

Comunicar

Revista Científica de Comunicación y Educación, 46, XXIV

www.revistacomunicar.com

Media Education Research Journal

Internet del futuro

Los desafíos de la interacción humana

The Internet of the Future

The Challenges of Human Interaction

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



© COMUNICAR, 46, XXIV

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
MEDIA EDUCATION RESEARCH JOURNAL

ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93 / e-ISSN: 1988-3293
Andalucía (Spain), nº 46 (2016-01); vol. XXIV; época III
1º trimestre, 1 de enero de 2016

REVISTA CIENTÍFICA INTERNACIONAL INDEXADA (INDEXED INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL)

BASES DE DATOS INTERNACIONALES SELECTIVAS

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

PLATAFORMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS

- RECYT (Fundación Española de Ciencia y Tecnología)
- RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales del CINDOC/CSIC)
- 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 trimestralmente (cuatro veces al año).

• 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 y MMU (Manchester)
- BRASIL: Universidad de Brasilia
- CHINA: Universidad del Sur California (USA) y Universidad Baptista de Hong Kong (China)

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.quiosocultural.com (Internet)
EUROPA Y AMÉRICA (EUROPE & AMERICA): Casalini (Florenca-Italia); Digitalia (New York-USA); ILCE (México DF-México y América Central); Centro La Crujía (Buenos Aires-Argentina); Publiciencias Distribuciones (Pasto-Colombia); E-papers Editora (Brasil); Pátio de Letras (Portugal); Minerva Distribuciones (Coimbra-Portugal)

IMPRIME (Printed by): Bonanza-Huelva (España)

SUMARIO • CONTENTS

Comunicar, 46, XXIV (2016-01)

Internet del futuro. Los desafíos de la interacción humana

The Internet of the future.
The challenges of human interaction



TEMAS / DOSSIER

1. Comunicar en 140 caracteres. Cómo usan Twitter los comunicadores en España 9/17
 Communicating in 140 Characters. How Journalists in Spain use Twitter
Gabriel Arrabal-Sánchez y Miguel De-Aguilera, EADE-Gales (Reino Unido) y Málaga (España)
2. Internet y emociones: nuevas tendencias en un campo de investigación emergente 19/26
 Internet and Emotions: New Trends in an Emerging Field of Research
Javier Serrano-Puche. Pamplona (España)
3. La transición digital de los diarios europeos: nuevos productos y nuevas audiencias 27/36
 European Newspapers' Digital Transition: New Products and New Audiences
Simón Peña-Fernández, Iñaki Lazkano-Arrillaga y Daniel García-González. Bilbao (España)
4. Consumo de pornografía on-line y off-line en adolescentes colombianos 37/45
 Online and Offline Pornography Consumption in Colombian Adolescents
Reynaldo Rivera, David Santos, Victoria Cabrera y María-Carmen Docal. Roma (Italia), Madrid (España) y Bogotá (Colombia)
5. Ciberactivismo: nueva forma de participación para estudiantes universitarios 47/54
 Cyberactivism: A new form of participation for University Students
M.-Guadalupe González, M.-Teresa Becerra-Traver y Mireya-Berenice Yanez-Díaz. Sonora (México) y Badajoz (España)
6. Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso 57/65
 The Influence of School Climate and Family Climate among Adolescents Victims of Cyberbullying
Jessica Ortega-Barón, Sofía Buelga y María-Jesús Cava. Valencia (España)
7. Expresiones discriminatorias, jóvenes y redes sociales: la influencia del género 67/76
 Discriminatory Expressions, the Young and Social Networks: The Effect of Gender
David Dueñas, Paloma Pontón, Ángel Belzunegui y Inma Pastor. Tarragona (España)
8. Análisis del diseño interactivo de las mejores apps educativas para niños de cero a ocho años 77/85
 An Analysis of the Interaction Design of the Best Educational Apps for Children Aged Zero to Eight
Lucrezia Crescenzi-Lanna y Mariona Grané-Oró. Vic y Barcelona (España)
9. Posibilidades ubicuas del ordenador portátil: percepción de estudiantes universitarios españoles 87/95
 The Ubiquitous Possibilities of the Laptop: Spanish University Students' Perceptions
María-Luisa Sevillano-García, María-Pilar Quicios-García y José-Luis González-García. Madrid y Santander (España)
10. Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales 97/105
 Generation' Z Teachers and their Digital Skills
Francisco-José Fernández-Cruz y M^a. José Fernández-Díaz. Madrid (España)

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 educomunicación, 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 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).

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 promociona entre sus planes de actuación la investigación y la publicación de textos, murales, campañas... enfocados a la educación en los medios de comunicación. «COMUNICAR», Revista Científica Iberoamericana de Educomunicación, es el buque insignia de este proyecto.

Comunicar[©]

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
MEDIA EDUCATION RESEARCH JOURNAL

XXIV, 46

EDITOR (Editor)

Dr. Ignacio Aguaded
Universidad de Huelva (Spain)

EDITORES ADJUNTOS (Assistant Editors)

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

COEDITORES INTERNACIONALES

- Reino Unido: Dr. M. Gant, Univ. Chester y Dra. C. Herrero (MMU)
- Brasil: Dra. Vânia Quintão, Universidad de Brasilia
- China: Dr. Yuechuan Ke (EEUU) y Dra. Alice Lee (Hong Kong)
- Ecuador: Dra. Diana Rivera, Universidad Tec. Part. Loja
- Chile: Mgter. Andrés Scherman, Universidad Diego Portales

COMITÉ CIENTÍFICO (Advisory Board)

- Dr. Ismar de-Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil
- Dr. Guillermo Orozco, Universidad de Guadalajara, México
- Dra. Cecilia Von-Feilitzen, Nordicom, Suecia
- Dr. Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica de Milán, Italia
- Dr. Alberto Parola, MED, Università de Torino, Italia
- Dra. Teresa Quiroz, Universidad de Lima, Perú
- Dr. Claudio Avendaño, Universidad Santiago de Chile, 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. Armada Pinto, Universidade de Coimbra, Portugal
- Dr. Patrick Verniers, Consejo Sup. Educación en Medios, Bélgica
- Dra. Graça Targino, Universidade UESPI/UFPB, Brasil
- Dra. Tania Esperon, Universidade Federal de Pelotas, 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 Muñiz, Universidad Autónoma de Nuevo León, México
- Dr. Evgeny Pashentsev, Lomonosov Moscow University, Rusia
- Dra. Fahriye Altınay, Near East University, Turquía
- Dr. Jorge Mora, Universidad de Cuenca, Ecuador
- 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. Miguel de-Aguilera, Universidad de Málaga
- Dr. Manuel Ángel Vázquez-Medel, Universidad de Sevilla
- Dr. Joan Ferrés-i-Prats, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
- Dr. Agustín García-Matilla, Universidad de Valladolid
- Dr. Javier Marzal, Universitat Jaume I, Castellón
- Dr. Francisco García-García, Universidad Complutense, Madrid
- Dra. Concepción Medrano, Universidad del País Vasco
- Dra. María Luisa Sevillano, Universidad Nacional de Distancia
- Dr. Julio Cabero-Almenara, Universidad de Sevilla
- Dr. Manuel Cebrián-de-la-Sema, Universidad de Málaga
- Dra. Ana García-Valcárcel, Universidad de Salamanca
- 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. Xosé Soengas, Universidad de Santiago
- 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
- Dra. Isabel Cantón, Universidad de León
- Dra. Pilar Arnaiz, Universidad de Murcia
- Dra. Victoria Tur Viñes, Universidad de Alicante
- Dr. Juan de-Pablos-Pons, Universidad de Sevilla
- Dr. Manuel Fandos-Igado, UNIR, Zaragoza
- Dr. J. Manuel Pérez-Tornero, Universidad Autónoma, Barcelona
- 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
- Dr. José-María Morillas, Universidad de Huelva
- Dr. Felcísimo Valbuena, Universidad Complutense, Madrid

CONSEJO TÉCNICO (Board of Management)

- Dra. Inmaculada Berlanga, Universidad Internacional de La Rioja
- D. Francisco Casado-Mestre, Universidad de Huelva
- Dr. Isidro Marín-Gutiérrez, Universidad Huelva /UTPL (Ecuador)
- Dra. Mar Rodríguez-Rosell, UCAM, Murcia
- Dra. Ana Castro-Zubizarreta, Universidad de Cantabria
- D^a Águeda Delgado-Ponce, Universidad de Huelva
- Dra. Paloma Contreras, Universidad de Huelva
- Dra. Margarita García-Candeira, Universidad de Huelva
- Dra. Jacaquelina Sánchez-Carrero, UNIA
- Dr. Luis Miguel Romero-Rodríguez, Universidad de Huelva
- D^a Patricia de Casas, Universidad de Huelva
- TRADUCCIONES (Translations): Noel Bye y Mario Font
- DISEÑO (Designed by) Portada: Enrique Martínez-Salanova
- GESTIÓN COMERCIAL (Commercial Manager): Alejandro Ruiz

Comunicar[©]

Criterios de Calidad (Quality criteria)

PREMIO MARIANO CEBRIÁN
Universidad Zaragoza/Aragón-Radio, 2015

I PREMIO DE COMUNICACIÓN
Universidad Carlos III, Madrid, 2007



© 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

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 416 investigadores de 31 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 doct ores, expertos en educomunicación de 23 Uni versidades españolas y centros de investigación (consulta 01-01-2016). 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/desestimación 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. Publica abstracts en chino y portugués.
- 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 23 años se han editado 46 títulos de manera totalmente regular. Mantiene, a su vez, una estricta homogeneidad en su línea editorial y en la temática de la publicación. Desde 2016, la revista es trimestral (cuatro número al año).
- 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 46: 228; Número de trabajos aceptados publicados: 10.
- Nivel de aceptación de manuscritos en este número: 2,28%; Nivel de rechazo de manuscritos: 97,72%.
- Número de Revisores en COMUNICAR 46: 167 (45 internacionales y 122 nacionales) (véase en: www.revistacomunicar.com).
- Número de Indizaciones en bases de datos internacionales: 270 (01-12-2015) (actualización: www.revistacomunicar.com).
- Internacionalización de autores en COMUNICAR 46: 5 países (Colombia, España, Italia, México y Reino Unido).



