultos en general, deben tener más en cuenta la opinión de los niños tal como señala el artículo 12 de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989. Se evidencia que los adolescentes de entre 12 y 18 años tienen opinión propia sobre la televisión y que tal opinión es bastante sensata y crítica con los aspectos más negativos del medio.

Es importante señalar que los programas menos respetuosos con los derechos aquí analizados coincidían con los menos vistos por los adolescentes y que los que detectaron estos problemas lo hicieron de manera muy precisa dependiendo del derecho del que se tratase, siendo sus respuestas además, muy uniformes.

Por último concluir que los adolescentes fueron capaces de percibir las vulneraciones de sus derechos

Tabla 5. Porcentaje de acuerdo y desacuerdo con la afirmación referida a los propios participantes o a los niños más pequeños por ciclo educativo

La televisión facilita los debates democráticos y la libre expresión de las diferentes opiniones de las chicas y chicos de mi edad (P. 59. 18)			
	1 ^{er} ciclo ESO	2 ^o ciclo ESO	Bachillerato/FP
En desacuerdo	42	50,3	57,9
De acuerdo	58	49,7	42,1
La televisión facilita los debates democráticos y la libre expresión de las diferentes opiniones de los niños y niñas (P. 59. 19)			
	1 ^{er} ciclo ESO	2 ^o ciclo ESO	Bachillerato/FP
En desacuerdo	45,3	55,6	65,3
De acuerdo	54,7	44,4	34,7

Moral & Villalustre, 2013; Gutiérrez & Tyner, 2012; Soep, 2012).

Al igual que sucede en otros estudios, los programas más vistos eran las series (de humor, telenovelas, etc.) y las películas, seguidas a una considerable distancia, de los programas de humor y crítica, los dibujos animados para adultos y los programas deportivos y los deportes (Ararteko, 2009; AIMC, 2008; CAC & al., 2007; CAA, 2008b y 2009; INJUVE-CIS, 2011). Sobre las cadenas más vistas, Antena 3 es la preferida, seguida a mucha distancia por Cuatro, Disney Channel, La Sexta y Telecinco, siendo TV1 la de menor audiencia adolescente (AIMC, 2008; 2012; CAA, 2008; 2009; Defensor del Menor, 2010).

La mayoría de los encuestados consideraban que en los programas de televisión que veían, habitualmente, se respetaban sus derechos, aunque había un porcentaje significativo que percibía carencias o vulneración de los mismos (ATR-Villanueva, 2009; CEACCU, 2008; Medina & Méndiz, 2012; Núñez, 2012).

que se producían en televisión, siendo críticos y selectivos con las mismas. Este resultado debería ser tenido en cuenta para utilizar la televisión con una dimensión social que la convierta en eje central del cambio social, para la creación de una sociedad más justa y equitativa, en definitiva, para crear ciudadanía (Aguaded, 2005; Ortiz, 2005; Rincón, 2011).

Apoyos y agradecimientos

Los resultados presentados en este artículo forman parte de una investigación más amplia titulada «Programación y contenidos de la televisión e Internet: La opinión de los menores sobre la protección de sus derechos», financiada por el Defensor del Pueblo y UNICEF y desarrollada desde el Instituto Universitario UAM-UNICEF de «Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia» (IUN-DIA).

Referencias

- AGUADED, J.I. (2005). Enseñar a ver la televisión: Una apuesta necesaria para niños y jóvenes. *Comunicar*, 25, 51-55.
- AGUADED, J.I. (2012). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediática. *Comunicar*, 38, 7-8. (DOI: 10.3916/C38-2012-01-01).
- AIMC (Ed.) (2008). *Audiencia infantil-juvenil en los medios en España*. Madrid: AIMC.
- AIMC (Ed.) (2012). *Navegantes en la Red*. Madrid: AIMC.
- Ararteko (2009). *La transmisión de valores a menores*. Vitoria: Gráficas Santamaría.
- ATR-Villanueva (2009). *Informe de seguimiento del Código de autorregulación, horario de protección reforzada de la infancia*. Diciembre 2009. (<http://goo.gl/LC1tKS>) (16-11-2013).
- CAA (CONSEJO AUDIOVISUAL DE ANDALUCÍA) (Ed.) (2008a). *Barómetro de infancia y televisión en Andalucía*. (<http://goo.gl/eoxKZn>) (03-11-2013).
- CAA (CONSEJO AUDIOVISUAL DE ANDALUCÍA) (Ed.) (2008b). *Informe General sobre Menores y Televisión en Andalucía*. Sevilla: Consejo Audiovisual de Andalucía.
- CAA (CONSEJO AUDIOVISUAL DE ANDALUCÍA) (Ed.) (2009). *Barómetro audiovisual de Andalucía*. Sevilla: Consejo Audiovisual de Andalucía. (<http://goo.gl/eoxKZn>) (16-11-2013).
- CAC (CONSELL DE L'AUDIOVISUAL DE CALATUNYA) E INSTITUT DE RECERCA SOBRE QUALITAT DE VIDA (2007). *Preferències i expectatives dels adolescents relatives a la televisió de Catalunya*. Barcelona: Consell de l'Audiovisual de Catalunya y Universitat de Girona.
- CEACCU (Ed.) (2008). *Televisión para los niños 2008: Análisis de las comunicaciones y contenidos televisivos dirigidos a la infancia y a la juventud en relación con sus derechos, en especial con el derecho a la salud*. Madrid: Confederación Española de Amas de Casa, Consumidores y Usuarios. (<http://goo.gl/hglF75>) (03-11-2013).
- CONVENCIÓN DE NACIONES UNIDAS SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO (1989). Nueva York: Asamblea General de Naciones Unidas.
- DE-MORAL, M.E. & VILLALUSTRE, L. (2013). Alfabetización Mediática, participación y responsabilidad frente a los medios de la generación del silencio. *Comunicar*, 40, 173-181. (DOI: 10.3916/C40-2013-03-08).
- DEFENSOR DEL MENOR (2010). *Menores y televisión*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- GENERALITAT VALENCIANA (Ed.) (2008). *Influencia de la televisión en niños y jóvenes*. Valencia: Consellería de Educación.
- FERRÉS, J. & PISCETELLI, A. (2012). La competencia mediática: propuestas articuladas de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. (DOI: 10.3916/C38-2012-02-08).
- GUTIÉRREZ, A. & TYNER, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39. (DOI: 10.3916/C38-2012-02-03).
- MEDINA, A.M. & MÉNDIZ, A. (2012). La representación de la infancia en la publicidad: Panorama por el marco deontológico español. Pensar en la publicidad. *Revista Internacional de Investigaciones Publicitarias*, 1, 231.
- INJUVE (Ed.) (2012). *Informe de la Juventud en España 2012*. Madrid: INJUVE.
- INJUVE-CIS (Ed.) (2011). *Jóvenes y nuevas tecnologías*. Madrid: INJUVE-CIS.
- Nuñez, M.C. (2012). *La protección de los derechos del menor de edad frente a los contenidos discriminatorios por razón de género en los medios de comunicación*. Madrid: Dykinson.
- OCHAÍTA, E., ESPINOSA, M.A., GUTIÉRREZ, H., DE-DIOS, M.J. & MACÍ, A. (2010). *Programación y contenidos de la televisión e Internet: La opinión de los menores sobre la protección de sus derechos. Informes, Estudios y Documentos*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- OCHAÍTA, E., ESPINOSA, M.A. & GUTIÉRREZ, H. (2011). Las necesidades adolescentes y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Revista de Estudios de Juventud*, 92, 87-110. Madrid: INJUVE.
- ORTIZ, M.A. (2005). Televisión, globalización y cambio social. *Comunicar*, 25, 79-85.
- ORTIZ, M.A., RUIZ, J.A. & DÍAZ, E. (2013). Las televisiones y la investigación en infancia y televisión. *Comunicar*, 40, 137-144. (DOI: 10.3916/C40-2013-03-04).
- RINCÓN, O. (2011). Nuevas narrativas televisivas: relajar, entretener, contar, ciudadanizar, experimentar. *Comunicar*, 36, 43-50. (DOI: 10.3916/C36-2011-02-04).
- RODRÍGUEZ, E., MEGÍAS, I. & MENÉNDEZ, T. (2012). *Consumo televisivo, series e Internet. Un estudio sobre la población adolescente en Madrid*. Madrid: FAD.
- SOEP, E. (2012). Generación y recreación de contenidos digitales para los jóvenes: Implicaciones para la alfabetización mediática. *Comunicar*, 38, 93-110. (DOI: 10.3916/C38-2012-02-10).
- TAC (TELESPECTADORS ASSOCIATS DE CATALUNYA) (2009). *Seguimiento del cumplimiento del Código de Autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia*. Barcelona: Telespectadors Associats de Catalunya.



Usos comunes de Facebook en adolescentes de distintos sectores sociales en la Ciudad de Buenos Aires

Common Uses of Facebook among Adolescents from Different Social Sectors in Buenos Aires City

 Mgr. JOAQUÍN LINNE es Investigador Becario de la Comisión Nacional de Ciencia y Técnica de Argentina y del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) (joaquinlinne@gmail.com).

RESUMEN

En este artículo se abordan los usos comunes que realizan los adolescentes de la ciudad de Buenos Aires en la plataforma Facebook. A partir de la revisión del estado de la cuestión y de la evidencia empírica recogida en 30 entrevistas en profundidad, 24 meses de observaciones virtuales diarias y el análisis de contenido de 200 perfiles de Facebook, se muestra que para ambos grupos de adolescentes la red social es su entorno central de entretenimiento y comunicabilidad. A su vez, que sus principales usos dentro de este sitio son la autopresentación, el intercambio de contenidos personales entre amistades, la búsqueda de relaciones sexo-afectivas y la exploración de distintos aspectos de su sociabilidad e identidad. Se indaga en los tipos de publicaciones más «populares» entre los adolescentes (fotos y textos personales). Además, se describen los usos lúdico-comunicacionales más habituales: chat, actualizar estados, prosumo fotográfico y streaming. En este sentido, se observa que un recurso de uso cotidiano entre esta población es el intercambio de performances de intimidad con el objetivo de aumentar la sociabilidad entre pares y lograr una mayor visibilidad dentro y fuera del sitio. Asimismo, por medio del análisis de imágenes de los muros de los adolescentes, se aporta evidencia acerca de que las representaciones de género se encuentran en conflicto entre los modelos tradicionales y las nuevas formas de masculinidad y feminidad.

ABSTRACT

In this article, we analyze the common uses that adolescents of the City of Buenos Aires display in the Facebook platform. From the review of the state of the art and the empirical evidence gathered by 30 in-depth interviews, 24 months of daily virtual observation and the analysis of 200 profiles in Facebook, it is displayed that for both groups of adolescents the social network is their central entertainment and communication environment. At the same time, the primary uses they give to Facebook within the site refer to self presentation, interchanging personal information between friends, sex-affective relationship searches, and exploring different aspects of their sociability and identity. We examine the most «popular» posts between adolescents (photos, personal texts). Besides, we describe the most usual ludic-communication uses: chat, upgrading status, photographic prosumption and streaming. In this sense, we acknowledge that daily use of the resource by this population is the sharing of intimate performances with the goal of increasing sociability between peers and accomplish a higher visibility both in and out of the site. Thus, by studying the images in the timeline's of adolescents, evidence is exposed showing that gender representations are in conflict with traditional models and new forms of masculinity and femininity.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Internet, redes sociales, adolescentes, género, sectores populares, autopresentación, intimidad.
Internet, social networking, adolescents, gender, popular sectors, self-presentation, intimacy.

1. Introducción

Diversas investigaciones han abordado cómo las tecnologías de información y comunicación (TIC) están reinventando nuestras relaciones sociales y modificando el modo en que nos vinculamos con el mundo (por ejemplo, Boyd y Ellison, 2008; Castells, 2009; Baym, 2010). Los adolescentes, nacidos y criados junto a la masificación de las TIC, suelen ser los usuarios más asiduos de estas tecnologías (Boyd, 2008; Valkenburg & Peter, 2009). En este contexto, nuestro tema de investigación es el uso de las TIC por parte de los adolescentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tanto en sectores medios como populares. El foco está puesto en la plataforma Facebook, ámbito en el que los adolescentes interactúan de modo online. Si bien existen diferencias entre adolescentes de sectores medios y populares de Buenos Aires en cuanto a usos de Internet y, de hecho, forman parte de nuestra tesis de maestría (Linne, 2013), este artículo se circunscribe a los usos comunes de Facebook. Por lo tanto, nuestra pregunta de investigación es cuáles son los usos comunes de los adolescentes de Buenos Aires en Facebook. Los objetivos específicos son explorar y describir esos usos. A su vez, el objetivo general es presentar un panorama local de la cuestión sin pretender extrapolaciones, con la intención de aportar a futuras investigaciones comparativas.

2. Estado de la cuestión

Los adolescentes, que suelen disponer de una amplia disponibilidad temporal, se encuentran en un período central de su configuración identitaria en el que desean experimentar con su imagen e identidad (Urresti, 2008; Krauskopf, 2010). A través de los sitios de redes sociales, producen y comparten contenidos personales que expresan un similar ethos, que es fuertemente estético y, como señala Sibilía (2008), difiere de las representaciones de la intimidad tradicional.

Según el estado de la cuestión, los adolescentes comparten capacidades comunes denominadas «prosumo» (producir y consumir contenidos digitales) y «multitasking» (realizar tareas en simultáneo) (Prensky, 2001; Boyd, 2008; Urresti, 2008; Livingstone, 2009; Dezuanni & Monroy-Hernández, 2012, entre otros). Es por esto que han sido denominados de distintas maneras como generación: «nativos digitales» (Prensky, 2001), «generación post-alfa» (Berardi, 2007) y «generación multimedia» (Morduchowicz, 2010). La denominación más utilizada es la de nativos digitales, dado que pertenecen a una generación que no conoció los dispositivos analógicos sino que ya nació en un mundo de tecnologías digitales (Palfrey & Gasser, 2008).

A nivel global, la cultura se ha transformado durante los últimos años hacia una exacerbación del sujeto (Urresti, 2008) y una espectacularización de la intimidad (Sibilía, 2008). En este sentido, los sitios de redes sociales (Boyd & Ellison, 2008), al promover y ponderar las publicaciones personales, suelen alentar el «ciber-exhibicionismo» (Urresti, 2008) y la «exacerbación de lo íntimo» (Sibilía, 2008).

Los adolescentes pasan más tiempo online que los adultos, y además dedican más tiempo a la interacción social (Valkenburg & al., 2009; Dillon, 2013, entre otros). Si hasta los diez años el mayor interés de los niños con relación a la tecnología son los juegos y las películas, a partir de esta edad comienzan a interesarse por las relaciones entre pares, que incluyen a las relaciones con pares del sexo opuesto (Subrahmayan & Greenfeld, 2008). Este interés comienza a ser central en sus vidas y se traslada a su uso de Internet. Como consecuencia, suelen aumentar su utilización de sitios de redes sociales (Boyd, 2008). Allí forman parte de una comunidad virtual con la que establecen relaciones variadas: se entretienen, se sienten incluidos por su grupo de pares y encuentran tanto compañía como pertenencia social (Urresti, 2008). Asimismo, a través de las redes proveen y buscan información personal (Valenzuela, Park & Kee, 2009); reciben manifestaciones de empatía, se identifican de otro modo consigo mismos y con su entorno, logran un mayor conocimiento de sí y de sus pares, y ofrecen una imagen personal que les permite integrarse a otros grupos de pares generacionales (Valkenburg & al., 2009; Morduchowicz, 2010).

Diversos estudios se centran en las diferentes prácticas que realizan los adolescentes en torno a las TIC según sector social, edad, género, horas de uso y experiencia con el medio (Prensky, 2001; Urresti, 2008; Van-Dijk, 2013; Benítez Larghi, 2013, entre otros). El aporte de esta investigación es el trabajo específico con adolescentes de sectores medios y populares de Buenos Aires, es decir, un enfoque transectorial de corte socio-cultural que, a partir de las diferencias de cada sector, explora sus similitudes. Esto resulta relevante por dos motivos: por un lado, se propone una categorización de adolescente diferenciada, que no englobe a todos por igual; por otro, dentro de estas diferencias, se plantea que estos grupos sociales tienen más puntos en común en relación con el uso de las TIC que los que han sido estudiados.

Los conceptos de «capital» y «capital social» (Bourdieu, 1985) nos resultan útiles para explorar las redes de relaciones de los adolescentes, dado que en Facebook se vuelven visibles (Haythornwhite, 2005).

Con «capital», Bourdieu (1985) refiere a todo lo que las personas consideran como bienes (materiales o inmateriales). Por su parte, con «capital social» define los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red de relaciones sociales más o menos institucionalizadas (Bourdieu, 1985).

En cuanto a los sitios de redes sociales, Boyd (2008) afirma que estos sitios les permiten a los adolescentes trabajar su identidad y status, además de negociar su vida pública. Por su parte, Valkenburg y otros (2009) concluyen que el uso de sitios de redes sociales colabora positivamente en las relaciones entre pares de adolescentes. Otros autores sostienen que en estos sitios es preponderante la interacción con vínculos preexistentes (Haythornwhite, 2005; Boyd & Ellison, 2008) y que allí se resignifican las relaciones copresenciales al establecer relaciones horizontales no jerarquizadas (Urresti, 2008). Además de reforzar las relaciones preexistentes, permite generar continuamente nuevas relaciones sociales, en especial en el caso de quienes no tienen amigos o relaciones sexo-afectivas, o quienes se encuentran en una relación a disgusto (Boyd, 2008). En cuanto al impacto

que tienen en la vida privada, tanto en el plano amistoso como amoroso o sexual, Van-Dijk (2013) aporta evidencia empírica acerca de la popularidad de los sitios de redes sociales como escenarios de autoexpresión, comunicación y autopromoción. Por otra parte, otras investigaciones indican que en estos sitios se genera una comunicación mixta, dado que se combinan elementos propios de la comunicación oral con otros de la escrita (Baym, 2010; López & Ciuffoli, 2012).

Respecto a Facebook, y en cuanto a la aplicación de los conceptos de Bourdieu, Valenzuela y otros (2009) señalan que la mera pertenencia a esta red social no contribuye per se a aumentar el capital social, pero sí colabora en la consolidación de éste el mayor flujo de información disponible sobre los pares, la ampliación de oportunidades de sociabilidad con conocidos y la posibilidad continua de extender la red de contactos. A su vez, García, López de Ayala y Catalina (2013) afirman que, en el caso de España, quienes realizan un uso más intensivo y activo de estos sitios son las adolescentes que poseen entre 15 y 17 años.

Almansa, Fonseca y Esparcia (2013) observan que tanto los adolescentes españoles como los colombianos se manifiestan en Facebook con un lenguaje propio, que no atiende a las normas ortográficas y gramaticales tradicionales. A su vez, señalan que los adolescentes gestionan sus relaciones de amistad en Facebook con la imagen como elemento central y que, en cuestión de segundos, deciden aceptar solicitudes de amistad de desconocidos siempre que les resulten atractivos. En el caso de los adolescentes de Buenos Aires, Dillon (2013) sostiene que el uso de Facebook refuerza sus vínculos entre pares y que lo más impor-

La tendencia de los adolescentes a la exhibición de la intimidad se amplifica al compartirse en Red. Así, la intimidad se representa, se exhibe e intercambia –selectiva pero cotidianamente– a través de la mediación de computadoras. Esta ponderación de contenidos personales es común a todos los grupos, aunque en cada uno tenga marcas particulares. En este contexto, nos interesa resaltar que el fin de esta exposición de intimidad es el encuentro y la sociabilidad con pares.

tante para ellos tiene que ver con la amistad y el grupo de pares, ya sea dentro o fuera del sitio.

Por último, para abordar las representaciones de género en torno a la seducción y la amistad, utilizaremos el género como categoría de análisis tanto desde la formulación clásica de Rubin (1975) –que propone el «sistema sexo/género», en el cual este último es una construcción cultural–, como desde la reformulación de Butler (1990) «sujetos de sexo/género/deseo», que incorpora dos modificaciones: primero, que el «sexo» es tan cultural como el género; segundo, que las construcciones genéricas están atravesadas por una «matriz heteronormativa» (Butler, 1990). Finalmente, en los alcances de este artículo, subrayamos que el género se produce en la interacción cotidiana (West, 1987), dado que es una actividad que se constituye y reproduce por la repetición de estilos corporales, prácticas y normas que, al «naturalizarse», generan la ilusión de una identidad fija (Butler, 1990; Cháneton, 2007). Sostenemos que los gestos performáticos de intimidad que los adolescentes, tanto de sectores medios como popu-

lares, publican de modo cotidiano en Facebook resultan adecuados para estudiar estas problemáticas.

3. Material y métodos

El objetivo de esta investigación es exploratorio-descriptivo. Nuestro universo de estudio se circunscribe a los adolescentes que residen en Buenos Aires y tienen entre 12 y 18 años de edad (es decir, nacidos entre 1995 y 2000). Tomando algunos indicadores

de información nos resultó útil, ya que consideramos que solo con métodos de la etnografía tradicional no se consigue aprehender el entramado de significados en que los adolescentes se encuentran inmersos. Por lo tanto, optamos por explorar su sociabilidad e identidad virtual con la misma herramienta que ellos utilizan de modo cotidiano. Para esto, realizamos el trabajo de campo online siguiendo los conceptos de «observación virtual» (Hine, 2000) y «ciberetnografía» (Farquhar, 2012), que refieren a nuevas herramientas de investigación etnográfica surgidas en los últimos años junto con la masificación de las TIC y utilizadas en ciencias sociales para explorar cómo las personas forman redes sociales en Internet y configuran su identidad virtual (Keeley-Browne, 2011).

Tras dos años de trabajo, el perfil que desarrollamos en Facebook cuenta con 2.700 contactos de adolescentes. Junto a las entrevistas, el método de recolección de datos de la ciberetnografía nos permitió indagar cómo los adolescentes de nuestra muestra se autopresentaban, se entretenían e interactuaban de modo on-line. Realizamos observaciones participantes, en el sentido de enviar y aceptar solicitudes de amistad,

Los adolescentes de ambos sectores sociales se autopresentan con publicaciones personales, chatean con amigos, buscan pareja, gestionan sus capitales, dan cuenta de experiencias y relaciones sexo-afectivas, manejan su agenda de contactos y eventos, y se entretienen con prácticas lúdico-comunicativas como los juegos, el «prosumo» fotográfico y el «streaming». De este modo, su configuración identitaria y sociabilidad cotidiana se asocian a Facebook, el principal sitio donde exploran y refinan las relaciones con sus pares. En cuanto al género, por un lado extreman los estereotipos mientras que por otro lado los cuestionan.

del Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010), definimos a los hogares de sectores populares como aquellos que reúnen las siguientes características: carecen de al menos un servicio público básico, los jefes de familia no terminaron el colegio secundario, tienen empleos de baja cualificación o se encuentran incapacitados para trabajar. En cuanto a los hogares de sectores medios, los definimos como aquellos que cuentan con los servicios públicos cubiertos y con jefes de familia que poseen trabajos de media o alta cualificación y cuyo nivel educativo es igual o superior al del colegio secundario completo.

Hemos utilizado una metodología mixta, ya que combina herramientas cualitativas y cuantitativas. A nivel cualitativo, empleamos herramientas etnográficas tradicionales y virtuales: 30 entrevistas copresenciales en profundidad y 24 meses de observaciones virtuales diarias a través de la creación de un perfil ad hoc en Facebook. Esta herramienta novedosa de recolección

de información nos resultó útil, ya que consideramos que solo con métodos de la etnografía tradicional no se consigue aprehender el entramado de significados en que los adolescentes se encuentran inmersos. Por lo tanto, optamos por explorar su sociabilidad e identidad virtual con la misma herramienta que ellos utilizan de modo cotidiano. Para esto, realizamos el trabajo de campo online siguiendo los conceptos de «observación virtual» (Hine, 2000) y «ciberetnografía» (Farquhar, 2012), que refieren a nuevas herramientas de investigación etnográfica surgidas en los últimos años junto con la masificación de las TIC y utilizadas en ciencias sociales para explorar cómo las personas forman redes sociales en Internet y configuran su identidad virtual (Keeley-Browne, 2011).

Tras dos años de trabajo, el perfil que desarrollamos en Facebook cuenta con 2.700 contactos de adolescentes. Junto a las entrevistas, el método de recolección de datos de la ciberetnografía nos permitió indagar cómo los adolescentes de nuestra muestra se autopresentaban, se entretenían e interactuaban de modo on-line. Realizamos observaciones participantes, en el sentido de enviar y aceptar solicitudes de amistad, cliquear «me gusta» (MG) en algunas publicaciones y realizar algunas otras. Asimismo, les pedimos autorización a los adolescentes para observar sus muros y perfiles de Facebook. Esto nos permitió analizar sus comportamientos en entornos digitales, tanto en sectores medios como populares.

A nivel cuantitativo, realizamos análisis de contenido de 200 perfiles de Facebook pertenecientes a adolescentes de Buenos Aires, seleccionados de modo aleatorio. Analizamos las fotografías y textos publicados en los perfiles, sus principales temas y ámbitos. El trabajo de campo se llevó a cabo entre septiembre de 2011 y septiembre de 2013.

Por cuestiones éticas, trabajamos de modo anónimo con el material recolectado, en el sentido de que no se guardó registro de datos personales. Si bien los textos e imágenes citados cuentan con expresa autorización de los entrevistados, para preservar su identidad solo se presentan imágenes que no contengan nombres

ni fotografías, así como también se colocan etiquetas genéricas en cada extracto de entrevista citada. Es por esto que en los fragmentos de entrevistas y capturas de muros de Facebook solo se señala si el usuario es varón o mujer y a qué sector social pertenece.

Por último, al tratarse de una muestra no probabilística o intencional, los resultados no son extrapolables al conjunto de la población de estudio. Sin embargo, creemos que esta investigación constituye un aporte significativo dado que explora y describe ciertas tendencias en los usos de las TIC entre los adolescentes de Buenos Aires. Su valor reside en mostrar los usos comunes de Facebook entre estos jóvenes de una ciudad capital de América Latina, con la intención de colaborar en futuros trabajos comparativos tanto dentro de la región como a nivel mundial.

4. Análisis y resultados

4.1. El entorno central

Para los adolescentes de nuestra muestra, la red social Facebook se ha convertido en el entorno central de comunicación y entretenimiento, seguido por la aplicación de mensajería móvil Whatsapp y, en sectores medios, por Twitter, blogs, mails y mensajería instantánea ya no aparecen como aplicaciones independientes, sino que han sido centralizadas en la plataforma de Facebook. En definitiva, este sitio es el centro de operaciones en el que articulan gran parte de su sociabilidad cotidiana y de sus convergentes actividades de tiempo libre.

- «A través de Facebook nos comunicamos con nuestros amigos y compañeros más fácil y sin gastar plata. Es lo más práctico y lo que se usa hoy. Cuando estamos viajando o en el cole, usamos mucho Whatsapp. Y cada vez más amigas se enganchan con Twitter» (Mujer, sectores medios).

- «Siempre que podemos estamos conectados a Face porque es lo más cómodo y nos gusta estar en contacto entre nosotros y al tanto de lo que le pasa a cada una... y a veces viendo en qué anda el chico que nos gusta» (Mujer, sectores populares).

El fenómeno de que Facebook se haya convertido en el entorno central de los adolescentes de Buenos Aires puede explicarse por dos razones. En primer lugar, funciona como una agenda interactiva de contactos y eventos, dado que les permite coordinar encuentros, comentarlos antes y después, además de ampliar o restringir su lista de contactos en función de las acciones que se van desplegando en la cotidianidad copresencial y mediada por computadoras. En segundo lugar, opera como un centro de publicaciones estético-identitarias, donde actualizan constantemente su

presentación performática ante los otros. Los adolescentes eligen pasar una gran parte de su tiempo en Facebook debido a que los niveles de usabilidad y satisfacción que experimentan allí suelen ser mayores que en cualquier otro sitio. Además del tiempo intersticial que pasan en Facebook durante el colegio o viajes en transportes públicos, cuando están solos (o a veces también acompañados) una de sus principales actividades es chequear las actualizaciones de sus contactos y editar sus propias publicaciones.