Comunicar 46



Dossier
monográfico

Special Topic Issue

Internet del futuro.
Los desafíos de la interacción humana

The Internet of the future.
The challenges of human interaction



Comunicar

Revista Científica de Comunicación y Educación
Media Education Research Journal
E-ISSN: 1988-3293 | ISSN: 1134-3478

TEMÁTICA POLÍTICA EDITORIAL ORGANIGRAMA COEDICIONES INTERNACIONALES

TÍTULOS

- Número actual
- Números anteriores
- Próximos números
- Artículos más citados
- Artículos en prensa
- Busquedas

ADQUISICIÓN

- Otras publicaciones
- Tienda
- Grupo editor

COLABORACIONES

- Normativas
- Enviar manuscritos
- Revisores
- Criterios de calidad
- Thesaurus
- Código ético
- Antiplagio
- Política social abierta

INDICACIONES

- Indexaciones
- Factor de impacto
- Revistas JCR
- Ranking Revistas ES
- Métrica
- Red de revistas
- Metadatos
- Documentos

Q2 (2015) en Journal Citation Reports (JCR) en Comunicación / Educación
Q1 (2015) en Scopus en Comunicación / Educación / Estudios Culturales

Revista científica trimestral, bilingüe en español e inglés en todos sus artículos, y abstracts en chino y portugués.

Decidida vocación internacional y latinoamericana en sus temáticas, lectores y autores. 22 años de edición y 1651 artículos publicados de investigaciones y estudios.

Presencia en 270 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 408 investigadores de 30 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 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 e investigadores de todo el mundo.

Coediciones impresas en español e inglés 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 2015, «Comunicar» es Q2 en JCR: 8ª española en todas las áreas y 1ª española en Educación y única en Comunicación (IF 0,838). En Scopus es Q1 en Estudios Culturales, en Educación y en Comunicación. Es Revista de Excelencia RECYT 2013/16 y está inserta en ERIH+. En Google Scholar Metrics es la 5ª mejor revista indexada en español en todas las áreas (H index 32).

Síguenos en:

Facebook, Twitter, LinkedIn, ResearchGate, Academia.edu, YouTube, RSS, WordPress



La comunicación en un mundo que envejece: retos y oportunidades
Communicating in an ageing world: challenges and opportunities

Factor de Impacto
JCR, ERIH PLUS, RECYT, Scopus...
Google Scholar

THOMSON REUTERS refine your research SCOPUS DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS ERIH PLUS MULTILINGUAL REFERENCE SERVICE FOR THE HUMANITIES & SOCIAL SCIENCES reQALYc FECYT

Correo electrónico:

Contraseña:

Identificar

Registro gratuito
Recuperar contraseña

«Comunicar» en tu pantalla

www.revistacomunicar.com

Con un click, toda la revista en español e inglés

Full English version on-line: www.comunicarjournal.com



Comunicar en 140 caracteres. Cómo usan Twitter los comunicadores en España

Communicating in 140 Characters. How Journalists in Spain use Twitter

-  Dr. Gabriel Arrabal-Sánchez es Profesor de Comunicación y Diseño y Secretario General de EADE, Centro adscrito a la Universidad de Gales (Reino Unido) y a la Universidad de Málaga (España) (gabrielarrabal@gmail.com) (<http://orcid.org/0000-0003-0098-0558>)
-  Dr. Miguel De-Aguilera-Moyano es Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad en la Universidad de Málaga (España) (deaguilera@uma.es) (<http://orcid.org/0000-0002-6485-6807>)

RESUMEN

La irrupción de Twitter parece estar cambiando las prácticas informativas. De ahí que bastantes investigaciones recientes partan de su popularidad entre los comunicadores para concluir que sirve para aumentar la interactividad con los lectores. Pero ¿hasta qué punto es cierta su contribución a un periodismo más abierto a la ciudadanía? Este trabajo busca sobre todo contribuir a clarificar dos cuestiones principales: qué usos concretos dan a Twitter los periodistas y hasta qué punto se mantiene esa interacción –de ida y vuelta– con la ciudadanía gracias a este medio. Se basa en el análisis cuantitativo de una muestra de casi cinco millones de tuits correspondientes a 1.504 comunicadores de medios españoles; probablemente, la mayor muestra estudiada hasta ahora. El análisis constata la existencia de un Twitter a dos velocidades (con una minoría de comunicadores muy influyente y una mayoría con escaso impacto), pero una interacción con los seguidores prácticamente nula. Salvo excepciones, los comunicadores establecen en Twitter relaciones muy endogámicas, respondiendo, retuiteando y mencionando a colegas, desaprovechando así las potencialidades multidireccionales que ofrece esta plataforma. Esta investigación amplía la base empírica con la que pensar y discutir el alcance y los límites de la participación de los usuarios en los fenómenos informativos, que tantos autores han teorizado, quizá, con demasiado entusiasmo y, sin duda, con una perspectiva en cierta medida utópica.

ABSTRACT

The emergence of Twitter appears to be changing information practices. Hence, a great deal of recent research is based on its popularity among communicators, reaching the conclusion that it serves to increase interactivity with readers. But to what degree is it true that it contributes to a type of journalism which is more open to the public? This research aims especially to clarify two main questions: what specific uses do journalists make of Twitter and to what extent does two-way interaction with the public take place through this medium? It is based on the quantitative analysis of a sample comprising almost 5 million tweets posted by 1,504 Spanish media communicators, perhaps the largest sample studied so far. The analysis shows the existence of a two-speed Twitter (with a minority of influential communicators and a majority who have little impact), which has negligible interaction with followers. With few exceptions, the communicators establish endogamous relationships on Twitter. They respond to, mention and retweet colleagues, failing to take advantage of the multidirectional potential offered by the platform. This research expands the empirical basis which can be used to consider and discuss the scope and limits of user participation in information events. Many authors have theorized on this subject, perhaps too enthusiastically and arguably from a somewhat utopian perspective.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Comunicación, periodismo, redes sociales, comunicación digital, interactividad, Twitter, microblogging.
Communication, journalism, social networks, digital communication, interactivity, Twitter, microblogging.



1. Introducción

En marzo de 2006 nació Twitter, una voz singular en el concierto polisémico de las redes sociales. Desde entonces, aunque en ningún momento ha podido competir con Facebook, muchos consideran que es mucho más influyente que ésta. Se dice que no gana elecciones, pero no hay político en el mundo que no le dedique tiempo, energía y recursos a esta herramienta, sobre todo en periodos de campaña (Conway, Kenski, & Wang, 2015); ni «celebrity» que se precie, algunos con más de 50 millones de seguidores. Algo tendrá cuando varios Gobiernos han llegado a bloquearla, como Egipto, Irán o Turquía.

Su particular forma de interactuar ha sido muy bien acogida por los comunicadores, quienes se sienten especialmente cómodos en Twitter: por su formato, próximo a los titulares o breves (Carrera, Sainz-de-Baranda, Herrero, & Limón, 2012); por la facilidad para interactuar con las fuentes, con los protagonistas e incluso con los lectores (Posetti, 2009); por su utilidad para identificar tendencias y noticias, guardarlas, indexarlas y recuperarlas (Martínez, 2014); por el perfil adulto de sus usuarios, «más serio» que el de otras redes y más interesado en las noticias (Miller, 2009; González, Fanjul, & Cabezuelo, 2015); por ser veloz y breve, ideal para lanzar primicias a los lectores y seguir a firmas interesantes (Hermida, 2010).

De hecho, los medios de comunicación crearon potentes perfiles con millones de seguidores, haciendo que poco a poco Twitter cambiara la manera de hacer comunicación: no hay programa de televisión de máxima audiencia que no indique el «hashtag» que pueden usar los tuiteros para interactuar entre sí, con el programa o con los patrocinadores; no hay tertulia de radio que no recoja las impresiones de los oyentes a través de los cortos mensajes de Twitter; las arrobos aparecen junto al nombre firmando columnas y artículos (Farhi, 2013); no hay medio de comunicación que no tenga una cuenta oficial de Twitter desde la que está permanentemente emitiendo mensajes; en las redacciones se crean puestos que antes no existían para generar contenidos para esta y otras redes y monitorizar cuanto sucede en ellas.

Pero también Twitter tiene sus debilidades. Muchos se preguntan qué hay de verdad en sus mensajes y si estos no recogen rumores sin fundamento (Sutter, 2009). Algunos creen que acudir a Twitter para buscar información significativa es como buscar un consejo médico en un concilio de curanderos (Goodman, 2009), pues hay que sortear toneladas de basura entre tuits absolutamente irrelevantes. El corsé de los 140 caracteres de Twitter es otra gran limitación junto a la

propia estructura del «timeline»: se desconoce la eficacia real de los tuits publicados ya que parece que nadie vuelve atrás para leer lo publicado antes. La interfaz es también muy poco intuitiva y hay muchos que abandonan la plataforma antes de entenderla. Incluso algunas de las claves, abreviaturas y lenguajes que usan los tuiteros expertos parecen propias de una secta. También la presencia de perfiles anónimos que publican tuits ofensivos y amenazantes genera deserciones. Y preocupa hasta la continuidad del servicio: no es rentable y podría ser inviable; la compañía aún no sabe cómo convertir a sus millones de usuarios en clientes. Además, está el reto de la fidelización, otra de las asignaturas pendientes de esta red: diversos estudios han concluido que el 60% de la gente que abre una cuenta en Twitter no regresa al mes siguiente.

A pesar de todas estas debilidades y de algunos desencuentros (Lee, 2015), Twitter y comunicadores, como decíamos, sienten mutua simpatía. Si aceptamos que la agenda oculta de esta plataforma no es competir con el periodismo profesional, como algunos amantes de las teorías de la conspiración han llegado a aventurar (Winer, 2012), hay que reconocer que hoy la literatura académica parece estar de acuerdo en que los beneficios de Twitter para la comunicación son mayores que las amenazas. Twitter es una de las herramientas periodísticas más poderosa que ha aparecido en los últimos diez años, cree Alan Rusbridger, de «The Guardian» (Elola, 2010). Orihuela (2011) opina también que Twitter es una herramienta «imprescindible» para hacer periodismo y que los comunicadores deberían escuchar las conversaciones que afectan a la información, a su marca, a su medio, además de tener un contacto permanente con sus fuentes, monitorizar tendencias, descubrir exclusivas, publicar noticias e interactuar con la audiencia. Algunos subrayan la compatibilidad de esta plataforma con el cada vez más valorado «periodismo de datos», en la recolección, filtrado y visualización de lo que está sucediendo (Lorenz, 2013), con la credibilidad que aportan los números (Gillmor, 2012).

Hay incluso una parte de esta literatura que reflexiona sobre las habilidades que tendrán que desarrollar los futuros comunicadores en este nuevo ámbito de «hiperconexión compulsiva y sobreinformación global» (Aguaded, 2014: 7). Hay quienes piensan que los criterios de comprobación de fuentes e informaciones suministradas por los prosumidores serán los mismos de toda la vida, pero tendrá que haber un aumento importante de la cautela (Hernández, 2013). También se especula sobre el futuro de las escuelas de periodismo, concluyendo que deberán reorientar sus enfoques

hacia la creación de contenidos en todo tipo de aplicaciones, incluidas las móviles y preparar a los futuros profesionales con las nuevas capacitaciones que requiere un mercado que ha sido dinamitado por la celebridad de Twitter (Franco, 2008): saber titular, seleccionar correctamente los contenidos y adaptarlos a cada plataforma (De-Aguilera, 2009).

Se cree que Twitter, sobre todo, ofrece una inmejorable capacidad de interactuar con la audiencia, de generar conversaciones con los usuarios y de conducirlos inteligentemente (Carrera, Herrero, Limón, Sainz, & Ocaña, 2012), y que es especialmente útil para confirmar las noticias con testigos directos, contrastar enfoques, debatir puntos de vista, preparar líneas futuras y elaborar historias de la mano de los mismos destinatarios de la información (Soria, 2015; Watson, 2015).

Pero ¿realmente Twitter ha cambiado tanto las prácticas de la profesión? Algunas investigaciones académicas han intentado describir esta relación.

2. Estado de la cuestión

Más allá de las numerosas investigaciones relativas al uso por los ciudadanos de la información publicada en esta red, se ha realizado un número importante de trabajos que estudian directamente el uso de Twitter por los profesionales de la comunicación. La mayoría de ellos confirma el uso preferente de Twitter por parte de los comunicadores frente a otras plataformas. En Estados Unidos, un estudio realizado por PR Week / PR Newswire (2010) entre 1.300 profesionales de la comunicación concluía que más del 50% de los periodistas profesionales utilizan las búsquedas en Twitter como herramienta de investigación para redactar las noticias. Según este análisis, uno de cada tres periodistas reconoce haber entrecomillado algún post de Twitter dentro de la noticia que estaba escribiendo.

A una conclusión parecida llegó el estudio «How Spanish Journalists Are Using Twitter» (Carrera, Sainz-de-Baranda, Herrero, & Limón, 2012), que también confirmó que la red más usada por los periodistas es Twitter (el 95% de los 50 periodistas entrevistados la usa con mucha frecuencia) y no solo para difundir informaciones propias (82%), sino también para hacerlo con informaciones de otras fuentes y de la competencia (67%). Twitter es la preferida por la rapidez

y variedad, y se usa como mecanismo de viralización. Eso mismo confirmaron los investigadores de las diez universidades hispanoamericanas que analizaron 5.010 mensajes de medios de comunicación (García, Yezers'Ka, & al., 2011): el flujo informativo es superior en la plataforma de microblogging; en ella se valora la rapidez en la difusión de noticias y la posibilidad de contactar rápidamente con los testigos de los hechos. En el mismo sentido, Martínez defendió en 2014 la tesis doctoral «Los nuevos medios y el perio-

En marzo de 2006 nació Twitter, una voz singular en el concierto polisémico de las redes sociales. Desde entonces, aunque en ningún momento ha podido competir con Facebook, muchos consideran que es mucho más influyente que ésta. Se dice que no gana elecciones, pero no hay político en el mundo que no le dedique tiempo, energía y recursos a esta herramienta.

dismo de medios sociales» en la que concluía, después de entrevistar a 50 directivos de medios españoles, que Twitter era su herramienta preferida. A esta misma conclusión llegó la filial de PR Newswire en Brasil (2011), constatando que también ésta es la red preferida por el 73,4% de los casi 400 periodistas brasileños encuestados.

Volviendo al ámbito estrictamente estadounidense, en 2013 se publicó «The State of the News Media 2013», el informe anual sobre el estado del periodismo que publica The Pew Research Center's Project for Excellence in Journalism. Según este informe, Twitter había consolidado su reputación en EEUU como un espacio donde tanto los lectores como los periodistas acudían para definir las últimas actualizaciones de las noticias. Una investigación más reciente confirmaba los mismos datos: Oriella publicó en 2014 una encuesta a 550 periodistas de 15 países y subraya el aumento de cuentas en Twitter entre los entrevistados.

El espíritu de pertenencia a los propios medios también ha sido analizado por algunas investigaciones, como la de los profesores chilenos López-Hermida y Claro (2011), así como la relación entre información y opinión (Lasorsa, Lewis, & Holton, 2012).

Muchos estudios se han preocupado de investigar la interactividad que facilita esta plataforma. En el ámbito de la radio, Herrera y José Luis Requejo publicaron en 2012 un interesante estudio sobre cómo usan Twitter las emisoras españolas y concluyeron que infrutilizan el potencial que ofrece esta plataforma. Sin embargo, estos datos contrastan paradójicamente con la mayoría de las investigaciones, que concluyen que la interactividad es lo que más valoran los profesionales de la comunicación. Véase el estudio «¿Quién soy yo y quién eres tú?» (Carrera, Herrero, Limón, Sainz, & Ocaña, 2012), en el que el 91,24%

al azar, con la condición de que alguno de ellos fuera domingo, se alcanzó la cifra inicial de 1.560 comunicadores que, luego de sucesivas purgas para evitar duplicidades y posibles errores, se cerró en 1.504 comunicadores, autores de 4.687.215 tuits, casi cinco millones de mensajes. Hasta el momento no se conoce ningún otro estudio que haya trabajado con una muestra tan voluminosa.

Los periódicos incluidos en la muestra fueron, en primer lugar, los ocho diarios españoles con mayor número de lectores según el EGM (Estudio General de Medios): «Marca», «El País», «As», «El Mundo», «La Vanguardia», «El Periódico», «Sport» y «El Mundo Deportivo». A estos se añadieron las dos cabeceras de medios nacionales, no regionales, más leídas: «ABC» y «La Razón». Además, se les sumaron los dos periódicos económicos de mayor tirada: «Expansión» y «Cinco Días». Además, los tres diarios de mayor difusión en Málaga, lugar donde se realizó la investigación: «SUR», «Málaga Hoy» y «La Opinión de Málaga». Y, por último, «20 Minutos», diario online que supera el millón de lectores diarios.