4.2. Contenidos personales

En Facebook es central tanto la acumulación de contactos denominados «amigos» como la capacidad de activar los recursos que poseen dichos contactos: principalmente, clicar MG, hacer comentarios y compartir publicaciones. Cuando los adolescentes realizan publicaciones personales, además de actualizar su presentación ante los otros, están midiendo su capital social (Bourdieu, 1985), entendido como el nivel de aceptación y la capacidad de movilizar recursos. Los adolescentes de nuestra muestra suelen apreciar que sus pares compartan su intimidad y coinciden en que quienes poseen más contactos, MG, compartidos y comentarios cuentan con más posibilidades de tener pareja y amigos. A esto se asocian sus esfuerzos en realizar performances de intimidad para ganar popularidad, que muchas veces los lleva a exponer su intimidad de modo conflictivo según la opinión de padres, parejas o amigos.

- «Con Face podemos expresarnos como queremos y sin que los adultos se metan. Por ahí es lo que hace que nos guste a todos los de nuestra edad. Los adultos no entienden lo que hacemos en Face y a veces se enojan o nos controlan por miedo. Son de otra generación» (Varón, sectores medios).

- «Hacemos vídeos o sacamos fotos, por ejemplo, las editamos y publicamos en Facebook. No hay otra cosa así. Es único y cualquiera puede hacerlo. Sacamos fotos en el colegio, el shopping, cuando estamos juntas en la casa de alguna. Y salimos siempre con la cámara» (Mujer, sectores populares).

Dentro de los contenidos personales, las fotos ocupan un lugar preponderante. Los textos autobiográficos acompañados de una imagen personal suelen recibir más comentarios y MG. La publicación de autofotos y fotos con el grupo de pares es la práctica preferencial tanto entre adolescentes de sectores populares (Linne & Basile, 2013) como de sectores medios. También son habituales las fotos con parejas o amigos del sexo opuesto. El 90% de los perfiles analizados contienen fotos en los mismos ámbitos: colegios, parques y casas propias o de amistades. Estos espacios dan cuenta de

que los adolescentes eligen, para producir fotos, los lugares de mayor autonomía respecto a los adultos. Suelen acompañar estas imágenes personales con breves textos ilustrativos o explicativos. De este modo, los adolescentes ponen en juego su capital estético-corporal al tiempo que actualizan su estado de disponibilidad y su humor. En muchos casos, esto también funciona como una señal de advertencia —«estoy de mal humor, no quiero hablar con nadie» (Mujer, sectores populares)— o una invitación a interactuar.

4.3. Comunicación y entretenimiento

La comunicación y el entretenimiento son los campos de actividades que engloban a la mayoría de las prácticas desplegadas en el sitio. Estas dos actividades aparecen cada vez más mezcladas entre los adolescentes, dentro de ese multitasking que suele superponer chat, juegos, música, voyerismo e intercambio de fotos, diversos «posteos», uso de aplicaciones y visionado de vídeos.

- «Cuando estamos aburridos y no hay nadie para hablar en Face, jugamos a juegos. Pero cuando hay alguien para chatear, nos gusta más. O a veces uno solo quiere jugar y no hablar con nadie» (Varón, sectores medios).

- «Miramos fotos de chicas, a veces sacamos alguna entre nosotros, comentamos las fotos, chateamos y jugamos. Hay un montón de juegos en Face que están re buenos» (Varón, sectores populares).

En cuanto al entretenimiento, el 90% de los adolescentes entrevistados elige las aplicaciones de YouTube y juegos. En YouTube, los varones prefieren los vídeos deportivos —mayormente fútbol—, de baile, humorísticos, tutoriales y de géneros musicales, como la cumbia villera, el reggaetón y el hip hop. Por su parte, las mujeres eligen vídeos similares, además de otros géneros como cumbia romántica, balada y pop juvenil. Dentro de las aplicaciones de juegos, los varones se inclinan por los de acción, deporte y combate; mientras que las mujeres tienden a preferir los de ingenio, diseño y roles. Tanto mujeres como varones ven, en YouTube u otros sitios de streaming, series como «Los Simpsons» o películas como «Titanic».

- «De juegos los que más me gustan son 'Counter Strike', 'Criminal Case' y los de fútbol, como el 'Winning Eleven' y el 'FIFA'. Y también juego un montón a los que aparecen por Facebook, que es más cómodo, como esos de mafia, de cartas o de crear civilizaciones. Y además tus amigos te mandan la invitación para jugar, así que jugás con ellos cuando están conectados. Te pasan trucos o es un tema más para charlar» (Varón, sectores medios).

- «Me gusta 'Up Cake especial', que es decorar una cup cake, 'Mini mascotas' o 'Pet Society', donde tenés que cuidar a tus mascotas, 'Juice and Fruit', donde tenés que preparar licuados en un bar, 'Good Night Kiss', donde te despedís de tu novio en la puerta de la casa de tus padres, 'Mall World', donde tenés un negocio de ropa en un shopping, y todo ese tipo de juegos. Los que más nos gustan con mis amigas son el «Angry Birds» y el «Candy Crush», que es re adictivo» (Mujer, sectores populares).

El 70% de los entrevistados y de perfiles de Facebook analizados señala entre sus preferidos al «Criminal Case» y «Candy Crush». Mientras «Criminal Case» es el preferido de los varones, «Candy Crush» es común en varones y mujeres. Ambos juegos son paradigmáticos de la gran confluencia en prácticas lúdico-comunicativas entre distintos sectores sociales. De hecho, los adolescentes de sectores populares y medios coinciden en sus prácticas lúdico-comunicacionales más habituales en torno a la plataforma: actualización de estados, juegos, prosumo fotográfico, chat y streaming. Mientras la actualización de estados suele referir a estados anímicos o sentimentales (imágenes 1 y 2), el prosumo de fotos implica la publicación y observación de imágenes personales, el chat se utiliza para reforzar vínculos y explorar otros nuevos, mientras que el «streaming» de música y contenidos audiovisuales suele ser una de las principales fuentes de entretenimiento.

4.4. Amistad, seducción y búsqueda de pareja

Todos los adolescentes entrevistados se comunican por Facebook principalmente con sus amigos/as, a veces con conocidos/as y familiares, y esporádicamente con desconocidos/as. La comunicación por mensajería instantánea, el chat y la publicación de contenidos suelen aparecer estrechamente vinculados a la búsqueda de relaciones sexo-afectivas y a la creación y sostenimiento de amistades. Dichas prácticas son centrales para estos adolescentes.

Los perfiles analizados poseen entre 132 y 4.877 amigos/contactos, y la media es 1432. A su vez, el 60% realiza al menos una publicación semanal con una temática común: búsqueda de pareja o actualidad afectiva. Al actualizar los «estados», además de dar cuenta de qué están haciendo, actualizan su estado civil, el grado de armonía o conflictividad con su pareja y con sus vínculos más significativos. Así, informan si se pelearon, si extrañan, si se sienten traicionados, agradecidos, ignorados o queridos. Como se observa en las imágenes siguientes (1 y 3), los adolescentes expresan su deseo de estar en pareja con publicaciones de imágenes con textos breves: «soltera», «quiero novia»; «en una



Imagen 1. Captura de muro de usuaria adolescente, sectores populares.

relación con», «¿quién quiere ser mi novio?»; «todos en pareja y yo sola». Nótese la popularidad (115 MG) de la imagen 1 en la que una adolescente actualiza su estado.

La publicación de autofotos suele ser una práctica medita-

da, dado que editan las fotos en pos de presentar la mejor imagen posible de sí mismos. Este constante juego de performances cruzadas en el que se expone la intimidad para generar una intimidad-entre-pares, alejada de los adultos, produce entre los adolescentes reiterados conflictos: por ejemplo, cuando un integrante de la pareja siente celos y falta de respeto de parte del otro, que a su entender «coquetea» con otros contactos. En este sentido, una práctica habitual de control es publicar desde el perfil de la pareja. Este recurso da cuenta de una intimidad mayor que implica cierta exclusividad. A continuación se observa cómo un adolescente varón ingresa al perfil de su novia para expresarle su amor y, al mismo tiempo, desalentar a los contactos que «se hacen los lindos» con ella y «marcar territorio».

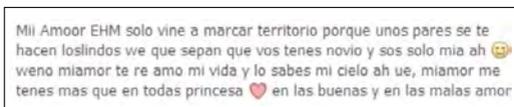


Imagen 2. Captura de muro de usuario adolescente, sectores medios.

4.5. Representaciones de género

Dado que la cotidianidad de una gran parte de los adolescentes de nuestra muestra transcurre en Facebook, es posible observar representaciones de género en la presentación de sí mismos y en la búsqueda de pareja. Esta investigación se circunscribe a las construcciones de género de varones y mujeres que desean o mantienen, al menos públicamente, vínculos sexo-afectivos heterosexuales, sin desconocer que esta dinámica también se encuentra presente en vínculos de gays, lesbianas y «queers». El trabajo de campo ha evidenciado que la red social cumple un rol clave en la organización del sistema de identificaciones y de la exhibición de diversos capitales puestos en juego en el proceso de construcción de género y búsqueda de pareja. Varios de sus primeros diálogos sexuales y amorosos, de los comentarios y contenidos que intercambian sobre su identidad y sus experiencias se desplie-

gan a través de este sitio. Esto se observa en las publicaciones sobre cómo configuran su «pareja ideal» (imágenes 3 y 4).

Tal como observamos en las imágenes 2, 3 y 4, es común la reivindicación de los celos, a la que adhieren

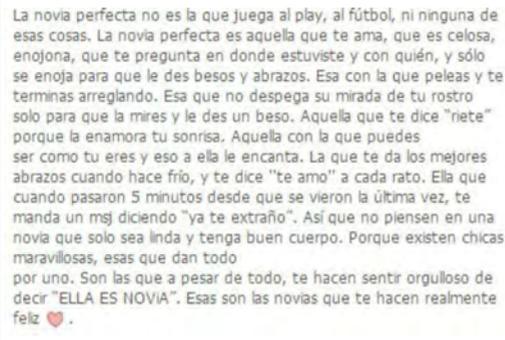


Imagen 3. Captura de muro de usuario adolescente, sectores medios.



Imagen 4. Captura de muro de usuaria adolescente, sectores populares.

a través de fotografías con pequeños textos personales como «sí, soy celosa, ¿y qué?». Al compartir o celebrar en sus muros este tipo de contenidos, demuestran su consenso frente a estos comportamientos. Por otro lado, las mujeres también se enorgullecen de su autonomía y buscan como pareja a un par sensible, «un compañero, amigo y amante», como declaran más de la mitad de las adolescentes entrevistadas.

«Para mí el novio ideal tiene que gustarme físicamente pero también como piensa. No tiene que ser solo lindo. Y tiene que tratarme bien. Si me pelea o me controla demasiado, no me gusta. Y tiene que tener iniciativa, llevarme al cine, a recitales, cosas así» (Mujer, sectores medios). «Mi novio ideal no sé. Que sea lindo, atento. Que le guste cocinar, que me escuche y sea bueno. Que le guste salir a caminar, pasear y hacer cosas juntos» (Mujer, sectores populares).

Tanto en sectores medios como populares, las prácticas digitales muestran la tensión entre los modos paradigmáticos de ser varón y mujer, dado que por momentos cuestionan y por otros reproducen las tradicionales representaciones de género. Una gran parte de los varones, tanto de sectores medios como populares, se permite publicar fotos y textos personales en los que exhiben —aunque más tímidamente que las mujeres— aspectos sensibles e íntimos. De este modo,

expresan cariño a familiares, amigos, amigas y parejas, o demuestran su tristeza por la ausencia de un ser querido o por su soledad. Hemos observado cómo los varones se permiten demostrar emociones y carencias afectivas, en evidente contraposición con las generaciones anteriores. De este modo, exhiben al resto de sus contactos sus redes afectivas y su sociabilidad, además de su capital social.

Los adolescentes publican textos personales escritos de modo coloquial, ágil y expresivo, con elementos tomados de la oralidad. A nivel temático, tanto en sectores medios como populares, las publicaciones más habituales abordan la amistad. La mayor expresividad afectiva de los varones adolescentes, visible tanto en las entrevistas como en los perfiles y muros, evidencia una nueva masculinidad que convive en tensión con los paradigmas tradicionales, como el de utilizar la violencia para imponer respeto o defender el territorio propio, o ser cínico frente a las demandas afectivas de mujeres u otros varones. A su vez, la mayor expresividad de las adolescentes acerca de su sexualidad y la reivindicación de su libertad para elegir con quién quieren estar, señala una mayor conciencia de género y un mayor empoderamiento del que tenían de modo mayoritario las generaciones anteriores.

5. Discusión y conclusiones

En esta investigación indagábamos en las prácticas comunes en Facebook de los adolescentes de sectores populares y medios de Buenos Aires. De manera similar a lo señalado por García y otros (2013) para el caso de adolescentes españoles, el mayor tiempo de uso se concentra en Facebook, juegos y streaming audiovisual, que supera a la descarga de contenidos. También en consonancia con García y otros (2013), el deseo de popularidad es una cuestión preponderante entre los adolescentes de Buenos Aires. Coincidimos en que las usuarias que poseen entre 15 y 17 años son las más activas. Al igual que para los adolescentes españoles y colombianos (Almansa & al., 2013), los de nuestra muestra deciden aceptar o rechazar solicitudes en cuestión de segundos. Aunque a diferencia de lo que afirman Valenzuela y colaboradores (2009), observamos que la pertenencia a Facebook contribuye a aumentar el capital social. Por otra parte, si bien coincidimos con Dillon (2013) en el rol central que ocupa el grupo de pares entre los adolescentes de Buenos Aires, nuestro aporte específico consiste en ampliar el foco a la pareja e indagar en la problemática de género.

La tendencia de los adolescentes a la exhibición de la intimidad se amplifica al compartirse en Red. Así, la

intimidad se representa, se exhibe e intercambia –selectiva pero cotidianamente– a través de la mediación de computadoras. Esta ponderación de contenidos personales es común a todos los grupos, aunque en cada uno tenga marcas particulares. En este contexto, nos interesa resaltar que el fin de esta exposición de intimidad es el encuentro y la sociabilidad con pares.

Los adolescentes de ambos sectores sociales se autopresentan con publicaciones personales, chatean con amigos, buscan pareja, gestionan sus capitales, dan cuenta de experiencias y relaciones sexo-afectivas, manejan su agenda de contactos y eventos, y se entretienen con prácticas lúdico-comunicativas como los juegos, el «prosumo» fotográfico y el «streaming». De este modo, su configuración identitaria y sociabilidad cotidiana se asocian a Facebook, el principal sitio donde exploran y refinan las relaciones con sus pares. En cuanto al género, por un lado extreman los estereotipos mientras que por otro lado los cuestionan.

Si bien existen diferencias en torno a los usos de esta plataforma, aquí nos hemos concentrado en las prácticas comunes que realizan más allá de su sector social. Como hemos visto, la publicación de contenidos personales y el uso de videojuegos son ejemplos paradigmáticos de esta confluencia de prácticas. Sin embargo, no desconocemos que hay prácticas y hábitos diferenciales que serán objeto de investigaciones posteriores.

Referencias

- ALMANSA, A., FONSECA, O. & CASTILLO, A. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar*, 40, 127-135. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-03>).
- BAYM, N. (2010). *Personal Connections in the Digital Age*. Cambridge: Polity Press.
- BENÍTEZ-LARGHI, S. (2013). Lo popular a partir de la apropiación de las TIC. Tensiones entre representaciones hegemónicas y prácticas. *Question*, 1 (38). (<http://goo.gl/lnUvub>) (10-10-2013).
- BERARDI, F. (2007). *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- BOYD, D. & ELLISON, N. (2008). Social Network Sites: Definition, History and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 210-230. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.10836-101.2007.00393.x>).
- BOYD, D. (2008). Why Youth Love Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life. In D. Buckingham (Ed.), *Youth, Media and Digital Media*. Cambridge: The MIT Press.
- BOURDIEU, P. (1985). The forms of capital. In J.G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. (pp. 241-58). New York: Greenwood.
- BUTLER, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- CASTELLS, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Cháneton, J. (2007). *Género, poder y discursos sociales*. Buenos Aires: Eudeba.

- DEZUANNI, M. & MONROY-HERNÁNDEZ, A. (2012). «Prosumidores interculturales»: creación de medios digitales globales entre jóvenes. *Comunicar*, 19 (38), 59-66. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-06>).
- DILLON, A. (2013). Los vínculos y la conversación 2.0: miradas de adolescentes argentinos sobre Facebook. *Global Media Journal*, 19, 43-68. (<http://goo.gl/9wt9PG>) (11-10-13).
- FARQUHAR, L. (2012). Performing and Interpreting Identity through Facebook Imagery. *Convergence*, 19 (4), 446-471. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1354856512459838>).
- GARCÍA, A., LÓPEZ-DE-AYALA, M.C. & CATALINA, B. (2013). Hábitos de uso en Internet y en las redes sociales de los adolescentes españoles. *Comunicar*, 41 (21), 195-204. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C41-2013-19>).
- HAYTHORNWHITE, C. (2005). Social Networks and Internet Connectivity Effects. *Information, Communication & Society*, 8 (2), 125-147. (DOI: <http://10.1080/13691180500146185>).
- HINE, C. (2000). *Virtual Ethnography*. London: Sage.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS (2010). *Censo Nacional de Población*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- KEELEY-BROWNE, E. (2011). Cyber-Ethnography: The Emerging Research Approach for 21st Century Research Investigation. In G. Kurubacak & T. Yuzer (Eds.), *Handbook of Research on Transformative Online Education and Liberation: Models for Social Equality*. (330-238). Hershey, PA: Information Science Reference. (DOI: 10.4018/978-1-60960-046-4.ch017).
- KRAUSKOPF, D. (2010). La condición juvenil contemporánea en la construcción identitaria. *Última Década*, 33, 27-42. (DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362010000200003>).
- LINNE, J. (2013). *Adolescentes y redes sociales. Usos y apropiaciones de Facebook en sectores populares de la Ciudad de Buenos Aires. (Tesis inédita de maestría)*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- LINNE, J. & BASILE, D. (2013). La discoteca virtual. Búsqueda de pareja en adolescentes de sectores populares a través de Facebook. *Razón y Palabra*, 85. (<http://goo.gl/pFmigE>).
- LIVINGSTONE, S. (2009). *Children and the Internet. Great Expectations, Challenging Realities*. Cambridge: Polity.
- LÓPEZ, G. & CIUFFOLI, C. (2012). *Facebook es el mensaje. Oralidad, escritura y después*. Buenos Aires: La Crujía.
- MORDUCHOWICZ, R. (2010). *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.
- PALFREY, J. & GASSER, U. (2008). *Born Digital*. New York: Basic Books.
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6 (<http://goo.gl/hCEk2G>) (09-06-2012).
- RUBIN, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex. In R. Reiter (Ed.), *Toward an Anthropology of Women*. (157-210). New York: Monthly Review Press.
- SIBILIA, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: FCE.
- SUBRAHMANYAM, K. & GREENFIELD, P. (2008). Online Communication and Adolescent Relationships. *Future of Children*, 18 (1), 119-146. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/foc.0.0006>).
- URRESTI, M. (2008). Ciberculturas juveniles: vida cotidiana, subjetividad y pertenencia entre los jóvenes ante el impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. In M. Urresti (Ed.), *Ciberculturas juveniles*. (pp. 13-66). Buenos Aires: La Crujía.
- VALENZUELA, S.; PARK, N. & KEE, K. (2009). Is There Social Capital in a Social Network? *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14, 875-901. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01474.x>).
- VALKENBURG, P. & PETER, J. (2009). Social Consequences of the Internet for Adolescents. A Decade of Research. *Current Directions in Psychological Science*, 18 (1), 1-5. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01595.x>).
- VAN-DIJK, J. (2013). 'You Have One Identity'. Performing the Self on Facebook and LinkedIn. *Media, Culture & Society*, 35 (8), 199-215. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0163443712468605>).
- WEST, C. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1 (2), 125-151. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0891243287001002002>).

Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui

Chasqui es un espacio para el desarrollo y difusión del pensamiento crítico en torno a la relación comunicación, cultura y política en el ámbito latinoamericano. Participan académicos, escritores, periodistas, artistas y otros pensadores unidos por la necesidad común de proponer, desde la comunicación, ideas impugnadoras al pensamiento dominante y al poder.



41 años • 2041 artículos y ensayos • 1332 autores • 52 países.

www.revistachasqui.com

CIESPAL
porque la comunicación es un derecho



Claves de la publicidad viral: De la motivación a la emoción en los vídeos más compartidos

The Key Elements of Viral Advertising. From Motivation to Emotion in the Most Shared Videos

 Dr. ALBERTO DAFONTE-GÓMEZ es Profesor Contratado Doctor del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad de Vigo (España) (albertodafonte@uvigo.es).

RESUMEN

Desde sus orígenes a mediados de los noventa, la aplicación del concepto de viralidad a la comunicación comercial ha representado para las marcas una oportunidad para franquear las tradicionales barreras de la audiencia ante la publicidad y convertirla en transmisora activa de los mensajes de la marca. El marketing viral se basa, desde entonces, en dos principios básicos: ofrecer al individuo contenidos gratuitos y atractivos que disfrazan su finalidad comercial y usar un sistema de difusión de usuario en usuario. La transformación del espectador pasivo en usuario activo que difunde mensajes de tipo publicitario promovidos por anunciantes, responde a una serie de necesidades y motivaciones de los individuos y a una serie de características de los contenidos que han sido descritos por la investigación previa en este campo, principalmente a través de metodologías de tipo cuantitativo basadas en las percepciones de los usuarios. El presente artículo analiza, a través de la metodología del análisis de contenido, la presencia de los elementos que trabajos de investigación anteriores han señalado como favorecedores de la acción de compartir en los 25 vídeos publicitarios virales con más «shares» entre 2006 y 2013. Los resultados obtenidos muestran las características más comunes en este tipo de vídeos y la presencia destacada de la sorpresa y la alegría como emociones dominantes en los vídeos virales más exitosos.

ABSTRACT

From its origins in the mid '90, the application of the concept of virality to commercial communication has represented an opportunity for brands to cross the traditional barriers of the audience concerning advertising and turn it into active communicator of brand messages. Viral marketing has been based, since then, on two basic principles: offer free and engaging content that masks its commercial purpose to the individual and use of using a peer-to-peer dissemination system. The transformation of the passive spectator into an active user who broadcasts advertising messages promoted by sponsors, and who responds to needs and motivations of individuals and content features which have been described by previous research in this field, mainly through quantitative methods based on user perceptions. This paper focusses on those elements detected in its previous research as promoters of the sharing action in the 25 most-shared viral video ads between 2006 and 2013 using content analysis. The results obtained show the most common features in these videos and the prominent presence of surprise and joy as dominant emotions in the most successful viral videos.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Publicidad, Internet, vídeo, viral, web social, redes sociales, emoción, análisis de contenido.
Advertising, Internet, video, viral, social web, social media, emotion, content analysis.

1. Introducción y estado de la cuestión. Los vídeos virales publicitarios y el papel del espectador activo

Los vídeos virales publicitarios son, quizás, la manifestación más popular del fenómeno del marketing viral. El concepto de viralidad, introducido en el ámbito de la comunicación por Rushkoff (1994)¹, es adaptado rápidamente por el marketing bajo dos principios básicos descritos por Rayport en 1996, en el que se considera artículo fundacional de este nuevo enfoque²: disfrazar la finalidad comercial del contenido que se distribuye y lograr que sean los propios usuarios los que lo hagan circular a través de sus redes de contactos.

Si bien ya existía vídeo «online» antes de la aparición de YouTube, el nacimiento y consolidación de esta plataforma orientada inicialmente a la difusión de piezas realizadas por los usuarios («User-Generated Content» o UGC), amplió los canales de distribución de contenidos audiovisuales paralelos a los medios tradicionales, basándose en las redes de usuarios y en las pequeñas comunidades de suscriptores en torno a los canales de la plataforma. La popularización de los vídeos ya no respondía a una situación de consumo simultáneo por parte de audiencias masivas, sino a una estructura de distribución a través de redes de usuarios que, de un modo asíncrono –aunque generalmente concentrado en el tiempo– comparten los contenidos entre su comunidad de contactos. En este caldo de cultivo crecen y se desarrollan los vídeos virales.

¿Qué se considera, entonces, vídeo viral publicitario? En primer lugar, el carácter publicitario lo otorga que el contenido haya sido producido por una marca, con un objetivo comercial directo o indirecto. Habitualmente designamos con este término, de forma genérica, a vídeos que han alcanzado un elevado número de reproducciones, pero esto puede conseguirse a través de distintas vías, como la promoción pagada, las recomendaciones de vídeos similares en YouTube o el efecto amplificador de la emisión televisiva. Si somos fieles a uno de los principios fundamentales del marketing viral, los vídeos virales deben –necesariamente– haber sido compartidos por muchos usuarios individuales. El hecho diferencial de los contenidos audiovisuales de tipo viral es, más allá del número de visionados –parámetro importante, sin duda–, el número de estos conseguidos a través de la difusión masiva que proporcionan los usuarios compartiendo un vídeo con sus redes de contactos a través de cualquier vía (Porter & Golan, 2006: 29; Eckler & Bolls, 2011: 2). A pesar de que un viral de éxito logrará un gran número de visionados, un viral lo es por el «share», no por el «view». Para facilitar que el contenido sea compartido

los vídeos virales están alojados y se distribuyen a través de la Red aunque en la actualidad, sobre todo en el caso de los virales publicitarios, pueden ser piezas que también hayan sido emitidas en televisión de manera previa o simultánea. Por último, también es característico de este tipo de vídeos que ese elevado número de reproducciones que lleva implícito el hecho de haber sido compartido muchas veces se consiga, además, en un breve lapso de tiempo; pasado el «boom» inicial el crecimiento del número de visitas se ralentiza drásticamente (Broxton, Interian, Vaver & Wattenhofer, 2010).

Mientras que el número de reproducciones lograda es el resultado de la acción pasiva de mirar –un acto anónimo que no conlleva ningún tipo de implicación personal–, el acto de compartir supone establecer un vínculo simbólico entre el contenido compartido, la personalidad del reemisor y la percepción de la comunidad con la que se comparte. Es natural, por lo tanto, reflexionar sobre las motivaciones que hacen que un simple espectador se transforme en herramienta de difusión, exponiendo al escrutinio de su comunidad sus gustos, preferencias o incluso convicciones a través de la acción de compartir un contenido. En este sentido es importante hacer notar, por obvio que resulte, que el marketing viral no crea este hábito social, sino que aprovecha un comportamiento preexistente entre la audiencia (Aguado & García, 2009).

La comunicación boca-oreja (WOM o «Word-of-mouth») ha recibido desde la década de los cincuenta una atención creciente por parte de la investigación académica sobre marketing y publicidad. Según De Bruyn y Lilien (2008: 152) las investigaciones sobre este fenómeno que se han desarrollado desde entonces se pueden agrupar en torno a tres grandes ejes: investigaciones sobre las razones por las que un consumidor difunde, de manera proactiva, su experiencia de consumo con una serie de productos o marcas; investigaciones sobre las situaciones en las que los consumidores confían más en el WOM que en otras fuentes de información antes de realizar una compra; e investigaciones sobre las causas por las que la información ofrecida por ciertas personas puede ejercer una mayor influencia sobre los receptores.

Con el paso de los años y la aparición de nuevos medios y fenómenos comunicativos, la investigación sobre motivaciones de los usuarios para compartir con otros su experiencia con una marca a través del «boca-oreja» fueron dejando paso a trabajos que, sin olvidar sus orígenes, se centran en los motivos para compartir contenidos de cualquier tipo a través de correo electrónico o redes sociales y, posteriormente, en conteni-

dos de tipo publicitario o, más específicamente, en vídeos virales.