La codificación de la información se realizó mediante hoja de cálculo del programa Excel de Microsoft para Apple, interrelacionando más de 166.000 celdas de datos. Para el análisis estadístico de los

datos se recurrió a medidas de tendencia central (moda, media y mediana), medidas de dispersión (desviación típica y varianza), tablas (distribución simple de datos, distribución de frecuencias, distribución de frecuencias por intervalo y distribuciones de frecuencias con porcentajes) y gráficos (histogramas, gráficos circulares, nubes de palabras, polígonos de frecuencia y curvas de frecuencia).

El estudio analizó el comportamiento de 40 variables, relacionadas con la identidad y la actividad de la cuenta, y con el texto publicado en prensa.

Si aceptamos que la agenda oculta de esta plataforma no es competir con el periodismo profesional, como algunos amantes de las teorías de la conspiración han llegado a aventurar (Winer, 2012), hay que reconocer que hoy la literatura académica parece estar de acuerdo en que los beneficios de Twitter para la comunicación son mayores que las amenazas. Twitter es una de las herramientas periodísticas más poderosa que ha aparecido en los últimos diez años.

de los encuestados asegura que retuitearía los comentarios de cualquier usuario, o la investigación «¿Qué está sucediendo? La 'twitteración' de los medios colombianos» (Duque & Zúñiga, 2012), que resalta el uso de Twitter como espacio de debate con los lectores y profundización de noticias. En la misma dirección parecen ir las conclusiones de Noguera (2013) y Diezhandino (2012), que confirman la autopercepción de los comunicadores de no haber perdido contacto con la ciudadanía.

3. Material y métodos

Este estudio ha analizado el comportamiento en Twitter de 1.504 comunicadores en España. La selección de la muestra se hizo de forma aleatoria partiendo de la prensa escrita: se eligieron 16 cabeceras y se incluyeron a todos los periodistas o colaboradores habituales que hubieran publicado alguna nota en dichos periódicos. Después de tres barridas, en días elegidos

4. Análisis y resultados

4.1. Sexo, antigüedad de las cuentas y frecuencia

La investigación definió seis hipótesis de partida. En la primera, se contemplaban algunos aspectos generales de los perfiles y se afirmaba que los comunicadores españoles que usan Twitter eran en su mayoría varones, tenían cuenta con antigüedad superior a dos

años y escribían al menos tres mensajes al día. El análisis de los perfiles concluyó que esta hipótesis solo se cumplía en parte.

Respecto al uso de Twitter, no todos los comunicadores lo usan. Sí la mayoría, esto es, el 61% de la muestra. Más de la mitad del grupo analizado, pero mucho menos de lo que podría esperarse de un medio que se supone por las investigaciones mencionadas que ha calado entre los comunicadores. Los medios que aparecen proporcionalmente con más cuentas en la muestra son «20 Minutos» (76,92%) y «As» (76,19%); los medios con menos, «La Opinión de Málaga» (46,88%) y «La Razón» (37,50%).

Con respecto al sexo, el primer dato es paradójico y llamativo: sin considerar todavía el uso de Twitter, el 73,17% de la muestra son hombres, es decir, la mayoría. De 1.504 comunicadores, con cuenta de Twitter o no, las mujeres representan solo el 26,83%. Es decir, quienes escriben en los medios impresos, único criterio para integrar la muestra, son en su mayoría varones. La paradoja es que a pesar de que los medios se han convertido en los últimos años en los primeros defensores de la paridad entre sexos, en sus redacciones, en cambio, parece que las mujeres son minoría. Ningún medio se acerca a las cifras de la Encuesta de Población Activa, que calcula que las mujeres representan el 46,15% del total de los trabajadores.

Sin embargo, respecto al uso de Twitter, si atendemos a valores relativos, es decir, al número de cuentas de Twitter sobre el número de congéneres, las mujeres ganan a los hombres, pues el 67,09% de ellas tienen cuenta de Twitter frente al 61,37% de ellos. Aunque esto contradice la hipótesis mencionada, sin embargo, el promedio de tuits publicados desde la apertura de la cuenta por los hombres de la muestra (5.638 tuits) es superior al promedio de las mujeres (3.800 tuits). Dato que se confirma cuando se atiende al promedio de tuits diarios: las mujeres, 4,11; los hombres, 5,52. Es decir, aunque hay más cuentas activas de Twitter entre las mujeres, la actividad en esta plataforma se desplaza ligeramente hacia los hombres: ellos son algo más activos que ellas. En este sentido, se cumple lo previsto en la hipótesis. También lo relativo a la antigüedad de las cuentas se cumple: el 68,81% de las cuentas analizadas se abrieron entre los años 2010 y 2011.

4.2. Sentido de pertenencia

La segunda hipótesis de la investigación afirmaba que los comunicadores se presentan en Twitter como tales, indicando su pertenencia al medio para el que trabajan. De entrada, el 89,77% de las cuentas inclu-

yen una «descripción» o «bio». Y el 94,30% de estas descripciones indican que su propietario tiene una profesión relacionada con la comunicación, ya que explícitamente se define como «periodista», «reportero», «columnista», «redactor», etc. Esta cifra es elevadísima y, sin duda, refleja un alto sentido de pertenencia a la profesión, lo que supone para sus seguidores una buena fuente de confianza.

Respecto a las referencias al medio, hay notables diferencias en la muestra: los más identificados con su casa parecen ser los comunicadores de «Cinco Días» y de «20 Minutos», que citan a su medio en más del 90% de las descripciones de sus cuentas; los menos identificados, los de «La Razón» (40%) y «Sur» (53,33%).

4.3. Influencia de las cuentas

En la tercera hipótesis se afirma que los comunicadores estudiados alcanzan altos índices de influencia, y que ésta se expresa en el número de seguidores, el retuiteo de sus mensajes, la inclusión en listas o la marcación como favoritos de sus mensajes.

Efectivamente, los datos demuestran que los comunicadores presentan índices de influencia por encima de la media, situada en los 40 puntos, pues el promedio de la muestra estudiada es de 44,99. Aunque esos casi 5 puntos podrían parecer muy poco para hablar de «perfiles influyentes», la verdad es que el 73,51% del total de cuentas analizadas están bastante por encima del 40, pero las cuentas con poca o nula actividad hacen que la media aritmética descienda de forma importante.

Es más, el índice de «Klout» indica que los índices superiores a 60 están reservados para un selecto grupo de cuentas «muy influyentes» que representa solo el 5% de los usuarios de Internet; sin embargo, en el caso de esta muestra, ese porcentaje crece significativamente, pues las cuentas con índices superior a 60 son el 10,21% de la muestra. Es decir, el doble de lo que se encontraría en cualquier otro grupo de usuarios. En el total analizado, los perfiles con mayor «Klout» son los de Risto Mejide, Elvira Lindo, Guillem Balagué, Enrique Dans y Mister Chip.

Otra de las variables estudiadas, que repercute directamente en la influencia de una cuenta, es el número de «seguidores». El promedio de la muestra es de 12.959 seguidores por cuenta. La realidad es un poco más baja, pues algunas cuentas muy seguidas suben artificialmente este promedio ya que la mediana se sitúa en 991 seguidores. En cualquier caso, la media de seguidores está muy por encima de la media del usuario medio de Twitter, que se calcula en 61 segui-

dores. Solo Mejide, por ejemplo, tiene más de dos millones de seguidores; Jordi Évole, casi dos millones; cerca de él, Alexis Martín Tamayo, Míster Chip.

El número de mensajes que son retuiteados por el resto de usuarios es otro indicador de influencia. El retuiteo puede ser interpretado de múltiples maneras, pero en cualquier caso implica una relativa adhesión al mensaje reenviado. El 23,51% de los mensajes de la muestra fueron retuiteados por otros. Esta cifra es elevadísima, pero insignificante si se la compara con el 93,84% de los mensajes emitidos por Míster Chip que fueron retuiteados por otros. Pero es más, si atendemos no al porcentaje de tuits retuiteados por otros, sino al número de veces que lo han sido, las cifras se disparan asombrosamente alcanzando guarismos de «celebrities»: Míster Chip, más de un millón de veces; Tomás Roncero y Mejide, más de medio millón de veces (ojo, analizando solo los 3.200 tuits que Twitter permite recuperar de cada cuenta).

Otra variable relativa a la influencia es el número de listas creadas por los usuarios que incluyen esa cuenta. El promedio de la muestra es de 217,85 listas por cuenta, una cifra realmente extraordinaria. Las dos cuentas incluidas en más listas de la muestra son la de Évole y la de Ignacio Escolar, presentes en más de 10.000 listas. Quien presenta un mayor ratio respecto a la relación «en listas por cada 1.000 seguidores» es el profesor Dans, con casi 40 listas por cada 1.000 seguidores.

Y por último, el que un tuit se haga «favorito» por otro usuario es también un factor que afecta a la influencia que un usuario tiene sobre otros, pues es un termómetro del interés que despiertan sus mensajes. Los datos se repiten: el promedio de la muestra es de 288 tuits hechos favoritos. El 92,3% de los mensajes de Míster Chip fueron hechos favoritos. Los tuits analizados de Mejide se han hecho favoritos 178.198 veces; cifras, sin duda, espectaculares.