Sundaram, Mitra y Webster (1998), centrándose en el WOM, señalan que somos más proclives a compartir información sobre productos que consideramos útil para nuestra comunidad y que también compartimos, de manera preferente, información sobre aquellos productos o marcas que estamos orgullosos de usar o consideramos definitorios de nuestra personalidad. Reforzando esta tesis, Chung y Darke (2006) sostienen que, a pesar de que son muchos y variados los productos que consumimos, solo compartimos experiencias de uso de aquellos que consideramos que contribuyen a reforzar la imagen personal que deseamos proyectar.

Al compartir nuestra experiencia e interés sobre los productos y servicios que usamos, estamos sacando a la esfera pública actos de consumo que, en muchos casos, son en sí mismos privados, por lo que la decisión de hacerlo forma parte de la imagen que proyectamos hacia los demás.

Ho y Dempsey (2010: 1001) realizan un estudio sobre las motivaciones de los usuarios a la hora de compartir contenidos online basado en las teorías de Schutz (1966) sobre el comportamiento interpersonal («Fundamental Interpersonal Relations Orientation»: FIRO) que sostienen que los seres humanos se comunican y relacionan para satisfacer necesidades personales que se agrupan en torno a tres ejes: la inclusión, el afecto y el control. A las motivaciones de Schutz, Ho y Dempsey añaden las hipótesis de que los usuarios que consumen más contenidos «online» y aquellos con mayor curiosidad y afán de descubrimiento serán más proclives a compartirlos. Los resultados muestran que, de los ejes de análisis propuestos, solo la necesidad de inclusión y la de afecto tienen una influencia directa en el acto de compartir un contenido a través de la Red y que es la necesidad de diferenciación dentro del grupo –la necesidad de reivindicarse como distinto y «único»– más que la de pertenencia al mismo la que motiva la acción de compartir contenidos en Internet.

Pero más allá de las motivaciones relacionadas con

la construcción y proyección de la identidad del individuo, la búsqueda de la aceptación por parte del entorno o la aportación de conocimiento a la comunidad, existen también motivos que tienen que ver con el contenido en sí mismo y con la percepción que el usuario tiene sobre él.

Investigaciones como la de Huang, Chen y Wang (2012: 12) señalan que la calidad del contenido es un factor determinante en la decisión de compartirlo, mientras que la respuesta esperada por parte del

Mientras que el número de reproducciones logrado es el resultado de la acción pasiva de mirar –un acto anónimo que no conlleva ningún tipo de implicación personal–, el acto de compartir supone establecer un vínculo simbólico entre el contenido compartido, la personalidad del reemisor y la percepción de la comunidad con la que se comparte. Es natural, por lo tanto, reflexionar sobre las motivaciones que hacen que un simple espectador se transforme en herramienta de difusión, exponiendo al escrutinio de su comunidad sus gustos, preferencias o incluso convicciones a través de la acción de compartir un contenido.

receptor (concebida como «empatía» por los autores) influye indirectamente a través de las esperanzas de inclusión, de control o de afecto del reemisor. Desde una perspectiva distinta sobre el mismo aspecto, Eckler y Bolls (2011) centran su investigación en el contenido emocional de los mensajes virales y en la respuesta que deben generar para llegar a serlo; aunque consideran que no es el único factor que explica la reacción del usuario, defienden que generar emociones es un requisito necesario para que un vídeo sea compartido y, partiendo de la consideración inicial de que los contenidos de los vídeos virales son más provocativos que los de los anuncios de televisión convencionales, proponen un análisis del tono emocional de los virales y su efecto en la actitud del usuario hacia el anuncio, hacia la marca y con respecto, también, a su intención de compartirlo o no. Eckler y Bolls (2011: 8) concluyen que el tono emocional de los vídeos publicitarios

virales tiene una relación directa con las actitudes y con las intenciones y destacan que los anuncios que son percibidos como placenteros son más efectivos generando actitudes positivas hacia la marca e interés en compartir que aquellos que son percibidos como desagradables o coactivos, lo que sugiere, a su vez, según los autores, que el gusto por los contenidos provocativos o controvertidos que los anunciantes atribuyen a sus audiencias podría no corresponderse con lo que los usuarios desean.

La idea de que los vídeos virales pueden permitirse –o incluso deben ser– más impactantes que los formatos publicitarios emitidos en televisión no es nueva, e investigadores como Porter y Golan (2002: 31) señalaban en 2002 que, si bien la importancia del aspecto emocional en el éxito de los contenidos publicitarios estaba generalmente aceptada, el éxito de los vídeos virales dependía más de la excitación que podían generar a través de contenidos «provocadores» y «crudos», que serían más probablemente compartidos por los usuarios. El estudio de Porter y Golan concluye que los contenidos relacionados con el sexo, los desnudos y la violencia –generalmente envueltos todos ellos en un manto de comedia– consiguen mejores resultados en cuanto a propagación entre usuarios.

Otros autores, como Teixeira (2012), afirman en artículos más recientes que son fundamentalmente los contenidos basados en la alegría y en la sorpresa los que mantienen la atención del espectador, mientras que la decisión de compartirlo o no tiene más relación con la personalidad del individuo, destacando la extroversión y/o el egocentrismo como rasgos de los usuarios más proclives a compartir contenidos.

Dobele, Lindgreen, Beverland, Vanhamme y VanWijk (2007) también señalan la sorpresa como emoción fundamental que un vídeo viral debe generar para ser compartido. La investigación de estos autores se centra en identificar la percepción por parte de los espectadores de las seis emociones primarias descritas inicialmente por Ekman (1972) (sorpresa, miedo, tristeza, alegría, asco e ira) en campañas de éxito. Sus conclusiones señalan la importancia de la sorpresa para la difusión de los contenidos virales, pero también que habitualmente se presenta acompañada de alguna de las otras cinco emociones investigadas y que la combinación de la sorpresa con la alegría o con el asco (con resultado humorístico) aumentan la intención de compartir el contenido por parte de los espectadores (Dobele & al., 2007: 295-301). Sin embargo, los propios autores señalan que la presencia de emociones no es suficiente para provocar que el contenido se comparta y que resulta imprescindible que la campaña

«capture la imaginación del receptor de un modo único e inolvidable».

A través de la investigación realizada sobre el estado de la cuestión resulta evidente que en la decisión de compartir un vídeo viral tenemos, por una parte, las motivaciones que tienen que ver con necesidades psicológicas o emocionales del reemisor potencial y, por otra, las motivaciones que tienen que ver con el contenido del vídeo viral. Del encuentro entre ambas esferas en cada individuo surge la decisión de compartir un viral publicitario.

Ante las conclusiones presentadas por este tipo de investigaciones –generalmente de tipo cuantitativo– que se basan en la percepción del usuario sobre sí mismo y sobre la intención de compartir contenidos, cabe preguntarse hasta qué punto cumplen los vídeos virales publicitarios de mayor éxito –o sea, los que ya han demostrado haber sido compartidos masivamente de manera efectiva– las características señaladas como relevantes por estudios anteriores basados en la percepción o la predicción del comportamiento de los usuarios ante los contenidos virales.

El objetivo de la investigación será, en primer lugar, analizar los vídeos virales de contenido publicitario de mayor éxito y encontrar sus características comunes y, en segundo lugar, confirmar que, efectivamente, los vídeos virales publicitarios de mayor éxito contienen los elementos enunciados como relevantes en las investigaciones previas sobre los usuarios. Al confrontar la perspectiva del usuario con el análisis de contenido obtendremos el grado de adecuación existente entre lo que los individuos dicen que les lleva a compartir un vídeo y las características de los virales publicitarios más exitosos.

2. Metodología

La metodología propuesta se basa en el análisis de contenido de una muestra de 25 vídeos publicitarios virales de éxito contrastado, basado en los elementos identificados como potenciadores del acto de compartir por las investigaciones previas.

La selección de vídeos virales se realizó –atendiendo a lo defendido en el apartado introductorio– tomando como criterio ordinal el número de veces que un vídeo viral publicitario ha sido compartido y no el número de veces que ha sido visto. Como ya hemos expuesto, consideramos que el acto de compartir supone una implicación con el contenido por parte del espectador mayor que el simple acto de ver y, por otra parte, la distribución entre usuarios a través de la acción de compartir forma parte de la esencia del concepto de viralidad.

Para obtener los datos relativos al número de veces que un vídeo publicitario difundido a través de Internet ha sido compartido, hemos tomado como referencia el ranking público elaborado por Unruly Media (n.d.)—empresa especializada en marketing para vídeos virales—en colaboración con Mashable, al que también están asociados publicaciones como «Adweek», «The Guardian» o «The Washington Post» e instituciones como el «Internet Advertising Bureau» (UK) entre otros.

Dentro del ranking ofrecido por Unruly Media, hemos seleccionado los 25 primeros vídeos publicitarios ordenados según el número de veces que fueron compartidos a nivel global, desde los inicios de las mediciones (2006) hasta la actualidad. Hemos seleccionado la muestra del período de tiempo más amplio que permite la plataforma, puesto que consideramos que, de este modo, los resultados obtenidos serán más consistentes que centrándonos en otros períodos más breves y recientes como la última semana o el último mes en el ranking. También consideramos que el amplio marco temporal daría lugar a menos variaciones en la lista, que se encuentra sometida a fluctuaciones dependientes de los «shares» de los usuarios. Los datos que se reflejan en este estudio fueron actualizados por última vez el 23/11/2013. El listado de vídeos ana-

lizados aparece en la tabla 1. Sobre esta muestra de vídeos se registraron datos relativos a los siguientes elementos: título, anunciante, agencia, año, duración, número de veces compartido (shares), número de veces visto (views), emisión en televisión, mercado al que se dirige, uso de famosos, presencia de humor, presencia de erotismo, presencia de violencia, presencia (de modo no excluyente) de las emociones: sorpresa, miedo, tristeza, alegría, asco e ira y, por último, tono emocional final transmitido (agradable/desagradable).

Una vez iniciado el análisis percibimos que el ítem «sorpresa» era susceptible de una acotación más precisa subdividiendo el conjunto en función del elemento del discurso utilizado para causarla. Así acabamos definiendo cuatro tipos distintos de «sorpresa» presentes en las unidades analizadas: «stunt real» (sorpresa producida por escenas peligrosas, generalmente de tipo deportivo, protagonizadas por especialistas en la materia, como en los casos de DC Shoes, Red Bull o Volvo), «stunt ficticio» (sorpresa producida por la presentación de actividades imposibles de realizar por quien las ejecuta; habitualmente se recurre a efectos digitales, como en los casos de Evian o Geico), «evento sorpresa» (sorpresa causada por una acción impactante de «street marketing» desarrollada en lugares

públicos y grabada con estilo de cámara oculta, como las de TNT Benelux o MGM), y «sorpresa narrativa» (se refiere al giro narrativo usado en muchas obras de ficción para lograr un final de historia inesperado, como en el caso de Volkswagen o Budweiser en 2013).

Nos pareció interesante incluir el ítem «uso de famosos» a pesar de que no aparece referido en las investigaciones previas que consultamos por ser un recurso ampliamente utilizado en la

Tabla 1. Vídeos publicitarios virales más compartidos entre 2006 y 2013 (Fuente: Unruly Media)

	Título	Anunciante	Año	Shares	Views
01	The Force	Volkswagen	2011	5.577.985	66.979.031
02	A Dramatic Surprise on a Quiet Square	TNT Benelux	2012	4.707.252	51.156.565
03	Dove Real Beauty Sketches	Dove	2013	4.273.590	128.006.741
04	Dumb Ways to Die	Melbourne Metro Trains	2012	4.246.095	68.084.885
05	Hump Day Camel Commercial	Geico	2013	4.051.911	18.505.360
06	Baby&me	Evian	2013	3.353.756	66.215.113
07	9/11	Budweiser	2002/08*	3.345.654	14.418.895
08	DC Shoes: Ken Block's Gymkhana Five: Ultimate Urban Playground; San Francisco	DC Shoes	2012	3.294.596	55.002.809
09	DC Shoes: Ken Block's Gymkhana Three, Part 2; Ultimate Playground; l'Autodrome, France	DC Shoes	2010	3.182.060	54.165.642
10	Evian Roller Babies	Evian	2009	3.173.096	118.177.742
11	Ship my Pants	Kmart	2013	3.078.971	29.972.830
12	The Hottest @Abercrombie & Fitch Guys, «Call Me Maybe» by Carly Rae Jepsen	Abercrombie & Fitch	2012	2.918.863	20.806.532
13	Yalın - Keyfi Yolunda, Aiki Sonunda	Cornetto	2013	2.911.402	26.401.796
14	DC Shoes: Ken Block's Gymkhana Four; The Hollywood Megamercial	DC Shoes	2011	2.853.791	25.149.752
15	The Clydesdales Brotherhood	Budweiser	2013	2.719.978	15.417.557
16	Pepsi MAX & Jeff Gordon: «Test Drive»	Pepsi	2013	2.696.314	45.299.800
17	The Epic Split feat. Van Damme	Volvo Trucks	2013	2.518.742	49.343.772
18	2 year old dancing the jive	Studie43	2012	2.425.517	20.414.307
19	Christmas Food Court Flash Mob, Hallelujah Chorus	Alphabet Photography	2010	2.394.191	42.525.502
20	Thank You Mama - Best Job	P&G	2012	2.287.408	12.629.369
21	Telekinetic Coffee Shop Surprise	MGM	2013	2.186.490	49.481.940
22	Danny MacAskill - «Way Back Home»	Red Bull	2010	2.114.377	29.260.802
23	Ma Contrexpérience	Nestlé	2011	2.041.967	19.735.431
24	Write The Future	Nike	2010	2.023.509	41.896.561
25	Ape With AK-47	20th Century Fox	2011	2.022.527	32.289.664

*La pieza «9/11» de Budweiser fue emitida en TV durante la «Super Bowl» de 2002, pero el vídeo al que se refieren los datos recopilados aparece en la base de Unruly Media en 2008.

historia de la publicidad. A este respecto debemos aclarar que consideramos «famoso» a aquella persona que lo es dentro del mercado o nicho concreto que refleja o al que se dirige el vídeo, y no necesariamente a nivel internacional.

A través de la cuantificación de los datos relativos a las variables expuestas y de los cruces realizados entre ellas obtuvimos los resultados que se exponen a continuación.

El objetivo de la investigación será, en primer lugar, analizar los vídeos virales de contenido publicitario de mayor éxito y encontrar sus características comunes y, en segundo lugar, confirmar que, efectivamente, los vídeos virales publicitarios de mayor éxito contienen los elementos enunciados como relevantes en las investigaciones previas sobre los usuarios. Al confrontar la perspectiva del usuario con el análisis de contenido obtendremos el grado de adecuación existente entre lo que los individuos dicen que les lleva a compartir un vídeo y las características de los virales publicitarios más exitosos.

3. Análisis y resultados

Los primeros resultados son de tipo descriptivo y nos permiten presentar un perfil básico del vídeo viral publicitario promedio, dentro del grupo de los más exitosos. Las conclusiones y relaciones entre estos elementos serán planteadas en el siguiente epígrafe.

a) Duración. Los vídeos virales muestran, en general, una duración superior a la de los formatos televisivos más comunes, y sitúan su media en los 03:05 minutos. Si bien, debemos señalar que en la muestra analizada observamos tres vídeos correspondientes a la misma marca –DC Shoes– que elevan notablemente la media puesto que sus duraciones son 09:52, 07:42 y 09:16. Sin la presencia de estos casos, el resto de la muestra se mueve entre los 00:31 del vídeo de menor duración y los 04:57 del más extenso, resultando una media, en este supuesto, de 02:02.

b) Año de aparición. Todos los vídeos virales en el

Top 25 de Unruly Media se encuentran por encima de los 2.000.000 de «shares» y, a pesar de haber tomado como referencia el ranking global a partir de 2006, en los primeros puestos se aprecia una clara ventaja de los vídeos más recientes frente a los más antiguos: de los 25 virales analizados en un ranking que abarca el período 2006-13 el 60% corresponde a los años 2013 (9 vídeos) y 2012 (6 vídeos), mientras que los restantes se distribuyen entre 2011 (4 vídeos), 2010 (4 vídeos), 2009 (1 vídeo) y 2002-08 (1 vídeo).

c) Mercado al que se dirige. Los datos recopilados muestran que el 52% de los virales analizados se dirigen desde su lanzamiento a un mercado internacional, pero es notable que, dentro de la muestra, el 32% estén orientados inicialmente (por los productos y marcas que anuncian, o por los personajes que intervienen, por ejemplo) al mercado estadounidense. La presencia de vídeos virales publicitarios dirigidos inicialmente a otros mercados nacionales es anecdótica pero existe; de los cuatro vídeos restantes (el 12%) «A Dramatic Surprise on a Quiet Square» está dirigido al público de Bélgica, Holanda y Luxemburgo, «Dumb Ways to Die» está orientado al público

australiano, «Keyfi Yolunda, Aşkı Sonunda», está producido para Cornetto Turquía, y «Ma Contrexpérience» está dirigido al mercado francés.

d) Anunciantes. Entre los anunciantes destacan DC Shoes, que consigue colocar sus vídeos virales de 2012, 2010 y 2011 entre los 25 más compartidos, Budweiser, que logra que dos de sus spots de «Super Bowl» (2002-13) aparezcan en el ranking y Evian, con otras dos piezas (2009-13).

e) Emisión en televisión. En relación con la emisión en televisión de los virales de contenido publicitario nos ha resultado difícil confirmar con certeza absoluta la emisión o no de alguno de los que componen la muestra por lo que, finalmente, prescindimos de este elemento en nuestro análisis. Lo que sí pudimos confirmar con seguridad es la emisión de tres de ellos en la «Super Bowl», entre ellos el primero del ranking.

f) Presencia de elementos humorísticos, eróticos y

violentos. Si bien la presencia de contenidos humorísticos en los vídeos analizados es considerable (56%), los eróticos (8%) y violentos (16%) son poco frecuentes.

g) Emociones básicas de Ekman. Según nuestro análisis el 76% de los vídeos virales más exitosos usan la sorpresa como recurso y en todos ellos aparece, al menos, otra emoción básica; dentro de este grupo el 37% se corresponde con la categoría «stunt real», el 21% con «stunt ficticio», el 16% con «evento sorpresa» y el 26% contiene «sorpresa narrativa». Con respecto a las restantes emociones analizadas tan solo la alegría aparece de forma destacada como recurso en el 92% de los vídeos. No hemos encontrado entre los vídeos virales publicitarios analizados ninguno que recurra al asco o a la ira, mientras que solo el 12% usaba en cierta medida el miedo (como situación en el vídeo) y un 20% la tristeza.

h) Presencia de famosos. La presencia de famosos se confirma en el 32% de los vídeos analizados. En el 87,5% de los casos su presencia se asocia a un uso de la sorpresa como «stunt real».

i) Tono emocional final transmitido. El análisis del tono emocional final transmitido a través de la combinación de elementos presentes en las piezas, ofrece como resultado que la totalidad de los 25 vídeos virales publicitarios más compartidos en el período 2006-2013 es «agradable».

4. Discusión y conclusiones

Las principales aportaciones de nuestra investigación tienen que ver con la caracterización de los vídeos virales publicitarios más exitosos –aquellos que podrían considerarse un ejemplo, al menos, en cuanto al nivel de distribución alcanzado entre los usuarios– y con la identificación de la presencia en los mismos de ciertos elementos emocionales y narrativos señalados por la investigación previa, basada en las percepciones de los usuarios ante este tipo de contenidos a través de metodologías cuantitativas.

A pesar de la mayor libertad formal y creativa que se le atribuye, a priori, a los contenidos audiovisuales concebidos para la Red, la duración media de los virales publicitarios más compartidos no resulta, en su conjunto, muy alejada de los estándares publicitarios televisivos si excluimos del cálculo las tres piezas de DC Shoes que se podrían considerar excepcionales dentro de la muestra, sobre todo por ser del mismo anunciante (sin estas piezas la media sería de 02:02), sin embargo, el hecho de que las «Gymkhanas» de DC Shoes estén presentes en el ranking de forma tan notoria, nos lleva a pensar que, si el contenido conecta con

el usuario, las recomendaciones en cuanto a duración de las piezas audiovisuales para Internet pasan a un segundo plano.

La investigación realizada revela que un 60% de los vídeos virales publicitarios más compartidos de un ranking que abarca el período 2006-2013 han sido lanzados en los dos últimos años. Las nuevas entradas en el top 25 van desplazando hacia abajo a vídeos que, tras su lanzamiento, registran incrementos muy lentos en su número de visionados y «shares». La impresión que produce este hecho es que los vídeos estrenados en la actualidad alcanzan con mayor facilidad un número elevado de «shares» que los producidos en los años precedentes, lo que representa una difusión viral cada vez mayor en su fase de lanzamiento. Una causa probable es la imparable expansión de las redes sociales, que cada día cuentan con más usuarios y facilitan el acto de compartir con listas de contactos más amplias y que logran, por lo tanto, que los vídeos alcancen una mayor cobertura e impacto. Otra posibilidad –relacionada con la primera– es que, una vez alcanzada una fase de madurez del fenómeno de los vídeos virales publicitarios, las empresas estén invirtiendo activamente en su difusión, de forma declarada o encubierta, optimizando su segmentación y «guiando la viralidad». Ambas hipótesis dejan la puerta abierta a investigaciones específicas en este sentido.

Otro resultado interesante es que el fenómeno viral no es necesariamente global en su alcance, al menos en su origen. Es cierto que determinadas marcas lanzan sus virales publicitarios para un mercado internacional (52%), pero no es menos cierto que en muchos casos el enorme volumen de un mercado como el estadounidense, junto con su dominio mediático global, permite que piezas inicialmente concebidas para ese mercado (32%) se internacionalicen a través de eventos como la «Super Bowl» o, simplemente, que alcancen un elevado volumen de «shares» sin prácticamente salir de sus fronteras. Es destacable también que solo el turco «Keyfi Yolunda, Aşkî Sonunda» usa un idioma distinto del inglés en su locución (es una canción). De hecho, a pesar de no haber tenido en cuenta el idioma como elemento específico en nuestro análisis, consideramos que podría ser interesante cuantificar el número de virales publicitarios que prescinden del aspecto verbal para favorecer, quizás, su internacionalización.

A pesar de que ciertas dificultades en la recopilación de la información nos hicieron prescindir en el análisis del ítem «emitido en televisión», nos parece destacable que el vídeo viral publicitario más compartido hasta la fecha es un spot emitido en la «Super

Bowl»: «The Force», de Volkswagen, lo que por sí solo podría hacernos cuestionar a autores que defienden que los contenidos de los vídeos virales publicitarios son distintos y más «agresivos» que los de los spots de televisión (Porter & Golan, 2002) o incluso la propia naturaleza de la viralidad, porque tanto «The Force» como los virales de Budweiser han sido emitidos inicialmente en televisión durante la «Super Bowl» y solo posteriormente en Internet, lo que nos hace pensar que la televisión y los eventos de audiencias masivas constituyen un punto de arranque poderoso para una distribución viral posterior de algunos de los más exitosos. Si bien el concepto inicial de viralidad implica el uso de redes de usuarios en su distribución, hoy en día sería interesante contrastar hasta qué punto esto sigue siendo así.

Los resultados obtenidos sobre el análisis de sentimiento se muestran, en general, consistentes con las investigaciones previas basadas en la percepción o la predicción del comportamiento de los usuarios ante los contenidos virales.

Sobre la presencia de elementos humorísticos, eróticos (desnudos) y violentos en los vídeos analizados, los resultados difieren en cierta medida de los planteados por Porter y Golan (2002). La presencia de contenidos humorísticos entre los virales más compartidos es notable (56%) mientras que los eróticos (8%) y violentos (16%) se presentan en proporciones muy reducidas, aunque es cierto que tanto la violencia como el erotismo aparecen mayoritariamente tratados con finalidad humorística y tan solo en uno de los casos relacionados con el uso de elementos eróticos no existe ese interés cómico.

En cuanto al análisis de las emociones básicas de Ekman usado por Dobeles y otros (2007), los resultados obtenidos se corresponden en gran medida con los presentados por estos investigadores. El 76% de los vídeos virales más compartidos usan la sorpresa como recurso y en todos ellos aparece, al menos, otra emoción básica.

La sorpresa a través de actividades potencialmente peligrosas relacionadas con deportes o situaciones de riesgo es una práctica muy común dentro de los vídeos publicitarios virales de mayor éxito y guarda una estrecha relación con el uso de personajes famosos, puesto que habitualmente los elegidos para protagonizar este tipo de vídeos son deportistas o actores especializados en la práctica que mostrarán ante las cámaras. Los resultados del análisis de la sorpresa como emoción en los vídeos virales publicitarios más compartidos coinciden con los planteamientos generales de investigaciones previas, como las de Teixeira (2012) o Dobeles y

otros (2007), que la consideran como la emoción más relevante en el éxito de los vídeos virales.

Consideramos también que la división en cuatro categorías («stunt real», «stunt ficticio», «evento sorpresa» y «sorpresa narrativa») propuesta para clasificar la aparición de la sorpresa en los vídeos virales publicitarios puede resultar interesante a efectos descriptivos y para futuras investigaciones.

Con respecto a las restantes emociones analizadas, solo el uso de la alegría destaca con su presencia en el 92% de los vídeos, como ya dijimos. En relación con las emociones de miedo y tristeza, debemos señalar que el uso del miedo siempre aparece como herramienta para generar sorpresa, de modo que la sensación final es positiva; con respecto a la tristeza conviene destacar también que su uso está mayoritariamente ligado a la presencia de la alegría, generando un final feliz inesperado propio de los vídeos que usan la «sorpresa narrativa» como recurso y solo en un caso el uso de la tristeza aparece como única emoción, en una pieza con un tono marcadamente emotivo como «9/11», de Budweiser.

Así pues, la sorpresa y la alegría aparecen como emociones notablemente destacadas dentro de la muestra de vídeos virales publicitarios más compartidos, lo que coincide con las aportaciones de Teixeira (2012), Dobeles y colaboradores (2007) o Eckler y Bolls (2011) en este sentido.

Por otra parte, y en relación con lo anterior, el análisis del tono emocional final transmitido por las piezas publicitarias muestra que todos los vídeos virales que componen el top 25 del ranking pueden calificarse como «agradables», lo que coincide plenamente con los resultados de Eckler y Bolls (2011).

La presente investigación confronta los elementos –aportados por estudios previos– que los usuarios consideran relevantes a la hora de compartir contenidos, con los elementos efectivamente presentes en los vídeos virales publicitarios más compartidos hasta la fecha. Los resultados presentados muestran una correlación clara entre los hallazgos de las investigaciones previas realizadas desde la óptica del usuario y los obtenidos a través del análisis de contenido de los 25 casos más exitosos de la publicidad viral de los últimos años, pero también plantean interrogantes que permitirán ir más allá en futuras investigaciones.

Notas

¹ El concepto de «media virus» de Rushkoff tiene relación con el de «meme», unidad de transmisión cultural introducida por Dawkins en 1976 sobre cuya evolución e interpretaciones reflexionan ampliamente Lull y Neiva (2011).

² Sobre el nacimiento del enfoque viral del marketing y las distintas

contribuciones a la acuñación del término es interesante consultar a Sivera (2008).

Referencias

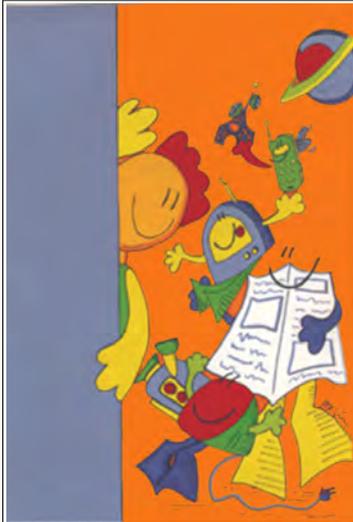
- AGUADO G. & GARCÍA, A. (2009). Del word-of-mouth al marketing viral: aspectos claves de la comunicación a través de redes sociales. *Comunicación y Hombre*, 5, 41-51.
- BROXTON, T., INTERIAN, J., VAVER, J. & WATTENHOFER, M. (2010). Catching a Viral Video. *IEEE International Conference on Data Mining Workshops (ICDMW)*, 296-304. (DOI: 10.1109/ICDMW.2010.160)
- CHUNG, C. & DARKE, P. (2006). The Consumer as Advocate: Self-relevance, Culture and Word-of-Mouth. *Market Letters*, 17, 269-279. (DOI: 10.1007/s11002-006-8426-7).
- DE BRUYN, A. & LILIEN, G.L. (2008). A Multi-Stage Model of Word-of-Mouth Influence through Viral Marketing. *International Journal of Research in Marketing*, 25, 151-163. (DOI: 10.1016/j.ijresmar.2008.03.004).
- DOBELE, A., LINDGREEN, A., BEVERLAND, M., VANHAMME, J. & VANWIJK, R. (2007). Why Pass on Viral Messages? Because They Connect Emotionally. *Business Horizons*, 50, 291-304. (DOI: 10.1016/j.bushor.2007.01.004).
- ECKLER, P. & BOLLS, P. (2011). Spreading the Virus: Emotional Tone of Viral Advertising and its Effect on Forwarding Intention and Attitudes. *Journal of Interactive Advertising*, 11, 2, 1-11. (DOI: 10.1080/15252019.2011.10722180).
- HO, J. & DEMPSEY, M. (2010). Viral Marketing: Motivations to Forward Online Content. *Journal of Business Research*, 63, 1000-1006. (DOI: 10.1016/j.jbusres.2008.08.010).
- HUANG, J., CHEN, R. & WANG, X. (2012). Factors Influencing Intention to Forward Short Internet Videos. *Social Behavior and Personality*, 40, 1, 5-14. (<http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2012.40.1.5>).
- LULL, J. & NEIVA, E. (2011). Hacia una nueva conceptualización evolutiva de la comunicación cultural. *Comunicar*, 36, 25-34. (DOI: 10.3916/C36-2011-02-02).
- PORTER, L. & GOLAN, G.J. (2006). From Subservient Chickens to Brawny Men: A Comparison of Viral Advertising to Television Advertising. *Journal of Interactive Advertising*, 6, 2, 26-33. (DOI: 10.1080/15252019.2006.10722116).
- RAYPORT, J. (1996). *The Virus of Marketing*. *Fast Company* (<http://goo.gl/bgEFnF>) (05-03-2014).
- RUSKOFF, D. (1994). *Media Virus*. New York: Ballantine.
- Sivera, S. (2008). *Marketing Viral*. Barcelona: UOC.
- SUNDARAM, D. S., MITRA, K. & WEBSTER, C. (1998). Word-of-Mouth Communications: A Motivational Analysis. *Advances in Consumer Research*, 25, 527-531.
- TEIXEIRA, T. (2012). The New Science of Viral Ads. *Harvard Business Review*, March, 25-27.
- UNRULY MEDIA (n.d.). *Mashable Global Ads Chart*. (<http://goo.gl/JgTn9z>) (23-11-2013).



JACINTO BENAVENTE
(1866-1954)

**«CUANDO NO SE PIENSA
LO QUE SE DICE ES CUANDO
SE DICE LO QUE SE PIENSA»**

Enrique Martínez-Salanova '2014 para Comunicar

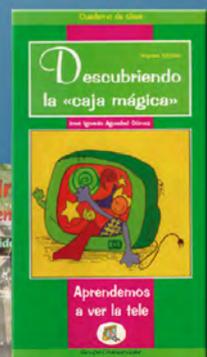


Si te interesa
la comunicación en
educación...

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 43

Bitácora

Binnacle

Historias gráficas

Visual Stories

Reseñas

Reviews

HISTORIAS GRÁFICAS

Comunicar, 43, 2014, Revista Científica de Educomunicación; ISSN: 1134-3478; páginas 210-213

CONFLICTOS (II) E INTERCAMBIOS CULTURALES EN LOS MEDIOS

© TEXTOS
Y DIBUJOS:
ENRIQUE
MZ-SALANOVA
SÁNCHEZ

HISTORIETAS
DE LA
COMUNICACIÓN

DE LA INDIVIDUALIDAD
A LA SOLIDARIDAD



LA ALDEA GLOBAL DE MCLUHAN

LOS NUEVOS MOVIMIENTOS EN LAS REDES SOCIALES, SON NECESARIOS PARA EL DEBATE MUNDIAL



MARTIN LUTHER KING (1929-1968)

«HEMOS APRENDIDO A VOLAR COMO LOS PÁJAROS, A NADAR COMO LOS PECES, PERO NO HEMOS APRENDIDO EL ARTE DE VIVIR JUNTOS, COMO HERMANOS»



LA INTERCULTURALIDAD ENTRAÑA COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN ENTRE CULTURAS,

PUES NO, TE OLVIDAS DE LAS VENTAJAS. LEE A MCLUHAN

LA CULPA DE TODOS LOS MALES LA TIENE LA GLOBALIZACIÓN

FALSO

PERO LA SOLUCIÓN DE LOS PROBLEMAS DE HAMBRE, GUERRA, VIOLENCIA O DISCRIMINACIÓN RADICA EN LOS CAMBIOS EN EL MISMO SISTEMA.

«LA BELLEZA DEL ARCO IRIS NACE DE SUS DIFERENTES COLORES» (PROVERBIO AFRICANO)



LA POSTURA INTERCULTURAL SE OPONE RADICALMENTE A LA TENDENCIA DE HOMOGENEIZAR LA CULTURA

EL CINE EN UNA SOCIEDAD MULTIÉTNICA



RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS, VALORES, NORMAS, CONVIVENCIA Y DIVERSIDAD

LAURENT CANTET
«ENTRE LOS MUROS»
2008, FRANCIA

NICOLAS PHILIBERT
DOCUMENTAL
«SER Y TENER»
FRANCIA, 2002



EL APRENDIZAJE DE LA DEMOCRACIA PUEDE IMPLICAR CIERTOS RIESGOS



AMIGOS QUE HABÍAN CONVIVIDO COMO HERMANOS DURANTE AÑOS, EMPIEZAN A ODIARSE Y ENFRENTARSE ENTRE ELLOS

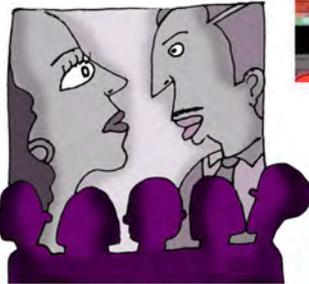


¿POR QUÉ LAS PERSONAS QUE CONVIVEN EN PAZ SE VUELVEN UNAS CONTRA OTRAS?,



TIERRA DEEPA MEHTA
(INDIA, 1998),

DONDE VIVEN LAS MUJERES,
MANUEL GARCÍA SERRANO, 2012

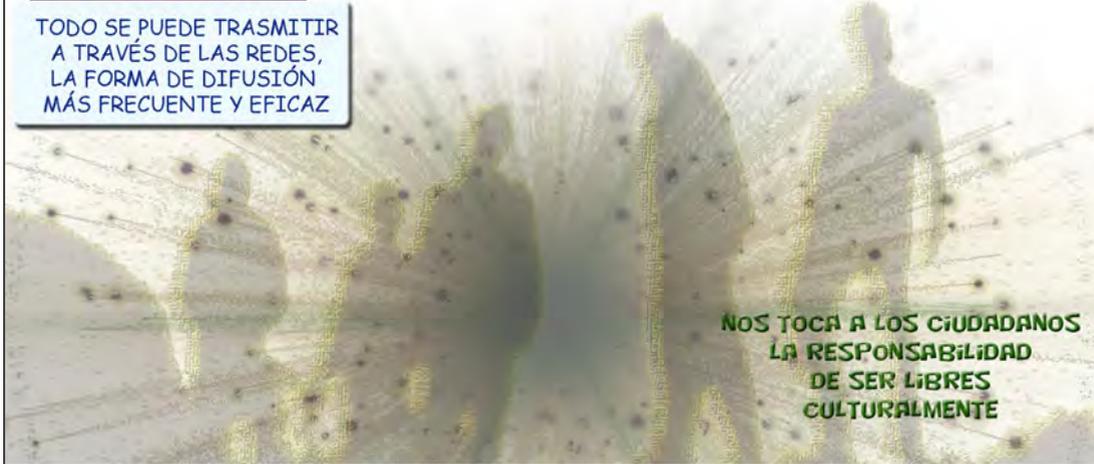


EL CINE PERMITE CONOCER Y VALORAR MEJOR OTRAS CULTURAS, OTRAS NORMAS DE VIDA Y CONVIVENCIA (CARLOS GURPEGUI 2000).

DONDE VIVEN LAS MUJERES
2012
MANUEL GARÍA SERRANO



TODO SE PUEDE TRASMITIR A TRAVÉS DE LAS REDES, LA FORMA DE DIFUSIÓN MÁS FRECUENTE Y EFICAZ



NOS TOCA A LOS CIUDADANOS LA RESPONSABILIDAD DE SER LIBRES CULTURALMENTE

«SEA CONFLICTO ENTRE CIVILIZACIONES O ENTRE CULTURAS, LO CIERTO ES QUE SON LAS PERSONAS LAS QUE POSEEN IDEAS Y RAZONES, LAS QUE SUFREN LOS PROBLEMAS Y LAS QUE DEBEN CONVIVIR, ALIARSE ENTRE ELLAS PARA MEJORAR LOS USOS DE LA CIVILIZACIÓN QUE COMPARTEN»
FERNANDO SAVATER, 2005



MULTICULTURALIDAD ←
NO CONFUNDIR
→ MULTICULTURALISMO



PROFESOR LAZHAR
2011. CANADÁ
DE PHILIPPE FALARDEAU



ACEPTACIÓN
DE LA
DIVERSIDAD
CULTURAL



MEMORIAS DE ÁFRICA
1985. EEUU
DE SYDNEY POLLACK



IDEOLOGÍA
NACIDA PARA
PALIAR
LA PERSECUCIÓN
CONTRA
GRUPOS ÉTNICOS

PROMUEVE EL DESARROLLO
GLOBAL EN UNA SOCIEDAD COGNITIVA

ENMASCARA LA CULTURA DOMINANTE,
SOBRE TODO LA ANGLOSAJONA



LOS MOVIMIENTOS
DE EMANCIPACIÓN

AGUA (WATER, 2005)
DE LA DIRECTORA HINDÚ
DEEPA MEHTA

LA COLONIZACIÓN

PASAJE A LA INDIA
1984
DAVID LEAN





GRITA LIBERTAD
1987
DE RICHARD ATTENBOROUGH

LA BATALLA DE ARGEL
1965
GILLO PONTECORVO





LA INTERCULTURALIDAD

SAÍD (SAID)
1999
DE LLORENÇ SOLER

FLORES DE OTRO MUNDO
1999
DE ICIAR BOLLAIN



COMUNICACIÓN
E INTERACCIÓN
ENTRE CULTURAS



LA INTERCULTURALIDAD

SAÍD (SAID)
1999
DE LLORENÇ SOLER

FLORES DE OTRO MUNDO
1999
DE ICIAR BOLLAIN





BAILANDO CON
LOBOS
1990
DE KEVIN COSTNER

LAS CARTAS DE ALOU
1990
DE MONTXO ARMENDÁRIZ





PÁGINA 3



INTERCULTURALIDAD Y CINE EN EL SIGLO XXI



UN NOVIO PARA YASMINA
2008
DE IRENE CARDONA BACAS



AZUR Y ASMAR
2004
DE MICHEL OCELOT

UN MUNDO
DE COLORES



TAMBIÉN LA LLUVIA
2010
DE ICÍAR BOLLAIN



PROFESOR LAZHAR, 2011
DE PHILIPPE FALARDEAU

KATMANDÚ,
UN ESPEJO EN EL CIELO
2011
DE ICÍAR BOLLAIN



Y PODEMOS
DIFUNDIR LO
QUE HACEMOS

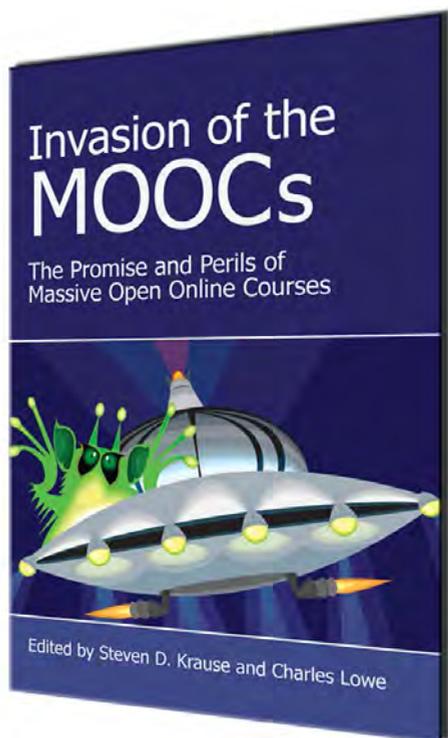
DESDE LA INFANCIA
DEBE HACERSE CINE
EN EL QUE SE MANIFIESTE
LA PROPIA CULTURA,

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL
INTEGRAL Y DE CALIDAD,
ES UNA FORMA DE ENTENDER
LA DIVERSIDAD
CON CARÁCTER INCLUSIVO



LIBROS

▼ Bahaa G. Ghobrial



Invasion of the MOOCs: The Promises and Perils of Massive Open Online Courses. Steven D. Krause & Charles Lowe Anderson (Eds.); South Carolina, Parlor Press, 2014; 238 págs.

para el alumno. La tercera sección incluye ensayos de autores que tienen experiencia o bien en el diseño o bien en la impartición de MOOCs. Muchos de ellos pertenecen a sectores universitarios en el campo de los estudios sobre escritura. Reconocen que las titulaciones basadas en plataformas técnicas no son válidas para la evaluación de la escritura y presentan otras alternativas. Adicionalmente, los autores ofrecen sugerencias para mejorar la enseñanza tanto a través de MOOCs como de cursos tradicionales. La última sección consta de contribuciones realizadas por miembros de facultades o por estudiantes de posgrado que participaron en MOOCs como alumnos. Discuten sus percepciones de problemas potenciales con las plataformas de software, la interacción humana débil e insatisfactoria que estos cursos generan, los contactos valiosos que establecen con otros alumnos mediante las redes sociales, y su experiencia como usuarios con los materiales de los MOOCs. La primera parte del libro, así como la imagen de la portada puede dar la impresión de que el volumen se centra solo en las desventajas de estos cursos y que los considera intrusos en la educación superior. Sin embargo, como la segunda parte de la obra sugiere, los autores comentan ventajas de los MOOCs y su potencial para los entornos de aprendizaje de la educación superior. El libro no incluye estudios que empleen métodos de investigación cuantitativos, como cuestionarios para comprender los factores que motivan a los alumnos a cursar MOOCs o que aumentan su satisfacción con estos cursos. Tampoco se aproxima a su impacto en las demografías de alumnos, ni a las competencias tecnológicas de información y comunicación que se precisan para actuar con éxito en esta nueva modalidad de aprendizaje en línea. En conclusión, a medida que los educadores siguen debatiendo el papel de los MOOCs en el entorno de aprendizaje, este útil libro ofrece conocimiento de primera mano sobre el tema. Educadores e investigadores que planeen investigar el uso de los MOOCs se beneficiarán de las diversas perspectivas tratadas en «Invasion of the MOOCs: The Promises and Perils of Massive Open Online Courses».

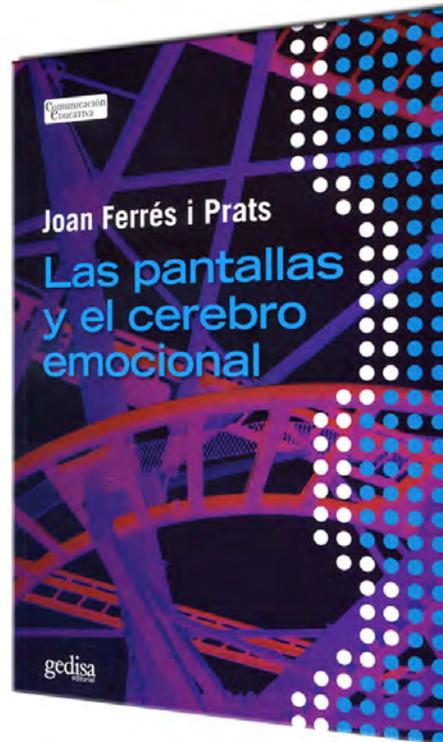
Este texto recoge 21 ensayos de estudiantes, académicos e investigadores sobre los MOOCs (Massive Open Online Courses). Los dos editores del libro son S. Krause, catedrático del Departamento de Lengua y Literatura Inglesas de la Eastern Michigan University y C. Lowe, profesor de Grand Valley in Michigan (USA). Los contribuyentes al volumen ofrecen una perspectiva equilibrada sobre el fenómeno de los MOOCs. Ni proponen que estos puedan reemplazar a los cursos universitarios o los grados ni subestiman tampoco su importancia en la educación superior. En su discusión sobre las ventajas y retos que suponen los MOOCs para el entorno de aprendizaje, los autores representan distintas perspectivas, no solo como gestores académicos y profesores, sino también como estudiantes. El libro se divide en cuatro secciones. La primera explora los argumentos relacionados con las facilidades materiales y los obstáculos que presentan los MOOCs desde el punto de vista de profesores, diseñadores y estudiantes. En esta sección los autores presentaron varios ataques serios contra los MOOCs. Por ejemplo, cuestionan la manera en que las clases tradicionales pueden adaptar la materia de manera individual para estudiantes específicos de un modo en el que los MOOCs no pueden. También explicaron por qué creen que los estudiantes deben interactuar en clases más pequeñas en lugar de en espacios masivos, y enfatizan que el papel de los profesores trasciende el de ser un mero guía. En la segunda sección, los autores que escriben favorablemente sobre los MOOCs arguyen que estos son más como libros de texto interactivos que simplemente cursos y que deben ser considerados como lugares para la investigación pedagógica. Defienden que muchos de los debates sobre los MOOCs son como el diálogo en los cursos tradicionales y que también pueden ser adaptados

LIBROS

Águeda Delgado ▼

En nuestros días, la omnipresencia de las pantallas que ocupan todos los ámbitos de nuestro quehacer cotidiano requiere una atención explícita y eficaz desde la educación que ayude y forme a los ciudadanos no solo desde la recepción, sino también, en esta era del prosumidor, desde la creación. No obstante, como pone de manifiesto este libro, teniendo en cuenta las revelaciones de la neurociencia, la formación en comunicación audiovisual se ha centrado en la reflexión crítica a través de la razón, desatendiendo aspectos tan importantes como la gestión de las emociones, sin la cual no se podría hacer frente a los mensajes mediáticos cargados de estrategias que se dirigen directamente al inconsciente humano. «Las pantallas y el cerebro emocional» afronta la ardua tarea de poner de relieve los descubrimientos en torno al cerebro emocional que se han llevado a cabo en los últimos tiempos, su relación con las pantallas y la manera de abordarlos desde una educación mediática efectiva. Se descubrirá, por tanto, a través de sus páginas, que la gestión emocional es el principal requisito que garantizará la eficacia en la transmisión de mensajes atendiendo a la construcción colaborativa de conocimientos, la mejora del entorno social o la potenciación de la creatividad. El libro comienza con una introducción que pone en antecedentes al lector sobre el contenido del trabajo que tiene delante. Con la metáfora del laberinto sumergido nos ofrece la visión de la arquitectura de las emociones como una compleja trama de senderos que habrá que ir recorriendo para revelarlos y poder extraer su potencial en pos de una comunicación autónoma y eficaz con las tecnologías. En la primera parte, «El poder de las emociones», el texto habla del poder que las emociones tienen en la vida de las personas frente a la razón y el pensamiento, que

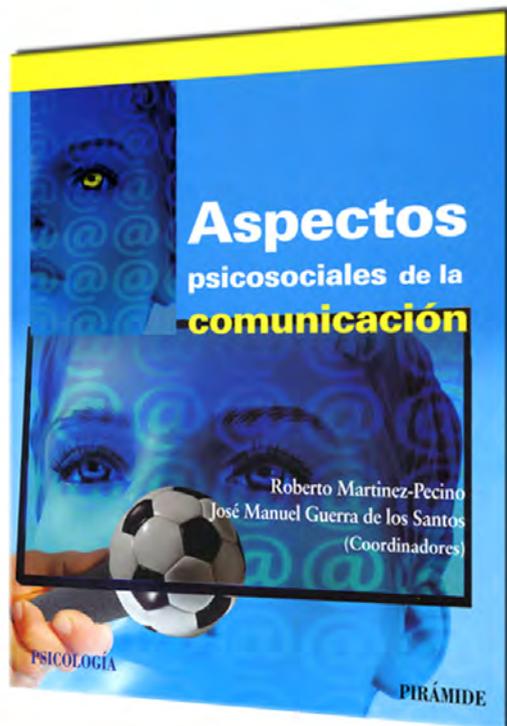
también, aunque hasta ahora no se haya tenido consciencia de ello, están influidos por las emociones y, además, las necesitan para poder actuar con efectividad, como se demuestra en distintas investigaciones. La segunda parte del libro, «El poder de las pantallas», trata sobre la gestión de las emociones como requisito indispensable para obtener el máximo potencial de las herramientas tecnológicas y las nuevas prácticas comunicativas. Se establece ya la relación con las pantallas en la convergencia de lenguajes, en los procesos de hibridación, de simulación y en espacios participativos. Y en la tercera parte, «El poder de la educación mediática», Ferrés propone distintos criterios para llevar a cabo la educación mediática partiendo de los aspectos puestos de relieve por la neurociencia y plasmados en el texto para, finalmente, atendiendo a la necesidad latente que existe hoy de una metodología para el análisis de relatos audiovisuales, plasmar una propuesta que aborde dicho estudio. El broche final del libro lo pone un manifiesto, «A modo de síntesis», dirigido tanto a los profesionales de la educación y de la comunicación como a los ciudadanos y ciudadanas en general, donde se condensan algunos de los principales conceptos desarrollados a lo largo de la obra. Nos hallamos, por tanto, delante de un estudio innovador que desestabiliza algunos de los criterios tradicionales que, hasta ahora, sustentaban la educación mediática. Su autor, Joan Ferrés, nos introduce con gran maestría en los misterios del cerebro emocional y su influencia no solo en relación con las pantallas sino, también, en muchos aspectos de la educación y de la vida. Se trata de una obra fundamental que da un paso adelante en la consecución de una ciudadanía formada mediáticamente que sea capaz de enfrentarse con eficacia a los mensajes que nos ofrecen los medios de comunicación y las tecnologías.



Las pantallas y el cerebro emocional; Joan Ferrés; Barcelona, Gedisa, 2014; 254 págs.

LIBROS

▼ María-José Ruiz-Acosta



Aspectos psicosociales de la comunicación; Roberto Martínez-Pecino y J. Manuel Guerra (Coords.); Madrid, Pirámide, 2014; 218 págs.

sibilidades de la interacción comunicativa. La obra nos introduce gradualmente en los aspectos psicosociales de la comunicación a través de cuatro grandes bloques: introducción, procesos y variables psicosociales, comunicación y medios, contextos específicos de la comunicación. En ellos se presentan 15 capítulos que desarrollan tanto los contenidos más clásicos –el enfoque sistémico de la comunicación, las actitudes y su modificación, los rumores y la interpretación de la realidad o la influencia de las emociones en la comunicación– como otros de gran actualidad como la comunicación en contextos digitales, la brecha digital y las personas mayores, la transmisión de valores mediante la televisión, la influencia del mensaje periodístico y de las estructuras mediáticas, la comunicación y el género o el neuromarketing. Atiende también a algunos contextos específicos en el ámbito de la comunicación, entre los que sobresalen la educación para la salud a través de los medios, la comunicación grupal y la prensa deportiva. Los 15 capítulos del volumen están estructurados de forma que en cada uno de ellos se presentan los objetivos de aprendizaje, seguidos del cuerpo de cada parte, así como de un resumen de las ideas principales y ejercicios de autoevaluación. El desarrollo del texto se acompaña de ejemplos prácticos y aplicados a la par que de propuestas de actividades que invitan a adoptar un papel activo durante la lectura. A todo ello, su estructura clara y comprensible convierte a este estudio en un texto de referencia para adentrarse en los aspectos psicosociales de la comunicación.

Inmersos en este siglo XXI en plena «sociedad de la comunicación», qué duda cabe de que resulta bienvenido todo trabajo que contribuya a esclarecer alguno de los distintos y numerosos aspectos que la conforman. De ahí el interés del texto que reseñamos en estas páginas: un análisis de la comunicación desde la perspectiva de la psicología social. El enfoque propuesto, a la par pertinente y atractivo, da como resultado una obra integradora de marcado carácter interdisciplinar. Habida cuenta de la expansión mundial del fenómeno comunicativo, resulta del todo lógico que en la confección de este estudio participen profesionales (un total de 26) provenientes de distintas universidades españolas, mejicanas y portuguesas. A todos ellos –investigadores del ámbito de la educomunicación, las neurociencias, el periodismo y la psicología– los mueve su coincidencia en la atención prestada al tema de la comunicación, al igual que su empeño en una mayor comprensión de las diversas implicaciones que conlleva el maridaje de aquella con la psicología social. El texto resulta particularmente atractivo para el alumnado de las Facultades de Comunicación o de Ciencias de la Información, tanto en sus titulaciones de Periodismo y Comunicación Audiovisual como en la de Publicidad y Relaciones Públicas. No obstante, el carácter didáctico con el que se muestran los fundamentos teóricos y los resultados de la investigación, amén de la extensa revisión bibliográfica ofrecida, confieren a la obra un marcado interés para estudiantes de otras titulaciones y lectores ajenos al ámbito estrictamente académico. Igualmente, el hecho de que los temas tratados aborden cuestiones de plena actualidad constituye un atractivo añadido de esta investigación, imprescindible para todos aquellos que necesiten en su ejercicio profesional conocer a fondo las po-

LIBROS

Isidro Marín-Gutiérrez ▼

Este libro reúne el trabajo de los profesores e investigadores de Brasil e Italia que trabajan en el espacio de intersección entre la cultura, la comunicación y la educación. En la obra se investiga la relación de niños y jóvenes con la cultura contemporánea, la formación docente y los usos de las tecnologías en las escuelas. El libro está dividido en tres partes: en la primera parte encontramos las primeras discusiones actualizadas sobre la educación en medios. En ella se revisan ciertos conceptos para fortalecerlos teórica y metodológicamente. La segunda parte hace referencia a los usos de los medios de comunicación y la tecnología en las escuelas basándose en las investigaciones realizadas con los profesores en diferentes contextos. Esto provoca la reflexión sobre los diversos aspectos de la formación y las competencias profesionales. Por último, la tercera parte examina temas como las redes en la juventud, el software libre y la formación, la ciudadanía, la comunicación y las prácticas de colaboración en los ámbitos de la educación formal e informal y sus desafíos para la necesaria transformación de la escuela. Se concluye que los usos de las tecnologías están redefiniendo las formas de producción y la socialización del conocimiento. Existen cambios en las relaciones de las personas entre sí y con un continuo ambiente cultural caracterizado por la presencia de los medios digitales. Aquí los retos de la educación, la formación básica y del profesorado son inmensas. Muchas investigaciones se han realizado sobre la relación entre los contextos de la práctica educativa formal e informal, que revela aspectos interesantes sobre el enorme valor de la pluralidad. Lejos de imaginar que la escuela o la educación formal pueden seguir siendo un parqueadero de niños sin mayores problemas, revisando sus planes de estudio y la modificación de sus dispositi-

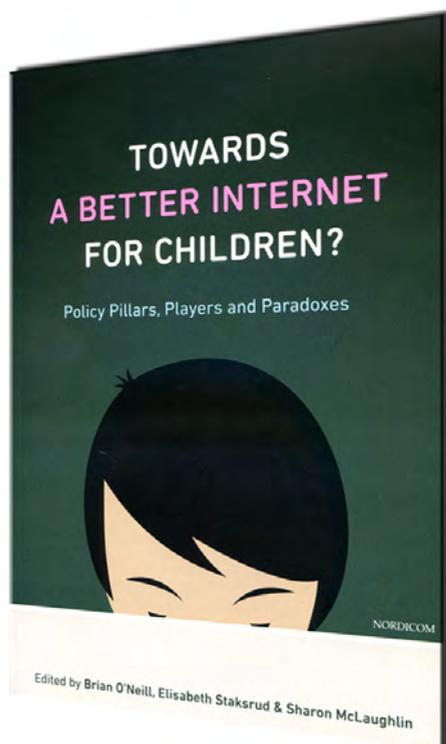
sivos tecnológicos, lo que parece estar en juego es la idea misma de la función de la escuela hoy y sus relaciones con otros campos. Estas tensiones que cuestionan el sistema de educación nos muestran la construcción de redes y la interacción entre los conocimientos. La idea de este libro nació con el propósito de ser un instrumento de diálogo sobre el tema de la cultura digital y la tecnología, de la relación entre la educación para los medios y la investigación, y para mostrar que la formación de los docentes es vital para pensar en la enseñanza de niños y jóvenes hoy. Cuando se habla de modelos de formación de los profesores propuestos en diferentes contextos socioculturales, este trabajo presenta artículos de diferentes investigadores de Brasil e Italia, que llevan muchos años investigando las oportunidades de formación, educación e investigación que atraviesan los campos de la intersección entre la cultura y la comunicación. Una de las singularidades de este libro es reunir a investigadores de campos de la educación, la filosofía y la sociología, el diseño, la psicología y la comunicación, todo ello con la producción orientada a las experiencias de los niños y los jóvenes en la cultura contemporánea, así como a las experiencias sobre formación y usos de tecnología en docentes. Este libro se crea como un material importante para el estudio y la investigación en el ámbito de la educación y las nuevas tecnologías. Los maestros italianos y brasileños tienen en común que además del hecho de que participaron en diferentes temas de investigación en el campo de la educación para los medios, todos ellos nos animan a pensar en las diferentes facetas de la formación, en sus aspectos teóricos y metodológicos, históricos y culturales, y en las características específicas de los retos de la educación actual.