4.4. Comunicadores mediáticos

La cuarta hipótesis afirmaba que los comunicadores con mayor influencia en Twitter son aquellos que combinan su presencia en los medios impresos con presencias en otros medios, como la radio o la televisión.

Esta investigación interrelacionó varias variables para seleccionar los perfiles con mayor influencia de la muestra, como aquellos con mayores índices Klout, mayor número de seguidores y mayor número de veces que han sido retuiteados sus mensajes. Una vez que se identificaron las 15 cuentas más influyentes, se constató que la hipótesis se cumplía sin excepción, pues todos ellos ejercen su actividad profesional en

diversos medios audiovisuales, no solo en la prensa escrita.

4.5. Interactividad

La quinta hipótesis se ocupaba de uno de los aspectos que más ha interesado a las investigaciones académicas más recientes: se afirmaba que los comunicadores utilizan Twitter para interactuar con sus fuentes, detectar nuevas historias por contar, contrastar sus informaciones, dialogar con sus lectores y solicitar la colaboración de estos en la construcción de las noticias; es decir, Twitter facilita la interactividad.

Para verificar esta hipótesis, era importante conocer a quiénes retuitean los comunicadores, a quiénes responden, qué textos retuitean o a quiénes mencionan. Teniendo en cuenta el tamaño de la muestra y la fecundidad de la misma, este trabajo revistió una especial laboriosidad.

Lo primero era identificar qué cuentas retuitean los comunicadores de la muestra. Para ello, el estudio registró las diez cuentas más retuiteadas por todos y cada uno de los perfiles de la muestra sin excepción, y seleccionó aquellas cuentas que hubieran sido retuiteadas por al menos dos perfiles de cada medio. Las sucesivas decantaciones arrojaron un dato asombroso e inesperado: el 82% de esos mensajes tenían su origen en cuentas del propio medio o del propio grupo empresarial y menos del 1% de estas cuentas más retuiteadas eran ajenas a la profesión.

La segunda variable estudiada fueron las menciones. Estas son también un indicador significativo de interactividad pues se usan para que el usuario mencionado sepa que se está hablando de él, para reconocerle algo o para dirigirse a él preguntando o comentando algo. Interesaba, pues, saber a quiénes mencionan los comunicadores de la muestra. Se siguió el mismo procedimiento y se descubrió, de nuevo, algo llamativo: solo el 2,52% de las menciones se refieren a cuentas de personas ajenas a la profesión.

Por último, se analizaron las respuestas, pues también ellas son un valioso indicador de interactividad. Interesaba saber a quiénes respondían los comunicadores, por lo que se siguió el mismo procedimiento. De nuevo, sorprendentemente, se concluyó que la mayoría son respuestas a colegas, ya que solo el 3,68% de las respuestas van dirigidas a usuarios que no tienen relación con la profesión.

El análisis de los indicadores de interactividad, por tanto, no confirmaba la deseada bidireccionalidad de los mensajes y contradecía los supuestos que se plantean en buena parte de la bibliografía sobre la relación entre Twitter y periodismo.

4.6. Prensa y Twitter

La sexta y última hipótesis afirmaba que los comunicadores usan Twitter para comentar las informaciones publicadas en prensa, enriqueciéndolas con nuevas perspectivas mediante enlaces hacia fuentes plurales.

El análisis de los tuits, sin embargo, parece negar esta hipótesis, pues el 70% de los hipervínculos dirigen hacia las propias páginas del grupo o hacia los blogs personales de los comunicadores. Ni mucha pluralidad ni mucho enriquecimiento.

Tampoco parece usarse Twitter para enriquecer las historias en las que trabajan los comunicadores pues la investigación no encontró ningún tuit en el que algún comunicador solicitara información sobre los temas que estaba trabajando. Por tanto, el uso de Twitter como herramienta de participación en la fabricación de las noticias no resultó evidente.

5. Discusión y conclusiones

El análisis cuantitativo de las 40 variables incluidas en esta investigación permite tener una visión de conjunto sobre cómo usan Twitter los comunicadores españoles, mucho más allá de la simple auto-percepción de investigaciones cualitativas anteriores. El tamaño de la muestra, sin precedentes hasta el momento, permite extraer conclusiones con una notable significatividad.

En primer lugar, se puede concluir que los comunicadores españoles usan Twitter (61%), aunque quizá menos de lo que se esperaba, sobre todo si se tienen en cuenta algunos de los estudios precedentes que aseguraban, como hemos mencionado anteriormente, una adopción de esta plataforma del 95%. Teniendo en cuenta que la mayoría de estos estudios se han concentrado en perfiles directivos o en perfiles de comunicadores especialmente relacionados con las nuevas tecnologías, podría afirmarse que el uso de Twitter por la gran masa de periodistas es inferior al uso esperado.

De lo que no hay duda es que los comunicadores han conseguido en Twitter una influencia que está por encima de la media, sobre todo quienes desarrollan su actividad compaginando medios escritos con medios audiovisuales. Estos datos nos podrían llevar a

pensar que la influencia no les viene de su actividad en las redes sino de su presencia en los medios tradicionales. En cualquier caso, es cierto que el conjunto de la muestra pone de manifiesto promedios de influencia y de presencia en Twitter ligeramente superiores a los que presentan los usuarios medios en esta plataforma.

Y aunque esta influencia por encima de la media sea evidente, se percibe también la existencia de dos «divisiones» entre los comunicadores, algo así como un «Twitter a dos velocidades». Las referencias continuas que hace la investigación a la mediana como medida estadística de tendencia central se justifican porque en casi todas las variables el promedio se ha perci-

Aunque la nueva herramienta ofrece indudables atractivos por ser veloz, detectar tendencias, ser fuente de información, no hay indicios de que haya pasado a convertirse en un instrumento de comunicación ciudadana, en la que profesionales y no profesionales participen en la fabricación de las noticias. La realidad es esa: salvo excepciones, no se está aprovechando la interactividad que permite Twitter.

bido como un indicador engañoso, ya que un grupo de cabeza ofrecía valores extremos que distorsionaban la realidad, valores con cifras de vértigo, propias de celebridades, contra una mayoría que presentaba cifras solo algo por encima de la media de Twitter.

Este primer grupo de cabeza, que representa solo el 5% de la muestra, se ha revelado como especialmente fecundo, pues produce el 35% de los tuits que se publican diariamente en la muestra. Y es más, si estrecháramos aún más el espectro y nos quedáramos solo con el 1% de la muestra, descubriríamos que esas pocas cuentas absorben el 52% del total de veces que los mensajes de la muestra han sido retuiteados, es decir, que ellas solas han producido la mitad de los mensajes retuiteados en la muestra.

El segundo grupo de comunicadores, el integrado por el 95% de la muestra, presenta cifras mucho más modestas. De todas formas, aunque no alcanza las cifras de estrellas del rock del primer grupo, está por encima de la media de los usuarios de Twitter en variables importantes como índice Klout, número de

seguidores, número de tuits diarios, tuits hechos favoritos, retuiteos, presencia en listas, etc.

Sin embargo, hay un denominador común en ambos grupos, en el grupo de cabeza y en el pelotón: tanto unos como otros, tanto los tuiteros más influyentes como los menos, establecen relaciones endogámicas: responden a colegas, retuitean a colegas y mencionan a colegas. De esta constatación no se salvan ni siquiera la mayoría de las cuentas más influyentes de la muestra, donde solo se libra la cuenta del profesor Dans y, parcialmente, la del colaborador de Onda Cerro Míster Chip.

Para la mayoría de los comunicadores, Twitter es un medio tradicional más, bastante unidireccional. Y que, por tanto, pensar que su uso ha modificado el paradigma de la comunicación o sus prácticas es una falacia, o la expresión de un deseo ideal.

Esta constatación permite concluir que, para la mayoría de los comunicadores, Twitter es un medio tradicional más, bastante unidireccional. Y que, por tanto, pensar que su uso ha modificado el paradigma de la comunicación o sus prácticas es una falacia, o la expresión de un deseo ideal, por más que se abunde en la literatura académica sobre esto y que la autopercepción de los propios comunicadores sea justo esa, como ponen de manifiesto algunas de las investigaciones citadas. Y es que se ha escrito mucho sobre la participación de los usuarios en los procesos informativos y las consecuencias de esa participación en los modelos comunicativos y en, general, en nuestra vida en sociedad, así como sobre otros fenómenos semejantes y, sin duda, muy interesantes y significativos; pero esas reflexiones no siempre se apoyan en suficientes evidencias empíricas y con alguna frecuencia responden a una perspectiva que cabe calificar como ciber-utópica.

Más bien podría deducirse de los datos que aporta nuestra investigación que, al parecer, la nueva adopción de esta plataforma ha afectado solamente al medio, al ropaje, a la extensión de los mensajes, pero no al origen ni al destino de la información, y menos a los procesos de su fabricación.