Cultura digital e escola, pesquisa e formação de professores; Monica Fantin y Pier-C. Rivoltella (Orgs.); São Paulo, Papirus, 2013; 366 págs.

LIBROS

▼ Pablo Maraver-López



Towards a Better Internet for Children? Policy Pillars, Players and Paradoxes; Brian O'Neill, Elisabeth Staksrud, Sharon McLaughlin; Nordicom, 2013; 335 págs.

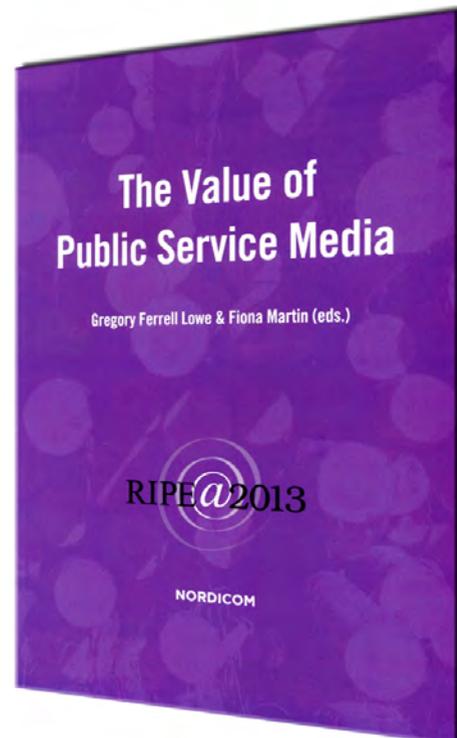
padres y profesionales que asumen la responsabilidad del uso que hacen los menores de internet, filtrando y clasificando el contenido de internet de manera que sea un entorno seguro y la conciencia sobre las ventajas y posibles riesgos de la utilización de Internet. La parte segunda está compuesta igualmente por otros seis capítulos que en esta ocasión se centran en los actores de la política de Internet. En ella se demuestra que para ser efectiva, la seguridad y la mejora de Internet deben ser una responsabilidad compartida por todos los actores que participan de Internet, es decir, el gobierno, la industria, la sociedad civil y los usuarios tanto adultos como jóvenes. La parte tercera la componen los cuatro últimos capítulos y está dedicada a las paradojas y a los dilemas a los que se enfrentan los investigadores y las personas en general en su afán de contribuir al desarrollo de políticas con experiencias acerca de cómo y cuándo la investigación apoya los resultados conseguidos por estas políticas. Entre estos cabe destacar los dilemas a los que se enfrentan los padres para mediar por el uso que hacen sus hijos de Internet. En definitiva, el objetivo perseguido por los autores de esta obra consiste en apoyar la toma de decisiones de un modo adecuado en relación a las políticas actuales, proporcionando evidencias fiables que fomenten a su vez un debate más amplio sobre la eficacia de las decisiones tomadas hasta el momento y las opciones disponibles para el futuro. Internet la formamos toda la ciudadanía y por tanto, debemos cuidarla y mantener un papel activo y crítico para su mejora porque un Internet mejor para todos sí es posible.

¿Caminamos en la dirección correcta para lograr mejorar Internet en relación a los más jóvenes? A esta pregunta tratan de dar respuesta todas las contribuciones a este libro, realizadas por miembros de los treinta y tres países que forman la EU kids Online network. Hoy en día, teniendo en cuenta el lugar que ocupa en nuestras vidas, no solo es necesario que Internet sea un sitio más seguro, sino que, además, tiene que ser un sitio cada día mejor. Para ello, a lo largo de esta obra se realiza una revisión del desarrollo de las políticas de seguridad en internet en un contexto de evidencias basadas en la experiencia real de las personas jóvenes y adolescentes. Asimismo, se buscan estrategias que permitan proteger a los menores de cualquier tipo de incidencia, tratando de prevenir y cuidar el futuro de Internet. Este libro se suma a la línea de trabajo que, desde hace varias décadas, viene aportando evidencias, reflexiones y debates sobre las recomendaciones e implicaciones políticas para la mejora de Internet. Los autores evalúan las actuaciones, el contexto y las evidencias recogidas a lo largo de estos últimos años mostrándose a favor no solo de la regulación, sino de la acción necesaria para fomentar mejores experiencias virtuales en la gente joven. Para lograr que Internet sea más seguro, necesitamos que los usuarios tengan las competencias necesarias para utilizar la red con conciencia, que sean capaces de protegerse a sí mismos y tengan acceso a recursos técnicos que les puedan servir de ayuda a la hora de resolver cualquier dificultad. La obra está organizada en tres partes fundamentales. La parte primera la componen los seis primeros capítulos. Estos versan sobre los pilares sobre los que Internet se apoya entre los que destacan los sistemas de autorregulación como las líneas directas, el apoyo a los usuarios,

LIBROS

Margarita García-Candeira ▼

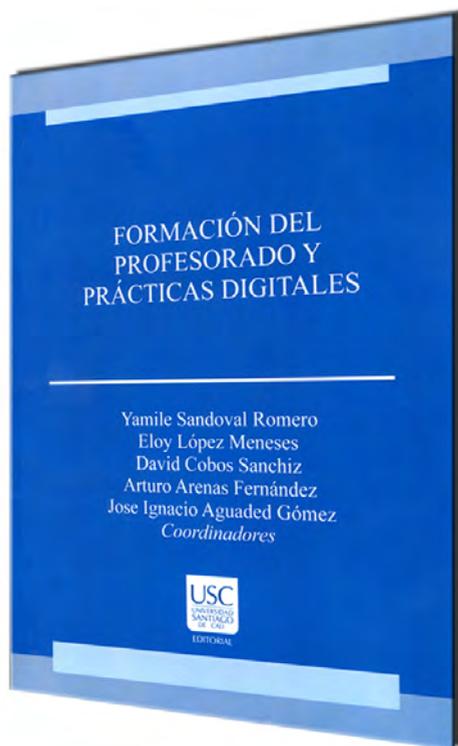
El libro se abre con un prefacio donde los editores explican que es una selección rigurosa de las mejores contribuciones realizadas en el congreso de RIPE celebrado en 2012 en Sydney, que incorporó ponentes no europeos. En el prefacio, Paul Chadwick señala que el objetivo del volumen es ofrecer una revisión del concepto de servicio público ligado a la comunicación. Desde los supuestos del interés y bien común, que comparten universidades y medios de comunicación públicos (MCP), propone seis criterios de autorregulación para que estos cumplan el reto de conseguir rentabilidad sin perder independencia. El libro se estructura en 14 capítulos, uno introductorio y los demás agrupados en tres secciones. El capítulo introductorio, a cargo de los editores, parte del debate actual sobre la sostenibilidad de los MCP ante la presión de la crisis y del neoliberalismo. Se reflexiona sobre el concepto de valor público como instrumento de legitimación de los MCP, y se aportan teorías sobre cómo se construye, mide y coproduce este valor. En el segundo, James Spigelman define el valor público en la era de la sobreabundancia informativa, basándose en la función editorial de seleccionar y tratar contenidos promoviendo la cohesión social, los valores democráticos y preservando la diversidad. Hallvard Moe y Hilde Van den Bulck, en el tercero, realizan un estudio comparativo del empleo del valor público en las políticas de comunicación de varios países europeos (Holanda, Flandes, Alemania, Austria, Irlanda, Dinamarca y Noruega). En el cuarto, Peter Goodwin parte de la BBC para invalidar la aplicación de criterios económicos a los MCP y proponer argumentos prácticos para su defensa efectiva. El último capítulo de esta primera sección, que revisa la noción de valor público, se halla a cargo de Michael Tracey, que la examina desde la perspectiva cultural. La sección segunda explora las dimensiones del valor de servicio público en la actualidad. Se abre con el ensayo sexto, en el que Christian Edelvold Berg, Gregory Ferrell Lowe y Ander Brink Lund cuestionan el recurso a la teoría del error de mercado liberal como justificación de los MCP. En el séptimo, Josef Trappel enfatiza los valores sociales que siguen cumpliendo los MCP, los testa en diez países europeos y encarece su valor. Karen Donders y Hilde van den Bulck parten, en el octavo, de la implantación de la TV digital en Flandes para evaluar la interrelación entre la necesidad de actualización tecnológica y la demanda de cambios en la regulación de los MCP. En el capítulo noveno, Minna Aclama Horowitz y Jessica Clark proponen para la reinención de los MCP un modelo de colaboración múltiple e interrelacional que sobrepase fronteras geográficas, profesionales e institucionales con el objetivo de compartir eficazmente valores de interés común. La sección tercera examina la dimensión práctica de la noción de valor de servicio público. Takanobu Tanaka y Toshiyuki Sato explican, en el décimo trabajo, la doble función, determinada legislativamente, de la radiotelevisión japonesa como instrumento de prevención y de información sobre catástrofes naturales, y comparan el tratamiento hecho por ella y por otras dos operadoras comerciales de los desastres causados por el tsunami de 2011. El capítulo once, a cargo de Stoyan Radoslavov, coteja el uso estratégico que de la noción de valor público han realizado la BBC británica, la RAI italiana y la ZDF alemana. En el doce, Jonathan Hutchinson evalúa la función de 'innovación distintiva' de la corporación australiana y, en el trece, Georgie McClean parte de la función de preservación de la diversidad cultural presupuesta a los MCP para examinar el caso de la SBS australiana y la recepción de dos documentales relacionados con la inmigración. Cierra el volumen el texto catorce, donde Tim Raats, Karen Donders y Carolina Pauwels examinan el valor de las asociaciones o colaboraciones en los MCP a partir de tres proyectos de series realizados por la BBC, la VRT de Flandes y la VPRO holandesa.



The Value of Public Service Media; Gregory Ferrell Lowe y Fiona Martin (Eds.); Göteborg: Nordicom, 2014; 287 págs.

LIBROS

▼ Rosario Medina-Salguero



Formación del profesorado y prácticas digitales; Yamile Sandoval, Eloy López, David Cobos, Arturo Arenas e Ignacio Aguaded (Coords.); Colombia, USC, 2011; 194 págs.

élites telemáticas y la teoría de la sociedad tecno-mediática y la transformación de la educación. A continuación, se muestra el diseño de una herramienta multimedia en el proceso de formación en recepción crítica de jóvenes colombianos destacando la importancia de la comunicación en la educación. El capítulo que sigue se centra en las prácticas de innovación docente con redes sociales y microblogging y en los resultados de las experiencias con la formación del profesorado. El capítulo cuarto presenta los murales interactivos como una herramienta para construir y compartir conocimiento. En el quinto, se explica la innovación didáctica del software social a través de la docencia en la educación superior. En el siguiente, que corresponde al capítulo sexto, se nos describe el uso de los mapas conceptuales como estrategia de enseñanza y aprendizaje en cursos de investigación social. Posteriormente, los capítulos siete, ocho y nueve se centran en experiencias en el ámbito universitario aportando distintas prácticas: la utilización de blogs y wesquest en el ámbito de la educación para la salud, nuevas metodologías para la enseñanza de la historia de la educación y los recursos educativos I Tunes y el vídeo didáctico. Y el último capítulo destaca los recursos 2.0 para el docente e investigador digital. A modo de síntesis, se puede resaltar que el documento reseñado expone cómo se materializan las TIC en distintos sectores y niveles de la educación a través del uso de recursos específicos con resultados que evidencian la posibilidad de sacar partido de algo que los alumnos incorporan como nativos digitales. Por tanto, la obra nos ofrece una visión de lo que se puede desarrollar en las aulas con las TIC y permite poner en práctica las mismas experiencias a aquellos docentes que migren a este novedoso escenario educativo de la era digital.

Este texto es una edición hispano-colombiana que forma parte de una serie de experiencias que buscan promover las buenas prácticas socio-educativas. Participan las Universidades de Santiago de Cali y la Universidad del Valle (ambas de Colombia) y las Universidades de Extremadura, Huelva y Pablo Olavide (de España). Este ejemplar trata de la incidencia de las nuevas tecnologías (TIC) en la sociedad vigente y de cómo han redefinido todos los ámbitos de la sociedad, reinventando los límites del tiempo y el espacio y modificando las relaciones sociales. Ante este escenario, la educación no ha sido ajena a esta transformación. Desde este prisma, esta publicación presenta la producción de un colectivo de docentes e investigadores que han incorporado las TIC en sus procesos de enseñanza y aprendizaje y proponen un trabajo colaborativo para contar con un corpus empírico que permite analizar la forma de incorporación, adaptación, uso, resignificación y consumo de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo. El lector descubrirá una compilación de experiencias de los expertos noveles, de los teóricos y de los empíricos, que trabajan desde un plano reflexivo y construyen el campo de la comunicación y la educación con la incorporación de las TIC. Además, invitan a que más docentes hagan su migración hacia el nuevo escenario social digitalizado. Esta edición consta de diez capítulos bien diferenciados. El primero de ellos abarca los cambios estructurales en la educación para formar en red desde un análisis crítico que tiene en

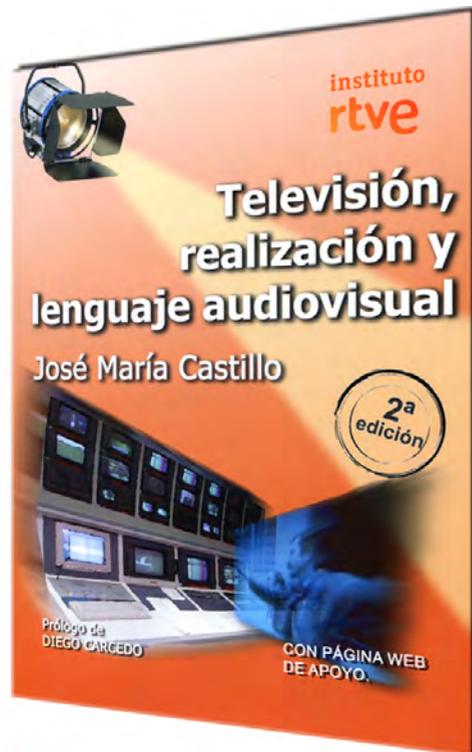
cuenta elementos como la presencia de las TIC en la sociedad y la educación, las interpretaciones multidisciplinares de la sociedad de la información y el conocimiento, las características de una nueva era histórica, la expansión del informacionismo, los procesos comunicativos en la globalización, el espacio telemático, las

LIBROS

Pedro-Javier Gómez ▼

En esta segunda edición, la obra de José María Castillo promete cumplir con la expectativa que desde la primera edición podía intuirse: que acabaría convirtiéndose en un manual clásico en la formación de los futuros profesionales del audiovisual, como en otro tiempo lo fueron obras y autores extranjeros, como el consabido manual de producción de Gerald Millerson o el de Herbert Zettle. Fiel también a su espíritu formativo, la estructura de la obra presenta un planteamiento basado en la cronología de la propia creación audiovisual desde sus cimientos. Así, comienza en su primer capítulo exponiendo, de un modo sintético, los fundamentos de la creación conceptual y literaria desde la idea, la sinopsis y la escaleta, hasta el desarrollo final de todo lo concerniente a la fase escrita. Muy destacable es el esfuerzo del autor, quizá excesivo, por localizar los términos fundamentales de la dramaturgia audiovisual, conciliando el mundo de la información con el del relato de ficción. No es hasta el segundo capítulo que la obra comienza a entrar en consideraciones técnicas que se alejan progresivamente del Arte, adentrándose en la no menos inquietante dimensión de la Física, para explicar el comportamiento de la luz, los procedimientos de su medida y las técnicas de su tratamiento para la obtención de unos rendimientos óptimos, lo que nos conduce a un tercer capítulo centrado en el estudio de la colorimetría, cuyos fundamentos tienen que ver con la fisiología del ojo (capítulo siguiente) y con cómo nuestra retina percibe los colores convirtiendo una mera radiación en una sensación capaz de transformar nuestro sentido de la realidad. Resulta perfecto el encaje en la secuencia de contenidos, pues hemos pasado de la necesidad de contar algo a entender cómo utilizaremos los recursos necesarios para lograrlo, desde el punto de vista estrictamente visual. El

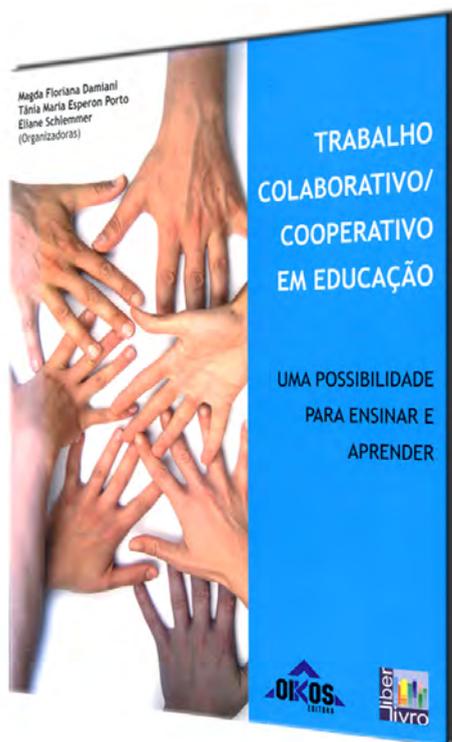
quinto capítulo se centra de nuevo en conceptos estéticos como son la composición, el encuadre y el formato. Puede percibirse en la formación del autor la huella de algunos de sus maestros, como el desaparecido Enrique Torán, director de fotografía. Y así entramos en un interesante, a la vez que ameno, capítulo en el que la técnica y la Historia se unen en una interesante descripción de las distintas fases que han jalonado el medio televisivo, desde sus orígenes en la televisión mecánica hasta la era digital. El capítulo en el que se describió la fisiología del ojo humano encuentra todo su sentido en la descripción de la cámara, pues el hombre con este invento, se ha basado en lo que conoce de su propio sistema de visión. Se añade un capítulo entero sobre estereoscopia, tan en boga en estos días, constituyendo esto, posiblemente, el añadido más relevante de la nueva edición de la obra. El sonido, tradicional hermano pobre de la imagen, recibe un tratamiento exigente y a la vez muy claro que debería servir de modelo a algunos manuales específicos. Termina hablando sobre la realización y el montaje, donde el autor acumula quizá la mayor parte de su dilatada experiencia profesional. Y todo ello con una cierta profundidad que rebasa los límites de una asignatura fundamental o que compendia lo que desde diversas asignaturas se explica en un plan de estudios de calidad para, por ejemplo y hablando ya en sentido práctico, preparar un temario de oposiciones o simplemente utilizarlo como recordatorio recurrente, una vez se ha entrado de lleno en la actividad laboral. Cabe destacar: su amenidad, la gran capacidad integradora con que se hace visible su rica pluridisciplinariedad y, por supuesto, el extremo rigor metodológico desde el punto de vista de su pedagogía. Indispensable.



Televisión, realización y lenguaje audiovisual. Segunda edición; José-María Castillo; Madrid, Instituto Oficial de Radio y Televisión (IORTV), 2013; 703 págs.

LIBROS

▼ Isidro Marín-Gutiérrez



Trabalho colaborativo/ Cooperativo em educação. Uma possibilidade para ensinar e aprender; Magda Damiani, Tânia Esperon y Eliane Schlemmer (Orgs.); São Leopoldo: Oikos; Brasília, Liber, 2009; 286 págs.

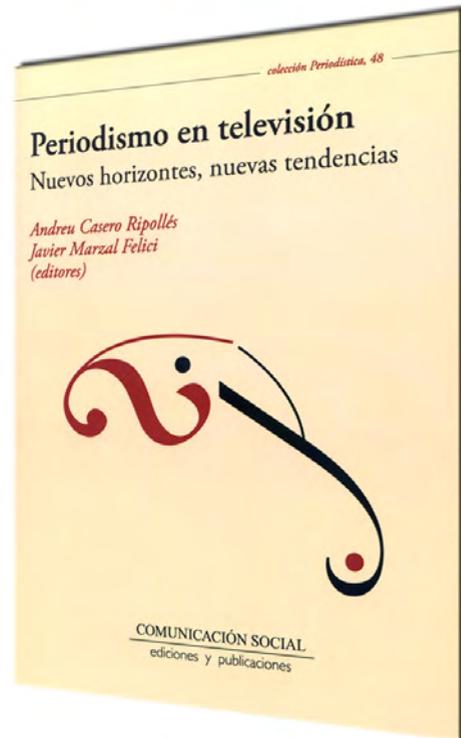
En una sociedad marcada por el individualismo y la competitividad y cada vez más interconectado, lo que se requiere es una acción conjunta de suma importancia para promover actividades de colaboración/cooperación. Este tipo de actividad, el potencial para promover el aprendizaje, el desarrollo cognitivo y la satisfacción personal y/o profesional es capaz de promover valores como el respeto y la solidaridad. Este libro tiene como objetivo difundir un conjunto de investigaciones y discusiones teóricas de tres grupos de investigación brasileños, vinculados al Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Pelotas y el pregrado en la Universidad de Vale do Rio dos Sinos, ambos del estado brasileño de Río Grande del Sur. Estas investigaciones tienen por objeto ilustrar y discutir la importancia del trabajo colaborativo/cooperativo en las diferentes áreas, niveles y modalidades educativas, con el fin de que estas prácticas pedagógicas mejoren el aprendizaje. Entendemos que en una sociedad marcada por las posturas individualistas y competitivas y cada vez más interconectado, algo que proporciona el trabajo interactivo, es importante ilustrar y analizar la posibilidad de llevar a cabo actividades de colaboración/colectiva estructuradas en forma de redes. Tanto la literatura educativa como la investigación realizada proviene de que esas actividades crean oportunidades para el desarrollo cognitivo y social, además de producir la satisfacción personal y/o profesional a sus participantes. El trabajo colaborativo rescata valores tales como los de compartir, el respeto mutuo y la solidaridad, aparentemente olvidados hoy. El libro se divide en tres partes y los artículos escritos están a cargo de miembros de los tres grupos de investigación. Resultan especialmente interesantes los del Grupo de Investigación «Educación Digital»,

que tienen como su principal objetivo la formación de profesores y la mediación pedagógica. Este grupo realiza investigaciones de campo, en la educación digital, relacionados con los procesos cognitivos y socio-cognitivos que surgen en el uso de diferentes Tecnologías Digitales Virtuales (TDVs). Usan como principal núcleo teórico, relacionado con el desarrollo humano, la epistemología genética de Jean Piaget, y de otros teóricos de las diferentes áreas de estudio que utilizan las TDVs vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Otro grupo de investigación interesante es el Grupo de Formación Educativa, Comunicación y Profesorado que trabaja con los marcos teóricos de la educación y la comunicación, especialmente con los autores en el campo de la Comunicación Pedagógica. Se dedica a los estudios de los medios de comunicación y a las tecnologías educativas y tratan de dialogar con los medios de comunicación y sus lenguajes, en lugar de sobre ellos. Los autores de este grupo de investigación adoptaron sin distinción los conceptos de colaboración y cooperación. Es importante hacer hincapié en que este trabajo no es el resultado de intensos intercambios académicos entre los tres grupos de investigación, lo que explica el carácter único de cada una de las partes del libro. Pero lo que sí demuestra es que existen intereses y debates comunes en torno a estos temas. La organización de este libro constituye un primer paso en la búsqueda de nuevos espacios de colaboración/cooperación para crear otras investigaciones comunes que reúnan diferentes perspectivas sobre el tema de la cooperación/colaboración adoptada por los grupos de investigación. Este trabajo ha ido más allá de la unión sencilla de textos. Es un intento de establecer un diálogo entre los diferentes puntos de vista y enfoques metodológicos que promete ser muy rico y productivo para el futuro.