Aunque la nueva herramienta ofrece indudables atractivos por ser veloz, detectar tendencias, ser fuente

de información, no hay indicios de que haya pasado a convertirse en un instrumento de comunicación ciudadana, en la que profesionales y no profesionales participan en la fabricación de las noticias. La realidad es esa: salvo excepciones, no se está aprovechando la interactividad que permite Twitter.

Estas afirmaciones, obviamente, no deberían generalizarse ya que la investigación también ha constatado que algunos perfiles denotan altos niveles de interactividad, aunque sean minoritarios y estadísticamente no significativos. Tampoco estas conclusiones deberían cuestionar el uso y los beneficios de esta plataforma, que ha sintonizado muy bien con las prácticas de la profesión. Pero los datos son contundentes.

Referencias

- Aguaded, I. (2014). Desde la infoxicación al derecho a la comunicación. *Comunicar*, 42, 07-08. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-a1>
- Carrera, P., Sainz-de-Baranda, C., Herrero, E., & Limón, N. (2012). Journalism and Social Media: How Spanish Journalists Are Using Twitter. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 31-53. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_eSMP.2012.v18.n1.39353
- Carrera, P., Herrero, E., Limón, N., Sainz, C., & Ocaña E. (2012). ¿Quién soy yo y quién eres tú? ¿Están transformando las redes sociales la imagen que los periodistas radiofónicos españoles tienen del público? *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 223-231. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_eSMP.2012.v18.40976
- Conway, B. A., Kenski, K. & Wang, D. (2015). The Rise of Twitter in the Political Campaign: Searching for Intermedia Agenda-Setting Effects in the Presidential Primary. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 20, 363-380. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/jcc-4.12124>
- De-Aguilera, M. (2009). Innovación, prácticas culturales y contenidos audiovisuales. Una introducción. In M. De-Aguilera, & M. Meere (2009), *Una tele en el bolsillo*. Málaga: Círculo de Estudios Visuales AdHoc.
- Diezhandino, M.P., & al. (2012). *El periodista en la encrucijada*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Duque, Á., & Zúñiga, D. (2012). *¿Qué está sucediendo? La 'twitterización' de los medios colombianos*. Bogotá: Universidad del Rosario. (<http://goo.gl/UbsfpM>) (08-08-2014).
- Elola, J. (2010). Debo ser más radical en lo digital. *El País*, 12-09-2010. (<http://goo.gl/YOF9dl>) (12-01-2015).
- Farhi, P. (2013). *El boom de Twitter. Cuadrivio*. (<http://goo.gl/XRMY11>) (21-04-2014).
- Franco, G. (2008). *Cómo escribir para la web*. Austin: Universidad de Texas, Centro Knight para Periodismo en las Américas.
- García, E., Yezers'ka, L., & al. (2011). Uso de Twitter y Facebook por los medios iberoamericanos. *El Profesional de la Información*, 20(6), 611-620. doi: <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2011.nov.02>. (<http://goo.gl/49lu5U>) (09-02-2015).

- Gillmor, D. (2012). *Hagan números. Nieman Journalism Lab, Predicciones para el Periodismo en 2013*. Universidad de Harvard. (<http://goo.gl/9tZGxL>) (09-02-2015).
- González, C., Fanjul, C., & Cabezero, F. (2015). Uso, consumo y conocimiento de las nuevas tecnologías en personas mayores en Francia, Reino Unido y España. *Comunicar*, 45, 19-28. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-02>
- Goodman, E. (2009). Journalism Needed in Twitter Era. *Columbia Daily Tribune*, 05-07-2009. (<http://goo.gl/DHDSaV>) (07-02-2015).
- Hermida, A. (2010). From TV to Twitter: How Ambient News Became Ambient Journalism. *M/C Journal*, 13, 2. (<http://goo.gl/v73eDG>) (09-02-2015).
- Hernández, C. (2013). *El desafío periodístico en tiempos 2.0*. Clasesdeperiodismo.com. (<http://goo.gl/1Z2Pye>) (01-02-2015).
- Herrera, S., & Requejo J.L. (2012). Difundir información, principal uso que las emisoras generalistas españolas están haciendo de Twitter. *Observatorio Journal*, 6(3), 193-227.
- Lasorsa, D.L., Lewis, S.C., & Holton, A.E. (2012). Normalizing Twitter: Journalism Practice in an Emerging Communication Space. *Journalism Studies*, 13(1), 19-36. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1461670X.2011.571825>
- Lee, J. (2015). The Double-Edged Sword: The Effects of Journalists' Social Media Activities on Audience Perceptions of Journalists and Their News Products. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 20, 312-329. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/jcc4.12113>
- López-Hermida, A., & Claro, C. (2011). Medios y periodistas en Twitter: el caso chileno. *Correspondencias & Análisis*, 1, 17-33.
- Lorenz, M. (2013). *Data Journalism Handbook* (<http://goo.gl/PTDZdM>) (08-02-2015).
- Martínez, F. (2014). *Los nuevos medios y el periodismo de medios sociales*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense (<http://eprints.ucm.es/24592/1/T35106.pdf>) (08-02-2015).
- Miller, C. (2009). Twitter es más atractivo para los adultos que para los adolescentes. *La Nación*, 27-08-2009. (<http://goo.gl/L51hHy>) (28-8-2014).
- Noguera, J.M. (2013). How Open Are Journalists on Twitter? Trends towards the End-user Journalism. *Comunicación & Sociedad*, 26(1), 95-116.
- Oriella (2014). *The New Normal for News. Have Global Media Changed Forever? Oriella PR Network Global Digital Journalism Study 2013*. (<http://goo.gl/5EiQOM>) (12-05-2014).
- Orhuela, J.L. (2011). *Twitter: una guía para comprender y dominar la plataforma que cambió la Red*. Barcelona: Alienta.
- Posetti, J. (2009). Twitter's Difficult Gift to Journalism. *NewMedia.com*. (<http://goo.gl/j6jucM>) (29-12-2014).
- PR Newswire Brasil (2011). Brazilian Journalists and Social Networks. Brasil: PR Newswire. (<http://goo.gl/O3opbS>) (22-01-2015).
- PR Week / PR Newswire (2010). *2010 PR Week / PR Newswire Media Survey: Longer Hours, Heavier Workloads Persist; but Fears Over Further Job Erosion Moderate*. New York. (<http://goo.gl/UCSYFa>) (13-06-2014).
- Soria, M. (2015). El uso de Twitter para analizar el activismo ciudadano: las noticias económicas de los principales periódicos de referencia nacional. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*. 21, 599-614. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2015.v21.n1.49113
- Sutter, J.D. (2009). Celebrity Death Rumors Spread Online. *CNN.com*. (<http://goo.gl/BsglA1>) (15-06-2014).
- The Pew Research Center's Project for Excellence in Journalism (2013). *The State of the News Media, 2013. Annual Report on the Status of American Journalism*. The Pew Research Center's Project for Excellence in Journalism. (<http://goo.gl/rKIRm8>) (12-01-2015).
- Watson, B.R. (2015). Is Twitter an Alternative Medium? Comparing Gulf Coast Twitter and Newspaper Coverage of the 2010 BP Oil Spill. *Communication Research*. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0093650214565896>
- Winer, D. (2012). News Guys, Twitter is not your Friend. *Scripting News*, 07-06-2012. (<http://goo.gl/cyvCda>) (22-01-2015).



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





Internet y emociones: nuevas tendencias en un campo de investigación emergente

Internet and Emotions: New Trends in an Emerging Field of Research

 Dr. Javier Serrano-Puche es Profesor Contratado Doctor en la Facultad de Comunicación e investigador del Instituto Cultura y Sociedad de la Universidad de Navarra (España) (jserrano@unav.es) (<http://orcid.org/0000-0001-6633-5303>)

RESUMEN

Las emociones han adquirido una importancia creciente en nuestra época, en todos los ámbitos de la sociedad. Esta revalorización de la dimensión afectiva de la persona se ha reflejado, a su vez, en su inclusión como objeto de estudio en investigaciones de numerosas ramas del saber. También dentro de los estudios en Comunicación, y en concreto en relación con la tecnología digital, existe un interés académico por las emociones. Por medio de una profunda revisión bibliográfica, en este trabajo se traza un mapa del campo de estudio en el que convergen las emociones y la tecnología digital; más concretamente, en el uso de Internet. En él se advierte un campo de investigación vibrante, amplio y complejo, en el que confluyen aproximaciones de diferente tipo, tanto en el plano teórico como en el metodológico. El artículo presenta un panorama de las investigaciones realizadas en esta materia, que abarca desde el estudio de las redes sociales como espacios de interacción en el que las emociones son expresadas, el contagio emocional a gran escala o el análisis de sentimientos en las plataformas digitales. Se concluye que la Red no sólo despierta emociones en sus usuarios y sirve de cauce para la expresión de los afectos, sino que también influye en el modo en que dicho afecto se modula y despliega, así como en la configuración de la identidad de la persona.