LIBROS

Hugo Doménech-Fabregat ▼

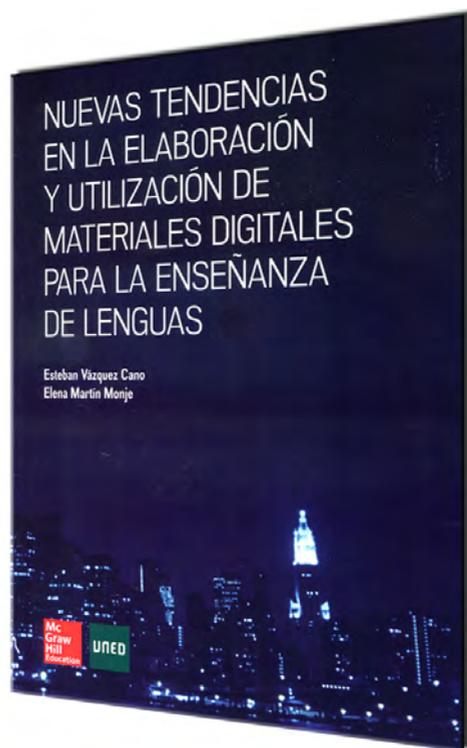
Entre los innumerables retos a los que se enfrenta la investigación en periodismo destaca el estudio de las estrategias de espectacularización en la información televisiva. En este sentido, el presente libro colectivo toma el «infoentretenimiento» como eje de estudio para desarrollar un análisis completo que transita desde el tratamiento clásico del periodismo televisivo hasta sus actuales derivas en un escenario marcado por la globalización y los cambios constantes. Esta tendencia contemporánea ha enraizado con fuerza tanto en los contenidos informativos audiovisuales como en otras formas, géneros y formatos a través de los que se vehicula la actualidad periodística. Así, las nuevas técnicas y estilos empleados para la presentación de la información televisiva requieren una urgente redefinición de aspectos esenciales y que son los que aborda de forma solvente el presente texto: selección temática, rutinas productivas, funciones profesionales o fuentes informativas. Uno de los aspectos más destacados del texto, más allá del justificado interés y oportunidad del tema, reside en su planteamiento y enfoque. Gracias a una revisión multidisciplinar y prolija del fenómeno del infoentretenimiento se muestra una visión panorámica que aclara las implicaciones teóricas, profesionales y democráticas que establecen esta tipología de productos audiovisuales. Otra cuestión positiva que beneficia a esta ambiciosa obra colectiva es su enfoque plural, pues, a lo largo de quince capítulos, un granado elenco de académicos, expertos y profesionales de prestigio en la materia ofrecen heterogéneos resultados partiendo de líneas de investigación esenciales en el análisis de la información audiovisual. Además, cabe resaltar que «Periodismo en televisión. Nuevos horizontes, nuevas tendencias» consigue conectar el estudio del infoentretenimiento en España con las investigaciones más destacadas en el panorama internacional, así como aportar las claves interpretativas que permiten vislumbrar los efectos, tanto positivos como negativos, de la utilización de técnicas cercanas al espectáculo y que inciden directamente sobre la sociedad y los profesionales del periodismo. Como plantean en la introducción los propios editores del libro, Andreu Casero Ripollés y Javier Marzal Felici, el objetivo prioritario de este estudio es «analizar cómo cristalizan las estrategias de espectacularización de la información televisiva desde una perspectiva interdisciplinar, mediante el análisis de la forma y el contenido de las noticias, de los programas y géneros informativos para televisión, incidiendo en el estudio de los aspectos discursivos, sociológicos, económicos, organizativos y tecnológicos que determinan la peculiar configuración de este tipo de productos audiovisuales» (pp. 11-12). El resultado es a todas luces satisfactorio, y el compendio de artículos desarrollado por los diferentes autores alcanza el reto de mostrar una radiografía desde el presente que posibilita la interpretación del futuro del periodismo en televisión. Así, por ejemplo, encontramos desde textos que nos permiten una aproximación conceptual al ámbito televisivo, hasta otros que tratan cuestiones formales y de enunciación en su discurso. Por otra parte, también localizamos artículos específicos en relación al contexto estructural en el que se desarrolla el fenómeno del infoentretenimiento en el medio televisivo u otros que se centran en el análisis de las nuevas audiencias, los grupos de comunicación españoles o bien redefinen la figura del profesional del periodismo. En resumen, *Periodismo en televisión. Nuevos horizontes, nuevas tendencias* es una obra que facilita la comprensión del momento actual del periodismo televisivo gracias a la articulación de una compilación de aportaciones relevantes que convierten el libro en un completo referente sobre la disciplina. Por todo ello, la lectura de esta obra es altamente recomendable para aquellos estudiantes, profesores y profesionales que quieran conocer con profundidad cómo afecta el fenómeno del infoentretenimiento al periodismo en televisión.



Periodismo en televisión. Nuevos horizontes, nuevas tendencias;
Andreu Casero y Javier Marzal (Eds.); Zamora, Comunicación
Social, 2011; 286 págs.

LIBROS

▼ Eloy López-Meneses



Nuevas tendencias en la elaboración y utilización de materiales digitales para la enseñanza de lenguas; Esteban Vázquez y Elena Martín; Madrid, Mc-Graw-Hill, 2014; 140 págs.

guas: «Hablar de tecnologías para la enseñanza ya no es novedoso, lo que debe ser novedoso es la didáctica para saber integrarlas». En el primer capítulo, dedicado al espacio virtual de formación y aprendizaje, los autores presentan una perspectiva general de las tecnologías actuales y emergentes y se realiza un breve recorrido por los recursos y propuestas que se desarrollarán en los capítulos posteriores. El capítulo segundo está destinado a explicar las relaciones entre escuela, las TIC y la enseñanza de lenguas. En él, se presenta el papel del docente ante las tecnologías y se proponen una serie de competencias mediales necesarias para el desarrollo profesional docente y curricular de la enseñanza de lenguas. Asimismo, se analizan las destrezas y competencias lingüísticas y la tipología de actividades con TIC en enseñanza reglada. El tercer capítulo muestra al lector los fundamentos y recursos para el diseño de entornos y materiales audiovisuales en la enseñanza en red y se analizan las principales características de los proyectos web orientados a la formación desde la perspectiva del diseño y edición de contenidos. También, se ofrecen una serie de recursos y propuestas para la creación de contenidos digitales con gran potencialidad en la enseñanza de lenguas. Por último, en el cuarto capítulo, se analiza la aplicabilidad de los materiales digitales a la enseñanza de lenguas extranjeras. Este capítulo recoge e integra propuestas realizadas en los dos anteriores capítulos desde una perspectiva didáctica y aplicada a la enseñanza de segundas lenguas. Se proponen ejemplos de integración con TIC para cada una de las competencias y destrezas lingüísticas. El libro está destinado a profesores y estudiantes de lenguas (española y extranjeras) de todas las etapas educativas (Primaria, Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional, Escuelas Oficiales de Idiomas, centros de idiomas y Universidades) y a cualquier persona interesada en el aprendizaje de una lengua. Se presentan tanto propuestas didácticas como recursos digitales gratuitos que ayudan en el siempre complicado proceso de aprender o mejorar una lengua.

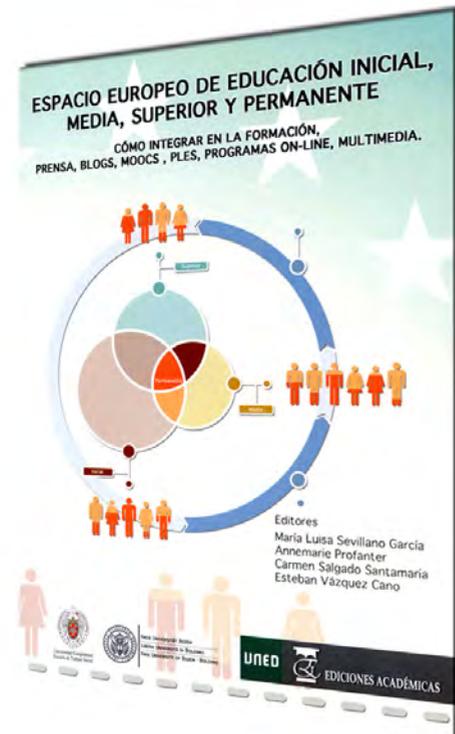
El libro que aquí reseñamos, publicado en una de las editoriales con mayor presencia internacional, ha sido escrito por dos profesores de la UNED de las Facultades de Educación y Filología. Ambos comparten docencia en el Máster Universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de lenguas de la Facultad de Filología de la mencionada universidad y desarrollan su labor investigadora en didáctica y enseñanza de lenguas, con especial atención a la integración de las TIC, el aprendizaje móvil y los cursos masivos en abierto (MOOC). El libro que nos presentan está enfocado a la acción: la acción del docente para programar, localizar, diseñar y crear nuevos materiales para la enseñanza de lenguas y la acción del usuario o alumno para utilizar los que mejoren sus destrezas lingüísticas. Tanto el profesor como el alumno encontrarán en las tecnologías un poderoso aliado para mejorar los procesos de comprensión, expresión e interacción lingüística. El principal objetivo de los autores es ofrecer una pequeña pero intensa muestra de las nuevas tendencias en la elaboración y uso de materiales digitales aplicados a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. En la actualidad, podemos crear mundos virtuales, juegos, vídeos, Apps para teléfonos inteligentes, diseñar Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA-PLE), participar en Cursos en línea, masivos y en abierto (COMA-MOOC), monitorizar la búsqueda de recursos en web o recurrir a la realidad aumentada para proporcionar nuevos entornos y materiales

que acercan al estudiante la autenticidad del lenguaje en todas sus destrezas y dimensiones. Estas tecnologías también nos brindan nuevas oportunidades para reconsiderar cómo enseñamos a leer, a escribir, a hablar, a interpretar, a escuchar, a ver y a pensar. Esta revisión puede extrapolarse a la didáctica de las len-

LIBROS

María-Luisa Sevillano-García ▼

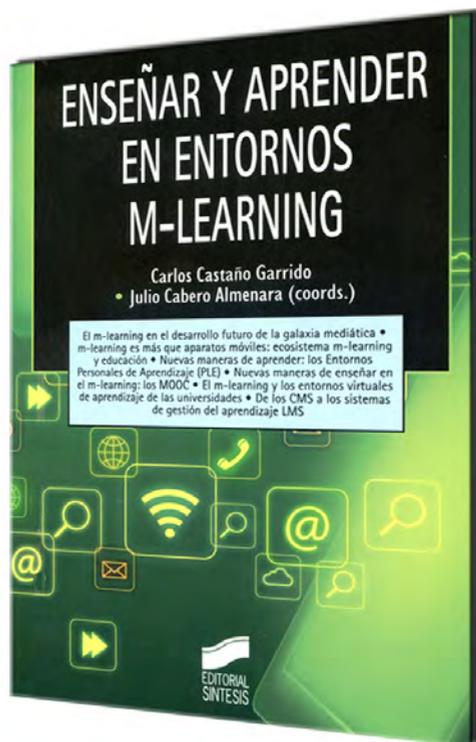
Se trata de un libro singular y por este motivo he decidido, aún siendo la Editora, dentro de un grupo de cuatro, presentar este comentario para la prestigiosa revista «Comunicar». Los otros editores son Annemarie Profanter, profesora de la Universidad Libre de Brixen en Italia; Carmen Salgado, profesora de la Facultad de Ciencias de la Información en la Universidad Complutense de Madrid y el profesor Esteban Vázquez, de la UNED. Tuvimos la suerte de contar con una editorial que se esmera por hacer que las cosas buenas sean y aparezcan aún mejor. La presentación, el diseño, la armonía, la belleza de un libro no hay duda que ayudan mucho a su lectura y comprensión. Su consejero delegado, Fernando Casas, es un experto y enamorado de la edición de calidad, atractiva, sugerente, intuitiva. Todos los medios y tiempos son bien empleados para que el libro resulte apetecible, digerible, útil, estético... un producto hasta de adorno. No figuran en cubierta los nombres del diseñador, ideador, estilista. Su aportación ha sido sustantiva a la hora de favorecer la lectura y comprensión de los textos. Merecen un reconocimiento por ello Marcelo Cantó y Electo García por su trabajo artístico y científico. El libro lleva los anagramas de las tres universidades de las que proceden sus editores. El subtítulo «Cómo integrar en la formación prensa, blogs, MOOCS, PLES, programas online, multimedia» se abre a Europa, y al mundo universal académico, docente, de estudio y aprendizaje. Para ello se ha ensayado una fórmula nueva: índices y resúmenes que abarcan 75 páginas en cuatro idiomas: castellano, italiano, alemán e inglés y los 10 capítulos han sido elaborados en su integridad: siete en castellano dos en italiano y uno en alemán. Además, han participado 12 expertos de tres universidades. Esta obra, original y con vocación mundial, tiene el origen siguiente: Era finales de mayo de 2012 cuando un grupo de 18 profesores de las Universidades Complutense de Madrid, Nacional de Educación a Distancia y de Sevilla llegaban a la ciudad de Brixen en Südtirol del Estado italiano para una estancia académica en su Universidad. Invitados por sus autoridades buscaban intercambio de experiencias, conocimientos y construir puentes de colaboración. En una de las sesiones académicas con sus autoridades surgió la idea de crear obras conjuntas con el fin de que docencia e investigación universitaria de ambos países llegue a profesores, estudiantes y profesionales interesados por el progreso permanente y el espíritu europeo y universal. Recuperar el espíritu universitario medieval, practicar y poner en valor el fundacional de los programas Erasmus de movilidad de profesores y estudiantes, era una de sus metas. Pareció bien a nuestros colegas italianos-tirolenses-ladinos que los dos primeros tomos fueran dedicados a medios de comunicación, nuevas tecnologías, aprendizaje, enseñanza, conocimiento. Y aquí está el primero. La Europa actual es territorio plurilingüe y las universidades igualmente. La de Brixen ofrece la peculiaridad de contemplar como oficiales las tres de Südtirol, más el inglés. La UNED abraza alumnado de y en los cinco continentes y ha ido con sedes a más de 50 países. Sus 260.000 estudiantes la convierten en balcón mundial de ciencia y cultura de España. La Complutense por su antigüedad y solera ha recibido en todos los tiempos profesores y estudiantes prestigiosos y tiene convenios con más de 400 instituciones. Este libro es el fruto, no el único, de aquel primer encuentro. Y quiere servir a la comunidad internacional facilitamos la comprensión de sus contenidos mediante un gran esfuerzo de Autores, Editores y Editorial en los cuatro idiomas para lograr su mayor divulgación y comprensión en Europa y en el mundo. El libro ha sido pensado para quienes intentan abrirse a nuevas formas de entender y practicar la formación.



Espacio europeo de educación inicial, media, superior y permanente. Cómo integrar en la formación, prensa, blogs, Mocs, Ples... M^a Luisa Sevillano y otros; Madrid: Ed. Académicas, 2014; 305 págs.

LIBROS

▼ Esteban Vázquez-Cano



Enseñar y aprender en entornos M-learning. Carlos Castaño y Julio Cabero (Coords.); Madrid, Síntesis, 2013; 157 págs.

vo desarrollado a través de redes de ordenadores) brilla con luz propia en la educación formal y en la informal, así como en la enseñanza presencial y en la enseñanza a distancia. Y en la actualidad la evolución lógica y natural de este es el M-learning con el nuevo escenario de la movilidad, comunicación y colaboración entre los miembros de la comunidad educativa. Finalmente se indican las características, virtudes y dificultades de este tipo de aprendizaje móvil. En el tercer capítulo se estudian los Entornos Personales de Aprendizaje o Personal Learning Environment (PLE) que, desde una perspectiva pedagógica, se pueden entender como una combinación de sistemas sociales, de aplicaciones y servicios que facilita y orienta al estudiantado para que este sea protagonista de su propio aprendizaje. Por otra parte, se enuncian las herramientas básicas que deben fundamentar un PLE y se termina con un abanico didáctico de ejemplificaciones que ayuda a sedimentar la parte teórica. En el siguiente capítulo, sobre nuevas maneras de enseñar en el M-learning, los autores se introducen los MOOC (Massive Open Online Course) y analizan su origen, evolución y su aproximación conceptual. Se cierra el capítulo cuarto con la taxonomía básica de los cursos Mooc (xMOOC versus cMOOC), los modelos pedagógicos y los criterios de calidad que los sustentan, junto a una reflexión socio-crítica de esta tecnología disruptiva. Al final de la obra se trazan diversas tendencias en relación con el uso de los dispositivos móviles en la educación y del aprendizaje en movilidad en los ecosistemas universitarios. El núcleo del último capítulo versa sobre la evolución de los sistemas de gestión de aprendizaje (Learning Management System) (LMS), que son sistemas de gestión de contenidos de aprendizaje basados en una tecnología de software en local que proporciona un entorno multiusuario, donde se pueden diseñar, elaborar, reutilizar, gestionar los diferentes contenidos educativos digitales. En último lugar, el indudable prestigio de los autores que escriben la obra educativa junto con la relevancia de la temática del M-learning hace prever un prolífico futuro como escrito imprescindible para conocer estos maravillosos universos del aprendizaje en la movilidad.

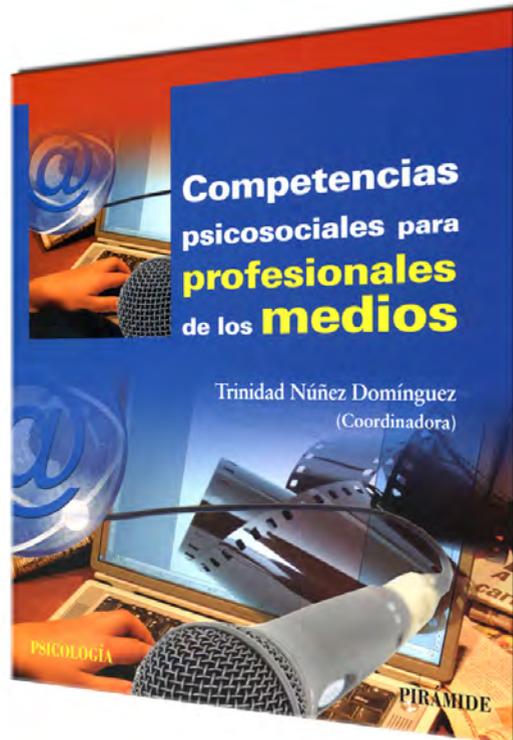
La obra analizada ha sido coordinada por los profesores Carlos Castaño, profesor y director de Entornos Digitales en la Universidad del País Vasco y Julio Cabero, catedrático de Tecnología Educativa y director del SAV (Secretariado de Medios Audiovisuales y Nuevas Tecnologías) en la Universidad de Sevilla, bajo los auspicios de la editorial Síntesis. El texto se articula en seis capítulos que ayudan a comprender el macrouniverso de los escenarios de aprendizaje implementados con tecnología móvil. Se inicia el libro con una introducción que hace referencia a una cuestión medular: el vertiginoso desarrollo tecnológico que estamos viviendo. Esto conlleva desde una perspectiva formativa la posibilidad de la eclosión de una nueva tendencia basada en la ubicuidad y la conexión a la Red: el mobile learning (M-learning) o aprendizaje en movilidad. El primer capítulo se inicia con el M-learning en el desarrollo futuro de la galaxia mediática. En el mismo se indican diferentes características (portabilidad, facilidad de uso, dispositivos móviles más económicos, incremento de la conectividad inalámbrica, entre otros aspectos...) que ayudan y facilitan su penetración en los escenarios formativos. Posteriormente, se define el aprendizaje móvil, sus oportunidades y sus posibles debilidades. Por último, se describen los diferentes usos educativos del aprendizaje móvil y se termina de una forma muy acertada con experiencias de M-learning que ayudan a

la comprensión didáctica del capítulo. En el siguiente capítulo se nos introduce en la Sociedad conectada y se apunta que en la últimas décadas el e-learning (modalidad de enseñanza-aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo)

LIBROS

Pablo Maraver-López ▼

La comunicación está en todas partes. Cada día, las personas realizamos miles de interacciones pero, por mucho que pueda parecer un proceso sencillo y cotidiano, existen multitud de obstáculos que pueden presentarse en el proceso comunicativo. Este libro ofrece una versión actual y bastante completa de las competencias psicosociales que resultan necesarias para mejorar la calidad de la comunicación en cualquiera de sus modalidades. Los profesionales de los medios están llamados a manejar la información de una manera competente y esa es la intención de este libro: ofrecer recursos que iluminen y sirvan de referente a las personas que trabajan en interacción con los demás, para que puedan situarse con claridad en el actual escenario de su profesión y así poder aportar, crear y optimizar la comunicación. Son numerosas las herramientas facilitadas por el grupo de docentes y personas expertas en comunicación que con su experiencia, estudios y reflexiones han dado luz a este libro. La obra está organizada siguiendo una estructura que la divide en cuatro partes. La primera de ellas comprende la delimitación conceptual del hecho comunicativo desde una perspectiva psicosocial. En este capítulo se profundiza en los procesos psicosociales que influyen de un modo determinante en la comunicación, entre los que destacan la categorización, la estereotipia y la atribución causal, entre otros. Además, se plantea la responsabilidad social de los medios y se realiza un breve recorrido desde un modelo elemental de la comunicación hasta el modelo psicosocial. La parte segunda versa sobre la comunicación eficaz incluyendo varios capítulos que analizan y reflexionan sobre los aspectos verbales y no verbales de la comunicación, la importancia de la pregunta y la escucha, los diferentes estilos comunicativos (entre los que destaca el estilo asertivo), las habilidades de comunicación y la necesidad de evitar los prejuicios y los rumores en los medios. La parte tercera se ocupa de la comunicación como influencia social profundizando en procesos como el poder y la persuasión y en el uso del humor en la comunicación. Finalmente, la parte cuarta aborda los niveles psicosociales en el análisis de la comunicación mediante un recorrido analítico por los diferentes conceptos, funciones y efectos de los medios, defendiendo un sentido crítico a la hora de crear y consumir los medios de comunicación. Cabe mencionar que cada capítulo guarda una misma estructura compuesta por un pretexto, contexto y co-texto a los que siguen el resumen, las palabras claves y las referencias bibliográficas. En el pretexto se invita al lector a dar respuestas a una serie de preguntas anotándolas en forma de lluvia de ideas. Al finalizar la lectura del capítulo, el lector habrá obtenido una respuesta razonada de las mismas y podrá extraer sus propias conclusiones. En el contexto se abordan los diferentes apartados que componen el capítulo en cuestión, es decir, el desarrollo de los diferentes modelos y explicaciones del capítulo. En el co-texto se proponen una serie de actividades, dinámicas y lecturas recomendadas que permiten continuar profundizando y trabajando activamente en la temática del capítulo. La lectura de este libro resulta amena y agradable ya que el orden y la claridad son aspectos bastante sobresalientes de la obra. Con un carácter eminentemente didáctico y práctico, supone una estupenda recopilación de conceptos, modelos y actividades que resultan esenciales para cualquier profesional que realice su trabajo en interacción con otras personas, especialmente para los profesionales de los medios de comunicación. En definitiva, un libro que apoya e ilumina a todo aquel que, consciente del poder de los medios, desee tomar parte de los mismos con altas dosis de responsabilidad.



Competencias psicosociales para profesionales de los medios;
Trinidad Núñez-Domínguez (Coord.); Pirámide, 2014; 179 págs.

LIBROS

▼ M^a Juliana Duarte-Hueros

Desnudando a Google: la inquietante realidad que no quieren que conozcas; Alejandro Suárez; Madrid, Deusto, 2012; 280 págs.

usuarios en uno de sus mayores adeptos. Todos conocemos el nombre de Google, pero pocos privilegiados acceden a sus entresijos. En raras ocasiones hemos asistido a una exposición pública de la verdadera realidad sobre el día a día entre los muros de sus aparentemente «divertidas» sedes repartidas a lo largo y ancho del mundo. En el caso de esta empresa se confirma que «si no puedes con tu enemigo debes unírtele a él», ya que es posible que este acabe anclado en el pasado, o mucho peor, en el olvido. No hemos de obviar que se trata de mostrarnos aquella realidad que no quieren que conozcamos; con lo que también hay espacio en este libro para desentrañar los mitos más populares y atractivos para la masa. «Desnudando a Google» tiene un gran valor no solo por su contenido o por las nutridas fuentes con las que cuenta (entre las que se encuentran antiguos empleados con distintos grados de satisfacción) sino, aún más, por las sensaciones que inspira. El lector termina por situarse en el firme convencimiento de que con una destreza profesional —que por supuesto, se encuentre o pueda llegar a estar en auge— y con visión empresarial, puede hacerse realidad hasta el más inverosímil de los objetivos. Sus páginas hacen comprensibles algunas decisiones que se toman en el seno del mundo de los negocios a gran escala. Y en un sentido opuesto, como consumidores, nos hace conscientes de nuestro grado de vulnerabilidad y del peligro que corremos a diario cuando nos situamos frente a la pantalla de nuestro ordenador personal y/o profesional. Nos exponemos cotidianamente ante los grandes tiburones de la red que son testigos directos de nuestros gustos, aficiones, fortalezas, debilidades y, en definitiva, de todo cuanto acontece en torno a nuestras vidas y las de los que nos rodean.

Los gigantes de Internet, en su incesante lucha por el liderazgo, son los principales responsables de la ruptura de las barreras que se interponen entre el usuario y la tecnología. Esas grandes empresas, precisamente, son quienes se encargan de hacer más fáciles y más apacibles nuestras vidas, a la par que apasionantes. Es lo que sucede con el viaje a través del mundo 2.0. Pues bien, el propio usuario, así como las estrategias que ha ido desarrollando Google para acercarse a él, constituyen los pilares fundamentales en torno a los que gira el libro que nos ocupa. En él, su autor nos ofrece un recorrido por la trayectoria de los fundadores de la compañía, Sergey Brin y Larry Page, y por las instalaciones de su edificio californiano de Mountain View, donde reina en todos los rincones el espíritu juvenil y universitario que caracteriza a esta empresa. La gran familia Google acoge con gran hospitalidad a todo aquel que selecciona como empleado, hasta el punto de que entre sus muros acaban por sentirse como en el cálido hogar. Todos nos hemos preguntado alguna vez, al ver las coloridas letras del logotipo de la multinacional, de dónde habría salido toda esa originalidad que impregna todo lo que tocan. Un interrogante, además de otros muchos, a los que se da respuesta en este libro. Desde el origen de los Doodles, hasta las estrategias publicitarias, los nuevos proyectos y las relaciones con sus competidores —como Apple o Yahoo—, incluyendo el litigio por el supuesto monopolio atribuido a la compañía, todos disponen de un espacio destacado en las más de doscientas páginas que lo componen. La polémica ha rodeado tradicionalmente la figura de Google, lo que parece ser que ha favorecido su reputación. Una fama a veces muy positiva y otras no tanto. También destaca su destreza para convertir a hasta al más exigente de sus

LIBROS

Daniel Martín-Pena ▼

Las radios universitarias en España son un fenómeno relativamente reciente si lo comparamos con lo sucedido en países del entorno americano, donde este tipo de estaciones cuentan con muchos más años de recorrido. No en vano las primeras experiencias datan de la década de los años veinte del siglo pasado. Sin embargo, en España no será hasta finales de siglo cuando empiezan a forjarse este tipo de emisoras, a pesar de que las primeras transmisiones educativas tienen lugar hace 40 años a través de Radio UNED. Pero este hecho no es óbice para que la producción científica en esta materia haya sido generosa en los últimos tiempos, en gran parte gracias a que bien entrada la primera década del siglo XXI el fenómeno empieza a posicionarse y a adquirir un cariz importante tanto en el marco universitario como en el social, al cobijo del asociacionismo que surge de las emisoras más comprometidas. De esta forma, en 2011 se crea la Asociación de Radios Universitarias de España (ARU), muy comprometida con la investigación y a su vez con la apuesta firme por la creación de un marco teórico que pueda dotar de referencias contrastadas al movimiento radiofónico universitario. En este sentido, son ya tres las publicaciones que han surgido en nuestro país y que se centran en abordar la realidad de estas estaciones desde distintos prismas y ámbitos. La primera de ellas surge en 2011 bajo el título «La radio universitaria como servicio público para una ciudadanía democrática». La segunda se presenta el año siguiente, «Las radios universitarias, más allá de la radio. Las TIC como recursos de interacción radiofónica». Después de estos dos primeros libros, en los que se realiza una aproximación a temas tan significativos como la el carácter alternativo, la formación y el servicio público que ejercen estas emisoras en pro de la ciudadanía, más allá del

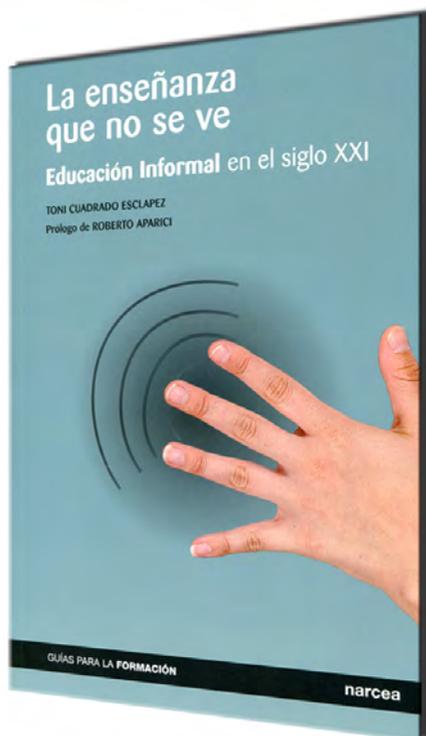
ámbito estrictamente académico y de haber tratado el aspecto más innovador de las mismas, surge esta nueva publicación. «+ Ciencia. Cómo trabajar la divulgación científica desde las Radios Universitarias» recoge la importante labor divulgadora que deben ejercer las universidades acercando sus realidades a la sociedad, apostando por la difusión de la I+D+i. En este contexto, se posicionan las emisoras universitarias como perfectas canalizadoras del saber científico, tejiendo puentes entre el investigador y el ciudadano de a pie, y más en un momento como el actual, en el que se cuestiona casi todo y la sociedad parece más interesada que nunca en saber en qué se invierten sus impuestos. En «+ Ciencia» vuelve a primar la filosofía del trabajo conjunto y en red que es sintomático en el movimiento radiofónico universitario español, y al igual que en las anteriores sigue una estructura muy similar, con dos partes claramente diferenciadas, una primera dedicada al marco teórico, con cinco capítulos en los cuales se hace hincapié en las posibilidades que ofrecen las emisoras universitarias como valedoras del servicio público y ejerciendo la responsabilidad social que se les supone a la hora de divulgar el conocimiento emanado de sus respectivas instituciones, abordando el papel de las Unidades de Difusión de la Cultura Científica y de la propia Asociación de Radios Universitarias como canalizadora de posibles intercambios en materia investigadora e incluso ofreciendo una serie de pautas para que el divulgador científico pueda sacar el máximo partido a los recursos radiofónicos. Ya en la segunda parte se muestra el caso de diez buenas prácticas de estaciones universitarias, quedando recogidas experiencias de éxito como «Una ventana a la ciencia» de Vox UJI Ràdio, «La Manzana de Newton» de InfoRadio Complutense, «Tubo de Ensayo» de OndaCampus, «En Clave de Ciencia» de Radio UniZar e incluso la experiencia transfronteriza de UniRadio Huelva con su programa bilingüe «ConCiencia», sólo unos ejemplos del buen hacer de las emisoras universitarias españolas en el ámbito de la divulgación científica.