ABSTRACT

Emotions have become increasingly important in our time, in all realms of social reality. This revaluation of the affective dimension of the person is revealed in its common presence as subject of research in many fields of knowledge. Also in Media and Communications studies, and specifically in relation to the use of digital technology, there is an academic interest in emotions. This paper maps the field of study where emotions and digital technology converge, specifically in the use of the Internet. There appears a vibrant, wide and complex field of study in which come together approaches of different types, both on the theoretical plane and on the methodological one. The article provides an overview of research carried out in this subject, which includes the study of social media as spaces of interaction where emotions are displayed, the massive-scale emotional contagion or the sentiment analysis in the digital platforms, among other topics. We conclude that the Net not only arouses emotions in users and serves as a channel for the expression of affection, but also influences the way in which this affection is modulated and displayed, as well as the configuration of the personal identity of the users of the Internet.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Emoción, Internet, tecnología, contagio emocional, identificación emocional, redes sociales, sociedad multipantalla.
Emotion, Internet, technology, emotional contagion, emotional identification, social networks, multiscreen society.



1. Introducción y estado de la cuestión

A diferencia de cuanto sucedía en épocas precedentes, donde la dimensión afectiva de la persona habitualmente quedaba desplazada a un plano secundario y confinada a la esfera privada, hoy en día vivimos inmersos en una fuerte cultura emocional, que permea todos los ámbitos de la vida social (Bendelow & Williams, 1998). Aunque a lo largo de la tradición occidental la reflexión sobre la naturaleza del afecto humano siempre ha estado presente –ya desde los escritos de Aristóteles, y más recientemente en Descartes, Spinoza o William James entre otros (Solomon, 2003)– también en el mundo académico se ha producido en las últimas décadas un «giro afectivo» (Clough & Halley, 2007); en el sentido de que las emociones se han convertido en objeto de estudio de diferentes disciplinas científicas (tales como la antropología, economía, lingüística, ingeniería informática, etc.). A ello han contribuido los avances realizados por la neurociencia, que han puesto de relieve el rol que cumplen las emociones en los procesos mentales y su papel capital en el desarrollo de las funciones cerebrales (Ferrés, 2014).

Existen, por tanto, diversas aproximaciones teóricas sobre las emociones, que son conceptualizadas y explicadas tanto desde enfoques neurobiológicos como socioculturales. En este sentido, no parece factible entender las emociones, su vivencia, expresión y comunicación sin tener en cuenta el contexto social en el que éstas se manifiestan, de ahí que una de las aproximaciones teóricas más fructíferas es la desarrollada desde la «sociología de las emociones» (Turner & Stets, 2007). No obstante, la compleja realidad de esta faceta de la naturaleza humana hace de ella un objeto de estudio interdisciplinar, pero sobre el que todavía no hay una visión comprensiva, capaz de poner en común e integrar todas esas diversas disciplinas. Tampoco existe consenso conceptual y terminológico acerca de los fenómenos aquí englobados, tales como el afecto, las emociones, los sentimientos o las pasiones.

Paralelamente al auge de la dimensión afectiva en la vida social y en el ámbito académico, en las dos últimas décadas hemos asistido también a la creciente implantación social de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La tecnología ya está plenamente integrada en nuestro día a día; y la adopción, omnipresencia y ubicuidad de los dispositivos digitales no es una mera cuestión cuantitativa, ya que, como apunta Lasén (2014: 7), «su amplia difusión, personalización y la posibilidad de conexión permanente que crean, contribuyen a reconfigurar numerosos aspectos de la vida cotidiana y así como de los procesos de sub-

jetivación y socialización contemporáneos».

No hay duda, por tanto, de que en la actualidad las personas ya se relacionan tanto en el entorno off-line como en el on-line; más aún, que las relaciones sociales están ya hibridadas entre ambos contextos. Al mismo tiempo, el ámbito digital presenta peculiaridades propias, que proceden de su condición electrónica y que a su vez afectan a la dimensión emocional de la persona. La vida social tradicional, que es más lenta y localizada, coexiste con la vida social digital (más rápida y desarraigada). Así pues, son dos regímenes espacio-temporales; y cada uno está acompañado de su correspondiente régimen emocional. El régimen emocional tecnológico es, sobre todo, un régimen de intensidades emocionales, en el que importa la cantidad de emoción, mientras que el régimen tradicional es sobre todo un régimen de cualidades emocionales. Aunque no es factible que el régimen tecnológico pueda algún día llegar a anular el tradicional –puesto que éste es la condición de posibilidad de aquél–; es indudable no obstante «que la coexistencia de ambos regímenes emocionales genera interferencias entre las lógicas emocionales propias de cada uno» (González, 2013: 13-14). Dicha coexistencia, por otra parte, provoca que el ámbito de análisis sobre tecnología digital y emociones sea amplio y complejo, pues ha de atender a las implicaciones que de él se derivan tanto en el plano presencial como en el digital.

2. Material y métodos

Desde una perspectiva histórica, la relación del mundo occidental con la tecnología ha sido siempre altamente emocional. Como la tecnología siempre se sitúa en el ámbito de lo novedoso, su irrupción abre la cuestión de cómo lo nuevo fluye dentro de lo antiguo, o de lo ya conocido. Este proceso, como apuntan Fortunati y Vincent (2009: 6), «se juega en un camino binario entre el polo de la curiosidad, la rareza, el nuevo riesgo y la incertidumbre, por un lado; y, por otro lado, los antiguos hábitos, la estabilidad, la seguridad, la certeza». A ello hay que sumarle el conjunto de significados, símbolos y valores que la tecnología lleva asociados. Por eso toda novedad tecnológica, especialmente en sus inicios, suscita un debate entre entusiastas y escépticos o, por decirlo en términos de Eco (1964), entre «apocalípticos e integrados».

Hoy en día, la creciente importancia de la dimensión afectiva en la vida social, por un lado; y, por otro, del papel adquirido por la tecnología y en concreto Internet en las interacciones cotidianas ha propiciado que el campo de investigación en el que confluyen ambas realidades sea muy fértil y variado, tanto en el

plano de los enfoques conceptuales y metodologías empleadas como en el de los temas, emociones, colectivos sociales o dispositivos tecnológicos específicos que centran los diversos estudios y publicaciones hasta la fecha.

Con todo ello, el objetivo de este artículo es proporcionar, dentro del ámbito de los estudios de comunicación, un panorama del campo de investigación sobre Internet y emociones, mostrando las diferentes áreas de estudio y las publicaciones más relevantes en cada una de ellas. No abordaremos aquí, pues excede los límites de esta investigación, los estudios que examinan la inversión afectiva que las personas ponen en la tecnología digital, encarnada a través de diversos dispositivos, especialmente los teléfonos móviles.

Así pues, en las páginas siguientes y por medio de una amplia revisión bibliográfica, trazaremos un mapa de este campo, tomando como referencia la literatura académica que de manera explícita ha estudiado las emociones en relación con el nuevo ámbito de socialización y afloramiento emocional que es Internet. Para ello, en primer lugar presentaremos un marco con las principales cuestiones teóricas y metodológicas que intervienen en el estudio de la Red, y que han sido afrontadas desde diversas tradiciones disciplinares. A continuación exploraremos con más detalle la expresión de las emociones en las redes sociales, tanto en el plano micro (de las interacciones entre usuarios) como en el macro (considerando el fenómeno del contagio emocional, también conocido en el ámbito de la neuropsicología como identificación emocional).

3. Análisis y resultados

3.1. Cuestiones teóricas y metodológicas

El análisis de Internet como un espacio en el que las emociones son activadas y expresadas abarca muchos fenómenos diversos. La Red es un laboratorio excepcional para el análisis de las emociones porque, por un lado, ofrece una gran diversidad y cantidad de comunicación (de todo tipo, proveniente de un enorme y diverso grupo de personas), de la que la mayor

parte es comunicación emocional. Por otro, estos actos de comunicación quedan registrados y con frecuencia incluyen metadatos como el tiempo y la localización, u otra información demográfica sobre su autor como el género, la edad o el tipo de comportamiento on-line (Benski & Fisher, 2014: 6).

Esta singularidad del ámbito on-line como objeto de estudio en relación con las emociones ha propiciado abundante y variada literatura científica. Dejando a un lado los estudios sobre la búsqueda de relaciones

El régimen emocional tecnológico es, sobre todo, un régimen de intensidades emocionales, en el que importa la cantidad de emoción, mientras que el régimen tradicional es sobre todo un régimen de cualidades emocionales. Aunque no es factible que el régimen tecnológico pueda algún día llegar a anular el tradicional –puesto que éste es la condición de posibilidad de aquél–; es indudable no obstante «que la coexistencia de ambos regímenes emocionales genera interferencias entre las lógicas emocionales propias de cada uno».

afectivas a través de Internet (el amor, como estado emocional por excelencia) ha sido examinado en su vertiente digital (Ben-Ze'ev, 2004; Kaufmann & Macey, 2012), algunos trabajos se centran en el análisis de una emoción particular:

- Empatía: la de los usuarios que se solidarizan con las tragedias ajenas, produciendo videos en YouTube (Pantti & Tikka, 2014).
- Fastidio: confiesan experimentarlo los niños y adolescentes cuando topan con contenido inadecuado en Internet (Livingstone & al., 2014).
- Envidia o celos, al leer el usuario de Facebook las actualizaciones de estado que hacen sus contactos (Muisé & al., 2009; Sagioglou & Greitemeyer, 2014).
- Resentimiento: por ejemplo, de los trabajadores con un empleo precario, que se desahogan en diversos foros de Internet (Risi, 2014).
- Esperanza, que alimenta las interacciones en las webs de citas (Fürst, 2014).