+ Ciencia. Cómo trabajar la divulgación científica desde las Radios Universitarias; P. Contreras-Pulido y M. Parejo-Cuellar; Salamanca, Comunicación Social, 2013; 220 págs.

LIBROS

▼ Francisca-María Rodríguez-Vázquez



La enseñanza que no se ve. Educación informal en el siglo XXI;
Toni Cuadrado; Madrid, Narcea, 2008; 152 págs.

Toni Cuadrado presenta en esta obra un estudio sobre la influencia de los medios de comunicación en la sociedad actual así como sobre la aparición de los nuevos agentes que entran en acción a través de las nuevas tecnologías de la sociedad digital del siglo XXI. Muestra además la acción cotidiana pero oculta de la educación informal, aportando y actualizando algunas claves, ideas y reflexiones y ofreciendo ejemplos, herramientas y soluciones para el trabajo grupal tanto en la educación formal como en la no formal. Se abordan dos campos muy relacionados: la educación y la comunicación de masas. Tanto una como la otra son acciones con fines educativos, aunque, sin embargo, la segunda pasa por ser tan solo una forma de entretenimiento y diversión en la mayoría de las sociedades modernas. Podemos considerarlo un libro básico para el entendimiento de las influencias ocultas que recibe el alumnado dentro de la sociedad en la que se mueve, dando por supuesto que los campos de la educación y la comunicación están estrechamente relacionados. Se puede considerar este libro como un documento imprescindible para aquellos educadores que quieran conocer la acción, a veces, contradictoria, que los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías realizan a través de la educación informal. Además, se aporta también un marco de reflexión importante para los profesionales de la comunicación al abordar las implicaciones educativas que tiene la comunicación social en la educación informal. Roberto Aparici es el autor del prólogo de este libro, donde nos dice que los mensajes explícitos que se imparten en la educación formal son visibles, descodificables e interpretables en función de los cánones establecidos en la propia escuela. Pero, ¿qué pasa con el mundo de la educación que no se ve? La ciudadanía

se encuentra en una situación incierta cuando no existe ninguna institución que se encargue de los mensajes que no son visibles, de los contenidos que no se saben leer, del mundo artificioso que construyen los medios de comunicación. En la actualidad la educación no es exclusiva de las instituciones, la familia o los amigos, sino que hay agentes muy poderosos que están marcando a la población y modificando/creando valores en la mayoría de los casos negativos (consumismo, machismo, xenofobia, culto al cuerpo, culto al dinero y lo material...) socialmente aceptados. Ese poder lo tienen y lo dan las grandes empresas, las industrias culturales que mueven el mundo y hacen que la sociedad se deje llevar según sus propios intereses económicos. A pesar de encontrarnos en la época con mayores posibilidades para la creatividad, la libertad de expresión y el sentido crítico, la sociedad permanece en un estado de adormecimiento intelectual y pasividad ante los grandes cambios que se están produciendo a escala mundial. No existe una utilización reivindicativa de las tecnologías, sino una mera utilización para el entretenimiento. Con vistas al futuro, el educador no puede cerrar los ojos a la tecnología, no puede rechazarla porque no la entienda, es su obligación actualizarse y abrir los ojos a las influencias negativas que el alumnado recibe a través de anuncios, series, publicidad... la educación debe entrar de lleno en la sociedad digital. La alfabetización audiovisual y digital, así como una educación menos enciclopédica y más adaptada a las necesidades de la vida cotidiana, son herramientas imprescindibles para una educomunicación que permita una verdadera transformación de la sociedad donde participe toda la ciudadanía. Finalmente, esta obra ofrece una base teórica sobre la influencia del agente educativo informal en la sociedad actual, así como propuestas prácticas y herramientas de trabajo para todas aquellas personas interesadas en campos relacionados entre sí como son la educación y la comunicación.

LIBROS

Paloma Contreras-Pulido ▼

Comunicar, 43, XXII, 2014

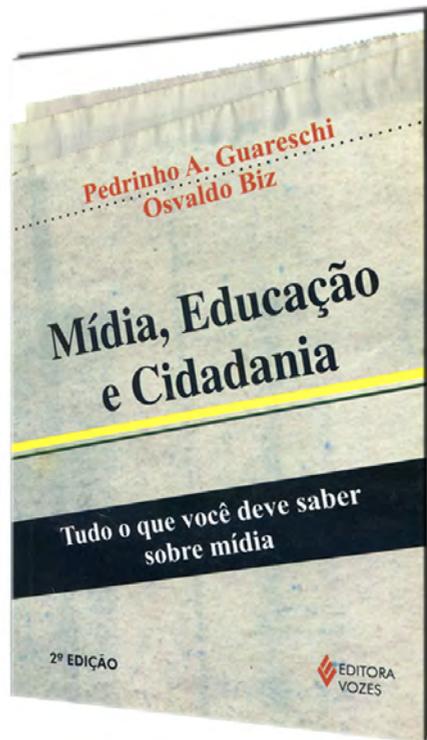
En esta publicación que emana del trabajo de un importante número de investigadores del grupo de investigación «Ladecom» de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla, se pretende demostrar y reflexionar sobre lo que se presupone una evidencia en la actualidad: que existe una intencionalidad mercantil e ideológica en educar al ciudadano para que sea consumidor de productos toda su vida, acrecentando el individualismo y generando necesidades desde edades tempranas. Por tanto, ese entramado mercantil que hoy día se basa sobre todo en herramientas digitales y de comunicación pretende «fabricar» consumidores acríticos frente a ciudadanos de pleno derecho. En esta obra, por tanto, tienen un especial protagonismo las generaciones más jóvenes pero también sus padres, para lo que, entre otras cosas, se analiza la importante brecha digital existente entre ambos colectivos. El libro consta de cuatro partes diferenciadas. La primera de ella recoge cuatro capítulos donde sus diferentes autores realizan un recorrido teórico sobre el tema, deteniéndose en el estudio de los medios de comunicación de masas y su influencia a través de la propaganda y la persuasión en la población, sobre todo en la juvenil. Además, revisa las características de la actual ideología neoliberal imperante en nuestro sistema, para posteriormente repasar la situación de los medios de comunicación y las grandes estructuras mediáticas cuyas dinámicas se desarrollan bajo el paraguas de dicha ideología, enmarcando todo ello en el actual contexto sociopolítico. En la segunda parte del texto, sus autores, a través de cuatro nuevos capítulos, desarrollan y ejemplifican con algunos casos concretos el actual contexto mediático audiovisual y su influencia en las audiencias. Para ello, invitan al lector a conocer el marco legislativo en materia de protección de audiencias y más concretamente en lo que concierne a los menores. Igualmente, se detienen a profundizar sobre los contenidos audiovisuales destinados para los jóvenes, así como sobre la actual oferta y demanda de esos contenidos, sobre todo en el caso de la televisión. Por la propia idiosincrasia de los autores del libro, la mayoría de ellos andaluces o pertenecientes a un grupo de investigación andaluz, se dedican dos de estos cuatro capítulos de esta segunda parte a revisar el caso de Andalucía en lo referente a la distribución de medios a partir de la incorporación de la TDT así como de los contenidos que se generan en esta región. Ya en el penúltimo apartado, se concentran seis capítulos dedicados a los medios, los mensajes y la educación para el mercado. En esta sección de nuevo son los menores protagonistas, pues se estudian los valores que se transmiten a estos a través de la televisión y la transmisión ideológica que el mercado destina a los más pequeños. Por otra parte, se realiza un acercamiento a los valores que transmite la denominada «cultura del videoclip», así como una aproximación al mundo de los videojuegos, tan presente hoy en la cultura digital y que, como se explica en la publicación, es uno de los mercados con mayor impacto económico en la actualidad. La última de las secciones está dedicada a realizar un diagnóstico de la situación y concretar una serie de perspectivas y conclusiones, centrándose en la figura del denominado «nuevo consumidor» frente a la actual industria digital y especialmente en los más jóvenes y las relaciones con sus padres. Nos encontramos por tanto, ante una extensa obra que ofrece datos actualizados y reflexiones muy útiles para intentar entender dónde estamos y hacia dónde vamos en este entramado mediático-mercantil cuya mirada se centra sobre todo en la población infantil y juvenil como potenciales consumidores para toda la vida.



Educación para el mercado. Un análisis crítico de mensajes audiovisuales destinados a menores y jóvenes; Ramón Reig y Rosalba Mancinas (Coords.); Barcelona, Gedisa, 2014; 475 págs.

LIBROS

▼ Francisca-María Rodríguez-Vázquez



Mídia, Educação e Cidadania. Tudo o que você deve saber sobre mídia; P.A. Guareschi y O. Biz; Petrópolis (Brasil), Vozes, 2006; 213 págs.

Bien es sabido por todos que las nuevas generaciones están completamente conectadas a las tecnologías y las herramientas digitales y que la escuela y la formación del profesorado deben integrar esta realidad. Algunos estudiosos y trabajos realizados en el campo de la educación y la comunicación se preguntan sobre el conocimiento de los planes de estudio o las escuelas actuales, además de los cursos de formación. Argumentan que las instituciones, sobre todo los centros educativos, están sufriendo profundos cambios que se están produciendo en las formas de interacción y en la construcción de las identidades de los niños, en las experiencias de los jóvenes con el uso de las tecnologías digitales. Esta reflexión anima a los autores a plantear si se está prestando atención al tema planteado. Mientras que toda la sociedad educa en la responsabilidad de la educación de niños y jóvenes, nos desafían la escuela, la familia, los medios de comunicación, el gobierno, los espacios de cultura y otras instituciones. Si los niños y jóvenes se colocan en una sociedad de la información, la sociedad del conocimiento o de la multipantalla, solo por mencionar algunos nombres que caracterizan a nuestra sociedad, educar en la cultura digital es también educar para la ciudadanía. Para los autores de este libro existe una realidad misteriosa que impregna todas las dimensiones de las sociedades modernas: la omnipresencia de los medios de comunicación. Hoy día, los medios de comunicación construyen, crean y legitiman los valores que llevan a las personas a actuar. El compromiso de los autores es llevar a cabo una reflexión crítica sobre la realidad de los medios de comunicación en estos días, y al mismo tiempo, ofrecer un instrumento para su lectura crítica. La premisa del libro es que solo a través de la educación se puede transformar y superar las limitaciones de los medios de

comunicación, proporcionando oportunidades para una mayor participación en la comunicación. Como ha dicho Herbert de Souza, este es el termómetro que mide la democracia en una sociedad e incluso también mide la participación de las ciudades en materia de comunicación. El libro sigue cuatro pasos interconectados, el Capítulo I analiza qué tipo de educación puede ayudar en la tarea de comprensión e interpretación de la realidad mediática. El Capítulo II analiza los medios de comunicación y sus implicaciones en la vida cotidiana. En el Capítulo III se discute cómo los ciudadanos deben conocer los medios de comunicación: su historia, la legislación vigente y los puntos muertos. En el Capítulo IV se presentan instrumentos prácticos y didácticos para poder realizar un análisis crítico de los medios impresos, la radio y la televisión. Afirman la necesidad de desarrollar habilidades digitales para desarrollar las habilidades operativas e instrumentales con las que compartir y buscar información de forma fiable. Otro desafío para la escuela es entender la tecnología como la cultura. Esto significa ir más allá de saber cómo utilizar la tecnología y apunta a la necesidad de desarrollar habilidades de reflexión crítica sobre el contenido y los procesos construidos en los medios de comunicación y las prácticas culturales. Desde la perspectiva de la educación para los medios, la relación entre la educación, la tecnología y la cultura digital precisa del desarrollo de actitudes relacionadas con el pensamiento crítico, de entender la tecnología como posibilidad de acceso selectivo y consciente a la información. En este contexto, la educación para la ciudadanía hoy en día también implica un uso ético y responsable de la tecnología en la escuela y más allá.

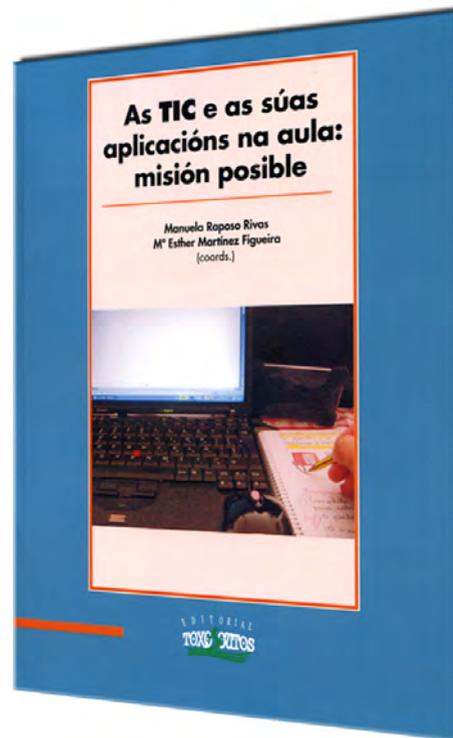
LIBROS

M^a Beatriz Páramo-Iglesias ▼

Lo que tenemos entre manos «es un grano de arena en la playa de las tecnologías de la información y de la comunicación» (p.13). Así comienzan las coordinadoras de la obra «Las TIC y sus aplicaciones en el aula: misión posible». Puede que después de un largo invierno, se nos antoje abrir «una ventana mágica» (p.147) y encontrarnos con ese escenario que con fuerza cautivadora (p.148) nos llama. No siempre ocurre esto, y más cuando hablamos de un escenario creativo (p.129) pero aterrador (p.33) como el de las TIC. La relación de estas con la escuela puede asemejarse incluso a la primera vez que vemos y tocamos el mar, y por qué no, cuando aprendemos a nadar, no es una misión imposible, pero conlleva técnica, experiencia e investigación, apartados que guían la obra. Un castillo de arena, para que luzca en todo su esplendor y se convierta en eso, necesita ser volteado sobre esa playa. Pues bien, demos la vuelta a la obra y empecemos desde el final con los tres últimos capítulos. «Las TIC en el aula: realidad a partir de una investigación» permite un punto de partida y reflexión acerca de la presencia y el uso de las TIC (Raposo) vistas desde las gafas de bucear del alumnado (Raposo, Rodríguez, González y Pereira) y del profesorado (Añel, Martínez-Figueira y Doval). Cuando vamos a la playa, no es difícil vernos cargados de diversas y múltiples pertenencias. Lo mismo sucede en la segunda parte de la obra, «Aplicaciones de las TIC en el aula: experiencias prácticas», donde encontramos experiencias y propuestas que ayudan al lector a situarse y dejar

lejos de esa playa enseres como los prejuicios y tópicos hacia las TIC (p.251). Todas las lecturas evidencian muchos de los problemas y preocupaciones que desde la escuela e investigación se plantean, que muestran que no siempre en ese escenario luce el sol y el mar tranquilo,

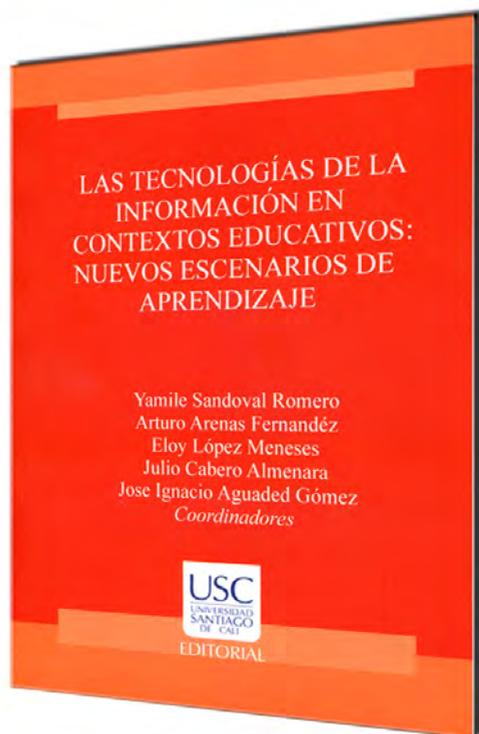
lo que le aporta a la obra un carácter inminentemente crítico y reflexivo, y un rayo de sol hacia el horizonte de las TIC en educación. Hemos indagado sobre creencias y percepciones de algunos nadadores (parte de investigación), visto cómo otros nadan (experiencias), y solo queda aprender la técnica, en la primera sección «Las TIC y sus aplicaciones: ciertas nociones teóricas y técnicas». Volvamos al castillo de arena; existen tantas formas de hacerlos como nos podamos imaginar. Lo mismo sucede con la lectura de esta obra y sus dos primeras partes. Empecemos por el Plan TIC (Rodríguez) para adentrarnos en las protagonistas de esta playa: las tecnologías transmisivas como el cine (Esteves y Pereira; Domínguez, Paredes, Rial, Rodríguez y Martínez-Figueira) y los vídeos en Youtube (González; Alfonso, Caña, Meira y Raposo); las tecnologías interactivas con aplicaciones como Hot Potatoes (Martínez-Figueira; Martínez-Figueira y Abad), los videojuegos (Feijoo y Raposo; y García con la Wii), plataformas (Ansedes, Sánchez y Piñeiro, con una miniquiest; y Estévez, con Moodle en aulas hospitalarias) y otras como programas (Enciclopedia en Fernández y Raposo) y el Ipad (Doval). Por último, las tecnologías colaborativas como los blogs (Añel y Pampín), computación en la nube Cloud (Neira y Rodríguez) y redes sociales (González, con Ning). ¿Nos podemos tirar al agua sin saber nadar? Sí ¿Podemos caminar sobre esta playa? La respuesta es la misma, pero esta lectura desempeña la función de una red de pescar, atrapa en sí misma algunos granos de arena de esta gran playa, aterrador para muchos pero mágica para aquellos que han logrado no solo detectar necesidades con TIC, conocer sus usos, acercarse a ellas, analizar y valorar su presencia, competencia y ventajas (p. 303), sino también descubrir todo el potencial de esa ventana que se abre hacia este escenario. De ahí que las TIC en el aula sean una misión posible.



As TIC e as suas aplicación na aula: misión posible; Manuela Raposo y M^a Esther Martínez (Coords.); A Coruña, Toxosoutos, 2012; 357 págs.

LIBROS

▼ Rosario Medina-Salguero



Las tecnologías de la información en contextos educativos; Yamile Sandoval, Arturo Arenas, Eloy López, Julio Cabero e Ignacio Aguaded (Coords.); Cali (Colombia), Universidad Santiago, 2012; 290 págs.

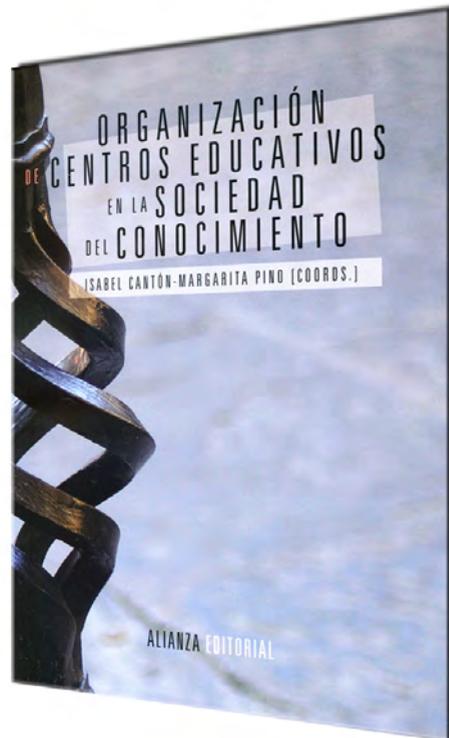
El presente libro nos presenta reflexiones y análisis acerca de procesos que se viene desarrollando en distintos niveles y contextos escolarizados con respecto a la inclusión de las tecnologías de la información. Esta nueva situación invita a revisar los procesos educativos, a repensar el papel de la institución escolar y los roles de docentes y estudiantes, buscando transformar todo el contexto de la educación. Además, desde hace varios años los jóvenes encuentran cada vez más distanciada su vida cotidiana y la formación que reciben de las instituciones escolares. Son jóvenes con acceso a mucha información, le dedican más tiempo al uso de los dispositivos tecnológicos que a los estudios escolarizados, apunta el vicerrector de la Universidad de Santiago de Cali, Arturo Arenas. Por tanto, ante el contexto descrito en líneas anteriores, vemos cómo reaparece otra vez la idea del poder transformador de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En esta dirección, a través de distintas aportaciones de universidades de España, México y Colombia, se recogen en esta obra reflexiones y análisis acerca de los procesos que se vienen desarrollando en distintos niveles y contextos educativos. Los trabajos compilados a lo largo del libro se pueden agrupar en dos grandes bloques, uno dedicado a la alfabetización y las competencias en medios y otro que recoge experiencias de uso de TIC en procesos formativos. El primer bloque, sobre alfabetización y competencias en medios, abarca trabajos que describen y referencian diversos marcos de organizaciones que trabajan sobre competencias digitales, centrados en la capacitación del profesorado universitario y la incorporación de las TIC. El segundo bloque, relacionado con TIC en procesos formativos, presenta escritos que muestran el papel que pueden jugar las TIC en la apropiación social de la ciencia, a través de la

comparación de experiencias de México y Colombia. Algunas cuestiones tratadas son: la narración del proceso vivido con un Diplomado en Televisión Crítica; la reflexión sobre las posibilidades que brinda la web 2.0 para el trabajo de las escuelas rurales; la experiencia del uso de TIC en desarrollo de actividades de la Universidad de la Sabana en una situación de emergencia; la importancia en la educación intercultural de las TIC y especialmente los recursos de la web 2.0; las posibilidades que brindan las TIC para la interacción cultural y la producción de los sentidos; las oportunidades de la web 2.0 como herramienta educativa y el concepto de Educación 2.0 como nueva forma de aprendizaje; los AVA y sus posibilidades en procesos de aprendizajes mejorados; el uso de videojuegos comerciales en procesos de evaluación del desarrollo cognitivo; la experiencia de la innovación para la formación de educadores, con la utilización de blogs como portafolio digitales y la experiencia desarrollada del taller de Telekids. Sin duda, esta obra enriquece el panorama de la discusión sobre la educación del siglo XXI y sobre todo respecto al papel que pueden jugar las TIC en el momento actual asociado a internet y a las herramientas de la web 2.0. Además, el contenido recopilado nos permite revisar y avanzar hacia el crecimiento de una nueva conciencia acerca de la educación, de la actividad docente y estudiantes y estar alerta para que algo técnicamente bien concebido y que opera de manera correcta no se convierta, desde el punto de vista pedagógico y didáctico, en un fracaso. Es por ello que se apuesta por seguir investigando la realidad educativa, explorar sus prácticas y proponer nuevos ambientes de transformación.

LIBROS

Sheila García-Martín ▼

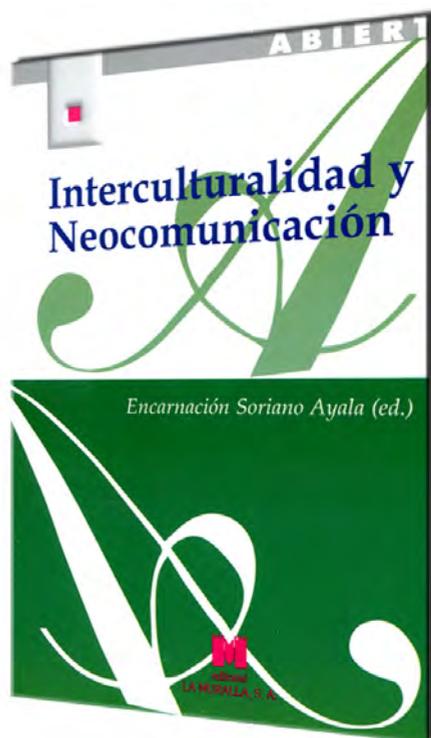
La obra que se reseña recoge un conjunto de escritos elaborados por profesionales relevantes de diez universidades españolas que exponen, a través de extensos capítulos, su conocimiento en materia de organización de centros escolares. La temática organizativa es la piedra angular sobre la que se asienta esta obra, pues es abordada ampliamente desde la presentación inicial de diversas definiciones de organización escolar hasta el extenso desarrollo de los elementos que influyen en una exitosa organización de centros. El libro aborda la organización de los centros educativos desde cuatro amplias dimensiones; la primera de ellas recoge la dimensión epistemológica y la fundamentación teórica organizativa, justificando a través de diversos paradigmas y amplias teorías que la escuela es una organización. La segunda dimensión recoge la normativa vigente en España en materia de educación a través de la presentación de la legislación de los centros escolares, la normativa que regula las etapas educativas, la legislación referida a los centros educativos y a la participación, el gobierno y la dirección de los mismos, y reúne la normativa en materia de alumnado, profesorado y educación especial. La tercera dimensión abarca la faceta interna de los centros educativos, la cual representa la organización propia de cada centro. Esta se aborda mediante la presentación de las estructuras de carácter formal y de la organización informal que caracteriza a cada centro escolar. En la citada dimensión se recoge la organización de los alumnos en el aula para la inclusión y el éxito escolar de todos, los modelos organizativos del profesorado, las implicaciones organizativas derivadas de los derechos y deberes en la escuela, la participación de las familias, la relación del centro con la comunidad y la organización de espacios escolares y la arquitectura de los mismos, desde su tamaño, situación y densidad. Asimismo, se exponen los órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente que existen en los centros educativos y la dirección de los mismos, incluyéndose la selección, acreditación y formación de los directores escolares. También se presentan los documentos de planificación institucional: el contenido, la elaboración, implementación y evaluación del Proyecto Educativo de Centro, de los planes específicos y de las memorias anuales. La cuarta dimensión que aborda la obra hace referencia al centro escolar y a su entorno, y a la necesidad de planificar la calidad y mejora de las organizaciones educativas a través de la creación y gestión del conocimiento colectivo, de la actuación del profesorado y de los directivos como agentes de cambio, del aprendizaje organizativo y de la construcción colectiva del conocimiento, del liderazgo, del desarrollo de culturas institucionales que facilitan la innovación, y del diseño, desarrollo y evaluación de planes de mejora institucionales. La obra recoge los principales paradigmas y anclajes teóricos sobre los que se fundamenta la organización de los centros siendo dicha fundamentación teórica la que permite a los lectores conocer y considerar la escuela desde una visión organizativa. Asimismo, los autores presentan la necesidad de cambio y mejora de las escuelas, de manera que estas se adapten a la sociedad existente. La actual sociedad del conocimiento, por su parte, requiere de los centros educativos respuestas ajustadas a sus necesidades, de ahí que se defienda la importancia de desarrollar escuelas eficaces, escuelas que aprenden y mejoran. Por medio de la lectura de este libro, los lectores se hacen conscientes de la complejidad del cambio ineludible al que han de enfrentarse las escuelas, y constatan la necesidad que tienen los centros educativos de contar con ayudas externas, desde la participación de las familias al establecimiento de una relación apropiada entre los centros escolares y las comunidades adyacentes. A través de esta obra, los autores proporcionan una valiosa herramienta para que los lectores descubran la realidad de los centros educativos de su contexto, la sociedad del conocimiento.



Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento; Isabel Cantón y Margarita Pino (Coords.); Madrid, Alianza, 2014; 316 págs.

LIBROS

▼ Rosario Medina-Salguero



Interculturalidad y neocomunicación; Encarnación Soriano (Ed.); Madrid, La Muralla, 2013; 264 págs.

pistas sobre cómo actuar, desde los medios de comunicación, para transmitir a quienes nos rodean un sentido del mundo que nos permita convivir de una forma más justa, habitable, solidaria y responsable y, cerrando este bloque, se describen estrategias y propuestas para utilizar el «mobile learning» en las aulas, ya que está considerado como el recurso tecnológico que mayor impacto va a tener en los próximos años en educación. La parte segunda utiliza las imágenes y las palabras como generadoras de prejuicios y propone cómo derribarlos, y concluye analizando los nuevos enfoques multisensoriales que van a potenciar la comunicación entre los estudiantes de diferentes grupos culturales. De este modo, se estructura esta parte con tres capítulos que abarcan la reflexión sobre las imágenes estereotipadas que acaban generando prejuicios y cómo desmantelarlos. Se presenta una investigación en la región de Murcia con familias inmigrantes y nos presenta unos resultados que acercan al alumnado extranjero al aprendizaje del español. Cierra el libro la problemática del poder de la comunicación en una sociedad globalizada, que no radica tanto en la potencia de esta comunicación como en la cantidad impresionante de coacciones que forjan y moldean una comunicación lingüística entre humanos. En definitiva, este libro viene a dar argumentos sumamente positivos y fructíferos sobre el fenómeno de las relaciones interculturales que se ha convertido en una cuestión de máximo interés para un gran número de profesionales de la educación, tanto de la enseñanza universitaria como no universitaria. Por tanto, nos lleva a considerar que la educación intercultural está tomando nuevas herramientas comunicativas, emocionales y de resiliencia para favorecer la convivencia escolar, superar los prejuicios que existen hacia los grupos minoritarios, así como para lograr en el contexto educativo una interacción grupal basada en el enriquecimiento mutuo donde la diversidad es un valor y una oportunidad de aprendizaje.

Este texto versa sobre una cuestión de vital importancia en el mundo globalizado que nos encontramos: la comunicación a través del poder de la palabra y las imágenes en espacios multiculturales reales y virtuales, y su alcance en el ámbito educativo y social. Este nuevo contexto, de un mundo de cambios globales, de incertidumbre, de múltiples socializaciones... debe penetrar en las aulas a través de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje que lleven los acontecimientos importantes, las experiencias, los eventos que están sucediendo en todo el mundo para potenciar al mismo tiempo la adquisición de habilidades en competencias interculturales. Por ello, este libro va dirigido para el profesorado de Educación Primaria y Secundaria, para padres, profesores universitarios que forman al profesorado, para el alumnado universitario y para aquellos que estén interesados en conocer y reflexionar sobre la interculturalidad. Lo componen ocho capítulos, los cuales se organizan en dos partes. La primera, compuesta por cinco, realiza un recorrido sobre cómo la palabra amistosa, ya sea hablada o escrita, puede ser una herramienta de la convivencia democrática a nivel planetario, y finaliza mostrando estrategias de trabajo a nivel real y virtual que nos sitúan en una nueva forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. El contenido abarca, en esta primera parte, una reflexión que nos ayuda a pensar y a valorar el pensamiento crítico como uno de los objetivos prioritarios de la educación; un contraste del paradigma dominante de los últimos siglos con la posibilidad de un paradigma alternativo, el transcultural; un análisis de cómo se construye la identidad cultural, las competencias culturales y los valores de la sociedad global, ya sea en las relaciones cara a cara o bien a través de la red, y una reflexión sobre realidades. Se dan

LIBROS

Patricia González-Aldea ▼

El impacto de la revolución digital en la sociedad y en los medios ha supuesto un modelo horizontal de comunicación multidireccional, y el empoderamiento ciudadano a través de su participación activa en la creación de contenidos como «prosumers». El modelo «On» y «Off» de la comunicación conviven en un escenario final aún por definir, en transición, o «en una era de intermedios» como apunta C. Marta (2012). Esto supone sin duda importantes retos para empresas y profesionales de los medios en esta nueva era de la información. Para abordar dichos retos lo primero es conocer el estado de la cuestión y eso es precisamente el objetivo de esta obra coral, realizada por el grupo de investigación aragonés GICID, que intenta cubrir el vacío existente en el caso concreto de la comunidad de Aragón. El paradigma de lo glo-cal (global-local) de la sociedad en Red hace además aún más relevante si cabe este tipo de investigaciones ya realizadas en otras comunidades autónomas. El libro se estructura en dos partes complementarias desarrolladas en un total de cinco capítulos. Los cuatro primeros analizan los medios: el estado y tendencias de la prensa, radio, televisión y gabinetes de comunicación aragoneses en el contexto digital. El último capítulo se centra en los receptores señalando las carencias en cuanto a la competencia audiovisual y la necesidad de una mejor educación y aprendizaje digital. Este primer mapa de la comunicación digital en Aragón es una herramienta muy valiosa como punto de partida en ese escenario en transición antes mencionado. El primer capítulo se centra en las versiones digitales de las cuatro cabeceras principales de Aragón y sus diferentes estrategias tanto en contenidos, como en modelos económicos a través de opciones o no de pago. Menciona también otros medios nacionales con ediciones y contenidos digitales locales y por último presenta hasta 17 ejemplos de medios nativos digitales de Aragón. El hecho de no incluir blogs en este primer mapeo deja abiertas las puertas a nuevas investigaciones sobre el fenómeno del «Blog Band», como lo define J.M. Flores. El capítulo 2, sobre la esfera radiofónica, se centra en los casos más significativos de radios nativas digitales nacidas en tres ámbitos: el público (www.aragonradio2.com), el académico (Radio Unizar) y el campo experimental (TEAFM), con un apartado más breve sobre otras iniciativas. La radio comercial en Aragón sigue teniendo sin embargo un reto digital pendiente. En cuanto a la situación de la televisión digital aragonesa, en el capítulo 3 se trata desde una triple perspectiva: operadores, productoras y audiencias. La evolución de la televisión local y el punto de inflexión con la llegada de la TDT con solo 11 –de las 33 licencias concedidas– activas en la actualidad, la televisión autonómica pública o el escaso peso nacional de las productoras audiovisuales aragonesas, son algunas de las cuestiones investigadas. Aragón TV se presenta además como paradigma de éxito de audiencia entre las cadenas autonómicas y también en posicionamiento en Internet. El alto coste de la transmisión digital y la escasez de mercado publicitario local marcan dos grandes retos. Sin embargo, la distribución de contenidos audiovisuales por Internet aparece ya como una posible línea de negocio. La parte dedicada a los medios termina en el capítulo 4 con la presencia en Internet de las agencias de comunicación aragonesas. Se analizan hasta una treintena de casos para explicar su nacimiento, evolución así como la construcción de su identidad digital. La obra concluye con un quinto capítulo sobre el bajo grado de competencia audiovisual de los aragoneses y la necesidad de una alfabetización mediática que dote de un sentido crítico a los ciudadanos ante el torrente de mensajes de la era digital.



La comunicación digital en Aragón. Antecedentes, estado actual y tendencias. Carmen Marta (Coord.); Salamanca, Comunicación Social, 2014; 224 págs.

LIBROS

▼ Carmen Llorente Barroso



Ciberretórica: Aristóteles en las redes sociales. Manual de Retórica en la comunicación digital; Inmaculada Berlanga Fernández y Francisco García García; Madrid, Fragua, 2014; 253 págs.

pecto, pero de todos ellos destaca por su novedad el concepto que los autores tienen sobre la generación interactiva, a la que definen como un grupo que incluye «tanto a los nativos digitales como a las personas adultas que han realizado el esfuerzo de integrar en sus vidas las TIC y los medios digitales e interactivos» (pág. 126). El cuarto capítulo es el que concentra la mayor originalidad del texto y en el que reside la gran aportación de sus autores. En él, se considera a las redes sociales como nuevos espacios retóricos –ágoras del siglo XXI–, en los que se generan discursos colectivos e híbridos –con características de los discursos orales y de los escritos– que mantienen el carácter persuasivo de las conversaciones interpersonales, aunque en este caso mediadas por la tecnología. Estas peculiaridades llevan a los autores a hablar de una «escritura conversacional» que, regida por la instantaneidad del lenguaje oral, permite a los usuarios –rétores actuales– construir discursos vivos en los que se combinan elementos de múltiples sustancias. Este capítulo finaliza con la propuesta de un modelo de análisis retórico de las redes sociales que se aplica de modo ejemplar a Facebook, si bien podría servir como instrumento para el estudio de los principios retóricos en otros nuevos medios. El quinto capítulo concluye brillantemente una original propuesta que llamará la atención de la comunidad científico-académica por su calidad y su oportunidad. Para cerrar el libro, el capítulo sexto evidencia la utilidad de la obra, al presentar sus aplicaciones en el desarrollo del conocimiento y de nuevos modelos de análisis que «devuelvan un pensamiento profundo y crítico a favor de una comunicación más humana» (pág. 229). Esta aportación reivindica la necesidad de recuperar la Retórica clásica como fuente de análisis, comprensión y construcción discursiva en el paradigma comunicativo del siglo XXI, consideración que debe hacer reflexionar a profesionales y estudiosos de la comunicación.

La obra reseñada constituye un magnífico manual de ciberretórica que presenta un conjunto de consideraciones teóricas y aplicaciones académico-prácticas de gran importancia y utilidad en el ámbito de la comunicación digital. El libro comienza con el prólogo de Darío Villanueva, Secretario de la RAE, quien a modo de introducción, anticipa el contenido y motiva a su lectura. A lo largo de sus páginas, divididas en seis capítulos, los autores reivindican la supervivencia de los preceptos retóricos en el paradigma de la comunicación digital que es parte esencial de la sociedad actual. El primer capítulo presenta una reflexión sobre la intensa presencia de la Retórica clásica en la comunicación de nuestra época, planteando su vinculación a las redes sociales digitales. En este capítulo se propone la convergencia entre estas dos realidades análogas, pese a los 25 siglos que las separan, pues los productos que ambas ofrecen –discursos– se vehicular por un objetivo común: la persuasión. En este sentido, las estrategias y operaciones clásicas persisten a lo largo de los siglos para garantizar la creatividad del discurso mediante una desviación normativa. En el segundo capítulo, los autores realizan un extraordinario recorrido histórico por la disciplina Retórica, desde su nacimiento hasta su renacimiento como ciberretórica en el paradigma comunicativo que han vertebrado las nuevas tecnologías. En esta parte del texto se define la ciberretórica como «la última evolución de la Retórica clásica que sigue manteniendo la proximidad a los principios y al sistema de la Retórica clásica» (pág. 35). Se considera, así, que la retórica, desde sus inicios hasta la actualidad, ha fundamentado la construcción discursiva en sus cinco operaciones clásicas: «inventio, dispositio, elocutio, memoria y actio». El tercer capítulo, dedicado a las redes sociales, aborda varios puntos de interés al res-

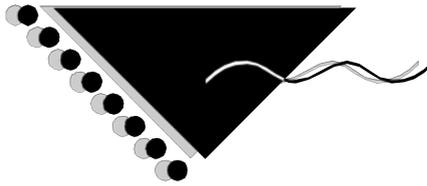
LIBROS

Guillermina Franco Álvarez ▼

Esta obra, coeditada por Investigadores de la EHU/UPV y de la Universidad de Reno, nos aporta una comparativa entre la Violencia y la Comunicación y refleja un proceso complejo donde buscar datos sobre la representación de la violencia en el País Vasco. Asimismo el libro revela el nuevo imaginario que retrata una sociedad marcada por los acontecimientos del pasado y esperanzada ante la nueva perspectiva social de futuro, que Mingolarra etiqueta de otros vientos, otros sueños. Por ello, desde las 210 páginas que compilan esta obra se recoge una reflexión ardua sobre la investigación cinematográfica y los modelos audiovisuales donde la representación violenta es casi constante en esos nueve capítulos de los que consta la obra. Se abre con una reflexión de Zumalde sobre las distintas formas en que se expresa la violencia y se discute que la enorme visibilidad de la violencia plantea un análisis desde la importancia y la efectividad de los símbolos en nuestra iconosfera. Analiza la expresión de la violencia en su confrontación con lo diferente en casos tales como la violencia de género, la relación entre la pobreza y violencia entre otras muchas. En el capítulo dos se aborda la construcción del extraño y la violencia social. Con ello, Zubero detalla claramente cómo la limpieza étnica y la eliminación de lo diferente es solo posible a partir de las ruinas de una comunidad de mutua aceptación. Los genocidas la máxima expresión de la violencia, existen solo después de un largo proceso de producción social de diferencia previa y de indiferencia moral frente a la construcción política del extraño. Zubero reclama la necesidad de incentivar procesos de inclusión fundados en la relevancia política y ética, asociados a la conciencia de coexistencia en un mismo espacio. Del mismo modo, en el capítulo tres, en el limbo de lo invisible, cuya autoría es de Arocena y Zubiaur, se procura visualizar esta violencia invisible globalmente, demostrando que la violencia contra la mujer no está siempre explícitamente representada en los medios de comunicación. Esa dialéctica entre lo visible y lo invisible que la mirada masculina establece en los medios impide todavía el acceso a una libre y verdadera expresión de la naturaleza intelectual, física y sexual de la mujer. En el capítulo cuatro Dubois presenta las claves para la comprensión de los conflictos y plantea elaborar una comunicación que ayude a difundirlos mejor. Enfatiza la necesidad de comprender las relaciones entre pobreza y conflicto. En el capítulo cinco Garitaonandía, Garmendia y Casado abordan el papel de la violencia en Internet a partir del papel de los medios en la conformación de la imagen de Internet y su influencia en la percepción de la web por parte de los padres. En el sexto capítulo, Uriarte demuestra la resistencia a cualquier indicio de venganza personal, lo cual supone un sustento en la cohesión social y la gestión comunicativa. En el capítulo siete, de Esparza y Parejo, se analiza el secreto impuesto por las partes implicadas en un atentado. Esto les permite explicar la modulación de la visibilidad como característica básica de los regímenes totalitarios. Así demuestran como la difusión de la violencia en los medios audiovisuales les dota de una gran visibilidad social. En el capítulo ocho Armentia y Caminos exponen la evolución de la prensa vasca desde la información sobre los atentados hasta su condena. Y ya en el último capítulo Moreno demuestra que la información política ha estado regida por patrones estereotipos de seriedad producto de los atentados, y cómo estos pueden ser modificados con programas de humor en la ETB.



Violencia y Comunicación; José Antonio Mingolarra, Carmen Arocena y Rosa Martín; Bilbao, Universidad del País Vasco / Universidad de Reno, 2013; 210 págs.



Comunicar

Próximos títulos

Forthcoming issues

Temas monográficos / Monographs in study



COMUNICAR 44

MOOC

Interactividad comunicativa y multimedias

MOOC (Massive Open Online Courses). Communicative Interactivity and multimedia

Editores Temáticos / Guest-edited special issue:

Dr. Philip Desenne, Harvard University (USA)

Dr. Manuel Cebrián-de-la-Serna, Universidad de Málaga (España)



COMUNICAR 45

La comunicación en un mundo que envejece: retos y oportunidades

Communicating in an Ageing World: Challenges and Opportunities

Editores Temáticos / Guest-edited special issue:

Dr. Jack Carroll, Pennsylvania State University (USA)

Dr. Mariano Sánchez, Universidad de Granada (España)

COMUNICAR es una plataforma de expresión abierta a la participación y colaboración de todos los profesionales de la educación y la comunicación. Si está interesado en colaborar en los próximos números (tanto en la sección Monográfica como en la Miscelánea –de tema libre, dentro de la temática de la Revista–), puede remitirnos sus manuscritos (ver normativa completa en www.revistacomunicar.com).

BOLETÍN DE PEDIDO DE PUBLICACIONES

Nombre o Centro
 Domicilio Población
 Código Provincia Teléfono
 Persona de contacto (para centros)
 Fecha Correo electrónico
 CIF (solo para facturación) Firma o sello:

FORMAS DE PAGO Y SISTEMAS DE ENVÍO**España:**

- Talón nominativo adjunto al pedido a favor de Grupo Comunicar (añadir 8,00 euros de gastos bancarios)
 Transferencia bancaria IBAN ES24 1465 0100 9119 0002 5510 (Adjuntar justificante) (sin gastos de envío)
 Tarjeta de crédito VISA. Fecha caducidad Número
 Domiciliación bancaria (cumplimentar boletín inferior) (sin gastos de envío) CV2

Extranjero:

- Tarjeta VISA. Fecha caducidad Número
 (agregar 15,00 € de gastos de envío) CV2

Sistema de envío: Los servicios se tramitan por vía postal ordinaria (tarifa editorial).

- Opción envío urgente (24/48 horas) (solo en España) (Agregar 15,00 € adicionales al pedido)

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA PARA SUSCRIPCIONES

Exclusivamente para suscripciones en el territorio estatal (España) para períodos bianuales (cuatro números).

Nombre o Centro
 Banco o Caja
 Calle/Plaza Población Provincia
 Código Cuenta Cliente: Entidad Oficina DC Cuenta
 Firma del titular y sello (en caso de empresas o instituciones)

Señor Director, le ruego atiendan con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que le presentará el Grupo Comunicar para el pago de la suscripción a la revista «COMUNICAR».

En tiempo de comunicación...

Comunicar

Un foro de reflexión para la comunicación y la educación

www.revistacomunicar.com e-mail: info@grupocomunicar.com

Publicaciones



Grupo Comunicar Ediciones

Relación de colecciones, títulos y precios

REVISTA CIENTÍFICA «COMUNICAR»

- Suscripción bianual institucional (nº 44, 45, 46 y 47) 85,00 €
- Suscripción bianual personal (nº 44, 45, 46 y 47) 65,00 €
- Suscripción anual institucional (nº 44 y 45) 50,00 €
- Suscripción anual personal (nº 44 y 45) 40,00 €
- Comunicar 01: Aprender con los medios 14,00 €
- Comunicar 02: Comunicar en el aula 14,00 €
- Comunicar 03: Imágenes y sonidos en el aula 14,00 €
- Comunicar 04: Leer los medios en el aula 14,00 €
- Comunicar 05: Publicidad, ¿cómo la vemos? 14,00 €
- Comunicar 06: La televisión en las aulas 14,00 €
- Comunicar 07: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos? 14,00 €
- Comunicar 08: La educación en comunicación 14,00 €
- Comunicar 09: Valores y comunicación 14,00 €
- Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación 14,00 €
- Comunicar 11: El cine en las aulas 14,00 €
- Comunicar 12: Estereotipos y comunicación 14,00 €
- Comunicar 13: Comunicación y democracia 15,00 €
- Comunicar 14: La comunicación humana 15,00 €
- Comunicar 15: Comunicación y solidaridad 15,00 €
- Comunicar 16: Comunicación y desarrollo 16,00 €
- Comunicar 17: Nuevos lenguajes de comunicación 16,00 €
- Comunicar 18: Descubrir los medios 16,00 €
- Comunicar 19: Comunicación y ciencia 16,00 €
- Comunicar 20: Orientación y comunicación 16,00 €
- Comunicar 21: Tecnologías y comunicación 16,00 €
- Comunicar 22: Edu-comunicación 16,00 €
- Comunicar 23: Música y comunicación 16,00 €
- Comunicar 24: Comunicación y currículum 16,00 €
- Comunicar 25: TV de calidad 20,00 €
- Comunicar 26: Comunicación y salud 20,00 €
- Comunicar 27: Modas y comunicación 20,00 €
- Comunicar 28: Educación y comunicación en Europa 20,00 €
- Comunicar 29: La enseñanza del cine 20,00 €
- Comunicar 30: Audiencias y pantallas en América 20,00 €
- Comunicar 31: Educar la mirada. Aprender a ver TV 20,00 €
- Comunicar 32: Políticas de educación en medios 20,00 €
- Comunicar 33: Cibermedios y medios móviles 25,00 €
- Comunicar 34: Música y pantallas 25,00 €
- Comunicar 35: Lenguajes fílmicos en Europa 25,00 €
- Comunicar 36: La TV y sus nuevas expresiones 25,00 €
- Comunicar 37: La Universidad Red y en Red 25,00 €
- Comunicar 38: Alfabetización mediática 25,00 €
- Comunicar 39: Currículum y formación en medios 25,00 €
- Comunicar 40: Jóvenes interactivos 25,00 €
- Comunicar 41: Agujeros negros de la comunicación 25,00 €
- Comunicar 42: Aprendizajes colaborativos virtuales 25,00 €
- Comunicar 43: Prosumidores mediáticos 25,00 €

COLECCIÓN «EDUCACIÓN Y MEDIOS»

- Televisión y educación 13,00 €
- Publicidad y educación 13,00 €

MONOGRAFÍAS «AULA DE COMUNICACIÓN»

- Comunicación audiovisual 14,00 €
- Juega con la imagen. Imagina juegos 14,00 €
- El universo de papel. Trabajamos con el periódico 14,00 €
- El periódico en las aulas 14,00 €

COLECCIÓN «GUÍAS CURRICULARES»

- Descubriendo la caja mágica. Aprendemos TV 16,00 €
- Descubriendo la caja mágica. Enseñamos TV 16,00 €
- Aprendamos a consumir mensajes. Cuaderno 16,00 €
- Escuchamos, hablamos... con los medios (Cuaderno) 18,00 €
- Escuchamos, hablamos... con los medios (Guía) 15,00 €

COLECCIÓN «EDICIONES DIGITALES»

- Comunicar 1/35 (textos íntegros de 35 números) 45,00 €
- Comunicar 1/30 (textos íntegros de 30 números) 30,00 €
- Luces en el laberinto audiovisual (e-book) 16,00 €
- La televisión que queremos... (e-book) 16,00 €
- Televisión y multimedia (Master TV Ed.) (e-book) 10,00 €
- Educar la mirada (e-book) 15,00 €

COLECCIÓN «AULA MEDIA»

- Televisión y telespectadores 15,00 €
- Aprender con el cine. Aprender de película 20,00 €
- Comprender y disfrutar el cine 16,00 €
- Geohistoria.net 16,00 €
- El periodista moral 19,00 €

COLECCIÓN «PRENSA Y EDUCACIÓN»

- II Congreso andaluz «Prensa y Educación» 15,00 €
- Profesores dinamizadores de prensa 15,00 €
- Medios audiovisuales para profesores 16,00 €
- Enseñar y aprender con prensa, radio y TV 17,50 €
- Cómo enseñar y aprender la actualidad 15,00 €
- Enseñar y aprender la actualidad con los medios 15,00 €
- Luces en el laberinto audiovisual (Actas) 16,00 €

COLECCIÓN «LA COMUNICACIÓN HUMANA»

- El puntero de don Honorato... 14,00 €
- Historietas de la comunicación. 20,00 €

COMICS INTERCULTURALES «VALORI COMUNI»

- Kit de 5 cómics y guía didáctica 45,00 €

- 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

Criterios de calidad como medio científico de comunicación

- «COMUNICAR» cuenta con un Consejo de Revisores Internacionales de 321 investigadores de 23 países, un Comité Científico Internacional de 38 investigadores internacionales (22 países: 9 europeos, 12 americanos; 1 africano), y con un Consejo de Redacción de 32 doctores, expertos en educomunicación de 23 Universidades españolas y centros de investigación (consulta 15-06-2014). 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 (con una media de cinco 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: a) Fase previa de estimación/deseestimación de manuscritos (máximo 30 días); b) Fase de evaluación de manuscritos con rechazo/aceptación de los mismos (máximo 150 días); c) 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.

Criterios de calidad del proceso editorial

- «COMUNICAR» mantiene su edición de números con una rigurosa periodicidad desde su nacimiento en 1993. En 22 años se han editado 43 títulos de manera totalmente regular (enero y julio). 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, 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.

Criterios de la calidad científica del contenido

- Los artículos que se editan en «COMUNICAR» están orientados básicamente al progreso de la ciencia en el ámbito de la «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» 43: 220; Número de trabajos aceptados publicados: 20.
- Nivel de aceptación de manuscritos en este número: 9,09%; Nivel de rechazo de manuscritos: 90,91%.
- Número de Revisores en «COMUNICAR» 43: 145 (53 internacionales y 92 nacionales) (véase en www.revistacomunicar.com).
- Número de Indizaciones en bases de datos internacionales: 239 (15-06-2014) (actualización: www.revistacomunicar.com).
- Internacionalización de autores en «COMUNICAR» 43: 9 países (Argentina, Bélgica, Brasil, Chile, Cuba, España, Italia, México, y Estados Unidos).

Revista de Educomunicación

Comunicar



Revista bilingüe en español e inglés en todos sus artículos, y abstracts en chino y árabe.

Decidida vocación internacional y latinoamericana en sus temáticas, lectores y autores.

22 años de edición y 1.592 artículos publicados de investigaciones y estudios.

Presencia en 239 bases de datos internacionales, plataformas de evaluación de revistas, directorios selectivos, portales especializados, catálogos hemerográficos...

Riguroso y transparente sistema ciego de evaluación de manuscritos, auditado en RECYT; Consejo Científico Internacional y una red pública de revisores científicos de más de tres centenares de investigadores de 25 países de todo el mundo.

Gestión profesional de manuscritos a través de la Plataforma OJS, de la Fundación de Ciencia y Tecnología, con compromisos éticos publicados para la comunidad científica de transparencia y puntualidad, antiplagio (CrossCheck), sistemas de revisión...

Alto nivel de visibilización con múltiples sistemas de búsqueda, DOIs, ORCID, pdfs dinámicos, EPUB..., con conexión a gestores documentales como Mendeley, RefWorks, EndNote y redes sociales científicas como ResearchGate y Academia.Edu.

Especializada en educomunicación: comunicación y educación, TIC, audiencias, nuevos lenguajes...; monográficos especializados en temas de máxima actualidad.

Doble formato: impreso y on-line; Digitalmente, accesible a texto completo, de forma gratuita, para toda la comunidad científica y lectores de todo el mundo.

Coediciones impresas en España para Europa, y Ecuador y Chile, para América; Editada por Comunicar, asociación profesional no lucrativa, veterana en España (26 años) en educomunicación, que colabora con múltiples centros y Universidades internacionales.

En indexaciones (2014), «Comunicar» es la primera revista en español en JCR en Comunicación y la segunda española Educación. Es la primera revista en Scopus en Comunicación de España (única Q2) y Q3 en Educación. Es Revista de Excelencia RECYT 2013/16 y está inserta en ERIH, posee un H de 23 (Google Scholar) y está presente en las más prestigiosas bases internacionales del mundo de revistas científicas.



Colaboran:



I+D EDU2010-21395-C03-03



Universidad de Huelva

Grupo de Investigación Agora
Plan Andaluz Investigación (PAI-HUM-648)

Edita:



Grupo Comunicar

www.revistacomunicar.com
info@grupocomunicar.com

ISSN: 1134-3478 / e-ISSN: 1988-3293