- Odio; que se ampara, muchas veces, en el anonimato que puede proporcionar la Red (Perry & Olson, 2009).

- Sentimiento de pena y de duelo, que se expresa en Internet ante el fallecimiento de un ser querido (Walter & al., 2012; Jakoby & Reiser, 2014).

Hay trabajos que se enfocan en las capacidades expresivas de un determinado canal de comunicación, como Skype (Chiyoko-King-O'Riain, 2014) o el e-mail (Kato, Kato, & Akahori, 2007); mientras que otros centran su interés en determinados colectivos cuya actividad tiene una fuerte carga emocional, como las femi-

tacional es creciente el peso del «análisis de sentimiento», esto es, del tipo de sentimiento (positivo, negativo o neutro) que una persona pudo sentir o intentó expresar al escribir cierta información, y que en el ámbito digital se aplica sobre todo en las redes sociales como Twitter o Facebook.

Dos de las cuestiones teóricas de fondo que marcan el debate en torno a las emociones en la esfera online, tanto en los estudios en Comunicación como en disciplinas afines, son: por un lado, cómo las emociones afloran y pueden medirse en Internet (Küster & Kappas, 2014) y, por otro, las diferencias y similitudes entre la expresión de las emociones en las relaciones cara a cara y en las relaciones mediadas por la tecnología digital (Boyns & Loprieno, 2014). Respecto a la primera, como indican Benski y Fisher (2014: 8), existen tres áreas para la medición de las emociones, cada una de las cuales requiere sus propios métodos y revela una faceta diferente de la intersección entre Internet y las emociones. Primero, podemos investigar grandes cantidades de contenido emocional ya disponible on-line (por medio de análisis

Tomar conciencia de las capacidades del ámbito digital como espacio y cauce para la expresión de emociones supone considerar Internet y sus aplicaciones no como un instrumento que usamos, sino como un lugar de experiencia y de subjetivación; más que un medio de comunicación se trata de un espacio que habitamos y nos habita.

cuantitativo o cualitativo de datos y de contenido). En segundo lugar, podemos indagar en la experiencia emocional de los usuarios (con autoinformes, empleando entrevistas o cuestionarios). En tercer lugar, podemos registrar respuestas corporales que indiquen estados emocionales en tiempo real, mientras usan Internet.

nistas (Reestorff, 2014), los activistas políticos (Knudsen & Stage, 2012) o los inmigrantes (Fortunati, Perriera, & Vincent, 2012). Desde el punto de vista del marco teórico adoptado, las emociones digitales han sido abordadas desde los estudios culturales (Karatziogianni & Kuntsman, 2012), estudios de comunicación audiovisual (Garde-Hansen & Gorton, 2013), la alfabetización digital (Moeller, Powers, & Roberts, 2012), la domesticación de la tecnología (Schofield-Clark, 2014), los estudios de riesgo (Roeser, 2010) o la teoría «Queer» (Cefai, 2014), entre otros.

Como hemos señalado anteriormente, el objetivo de este trabajo es esbozar el estado del campo de estudio dentro de la disciplina de la Comunicación. Por ello, pasaremos por alto los trabajos que se aproximan desde otros enfoques, como la ingeniería informática. A este respecto, nos limitamos a indicar la importancia del «Affective computing», en el que convergen las ciencias computacionales, la psicología y la ciencia cognitiva y que investiga cómo diseñar ordenadores capaces de reconocer, interpretar e incluso simular emociones con el fin de mejorar las interacciones entre personas y ordenadores (Picard, 2003). También desde una aproximación vinculada a la lingüística compu-

En cuanto a la expresión emocional en las interacciones mediadas por computador, hay que partir de la constatación de las peculiaridades del entorno digital, donde no existe la corporeidad que sí acompaña las relaciones presenciales ni necesariamente la comunicación entre los participantes es sincrónica. Puesto que el afecto tienen una base corporal y que cara a cara es más difícil controlar las emociones, la ausencia de ambos factores podría llevar a pensar que el ámbito digital es más frío emocionalmente, y que dificulta o limita la expresión de emociones. Sin embargo, en una amplia revisión bibliográfica sobre esta cuestión, Derks, Fischer y Bos (2008: 780) concluyen que «la comunicación mediada por ordenador no se caracteriza por la ausencia de emociones; al contrario (...), las emociones positivas se expresan en la misma medida que en las interacciones cara a cara, y las emociones

negativas intensas incluso se expresan más abiertamente por ordenador».

Cuando la interacción mediada por la tecnología es de carácter textual y no visual (y, por tanto, faltan las claves no verbales, que sin duda son un elemento de gran riqueza para la expresión e interpretación de la dimensión afectiva), los internautas pueden paliar dicha ausencia mediante el uso de emoticonos (Jibril & Abdullah, 2013). Si la interacción digital es a través de vídeo, y existe por tanto reconocimiento facial mutuo, en principio es más fácil la expresión e interpretación de emociones (Kappas & Krämer, 2011). En efecto, cada uno de los dispositivos tecnológicos, aplicaciones o canales de comunicación lleva aparejado un particular «ancho de banda afectivo» (Lasén, 2010), esto es, permite pasar una determinada cantidad de información emocional. En este mismo sentido, Internet a su vez engloba diferentes entornos sociotécnicos que permiten que las emociones afloren en mayor o menor grado; por lo que la dimensión afectiva no se revela por igual en todas las interacciones y situaciones comunicativas que tienen lugar en la Red. Existen, por tanto, algunos «factores de emocionalidad» (Gómez-Cabranes, 2013: 219-223), tales como:

- Las posibilidades expresivas de cada uno de esos entornos (no es lo mismo si es un blog, un chat, una red social –y cuál de ellas, en concreto–, etc.).
- Los temas y tópicos sobre los que gira la interacción.
- El contexto y propósito de uso de las personas.
- Su grado de anonimato o autorrevelación en las interacciones.
- La inversión de tiempo o frecuencia con que los usuarios se conectan al ámbito digital.

Así pues, aunque el régimen emocional digital es principalmente un régimen de intensidades emocionales, éstas no se dan por igual en todos los usos y ambientes del entorno digital, sino que están condicionadas, entre otros, por los factores arriba mencionados.

3.2. Emociones en las redes sociales

Tomar conciencia de las capacidades del ámbito digital como espacio y cauce para la expresión de emociones supone considerar Internet y sus aplicaciones no como un instrumento que usamos, sino como un lugar de experiencia y de subjetivación; más que un medio de comunicación se trata de un espacio que habitamos y nos habita (Lasén, 2014). Esto es especialmente evidente aunque no sólo, en las redes sociales, diseñadas precisamente para crear y mantener vínculos con otros, convirtiendo estas plataformas de

sociabilidad en una de las muestras más representativas de la Web 2.0. El modo en que dicho diseño se concrete no es una decisión inocua en materia emocional, sino que condiciona la capacidad expresiva del usuario. Tal es el caso, por ejemplo, de Facebook y su único botón «Me gusta», impidiendo al usuario manifestar otros sentimientos negativos (desagrado, enfado, pena, etc.) con la misma facilidad (Wahl-Jorgensen, 2013). Las implicaciones derivadas de esta arquitectura emocional de las redes sociales van más allá, ya que, como indica Peyton (2014), con dicho botón la noción de gustar ha experimentado un cambio semiótico, pues se ha desplazado desde la esfera íntima y emocional de los individuos hacia la esfera pública. Más que un sentimiento, ahora es una acción, ya que «en lugar de estar vinculado a una sensación interna que reacciona tácitamente a un estímulo externo, ‘gustar’ se ha convertido ahora en una acción racional que connota una conexión externa entre un individuo, un elemento discursivo y una instancia social» (Peyton, 2014: 113).

Dentro del ámbito digital, la dimensión emocional está íntimamente vinculada a la configuración de la identidad de la persona. En las redes sociales cabe advertirlo en los procesos de reconocimiento y negociación del estatus, pues, como apunta Svensson (2014: 22), «cuanto más te enlaza la gente, más le da a ‘me gusta’ en tus publicaciones, más las comenta, etc., más alto apareces en los rankings de listas de lecturas recomendadas, en los flujos de noticias de las redes sociales (...) Ese incremento en el estatus va unido a sentimientos de satisfacción y bienestar. Más aún, las emociones positivas emergen cuando los individuos son capaces de reafirmar su autoconcepto del yo». Las emociones son usadas, en este sentido, como recursos en el trabajo identitario del usuario, en un medio, el digital, marcado por la interconectividad y donde la persona no puede reafirmar su concepto del yo sin ser visible para los demás.

Por otra parte, si atendemos al ámbito del seguimiento de la actualidad informativa, es fácil comprobar que las emociones también están en la base del acto de compartir contenidos y noticias en el entorno digital (Hermida, 2014). Aunque el componente emocional siempre ha estado presente en el procesamiento que hace el ciudadano de los diferentes mensajes mediáticos, ya sean informativos o de ficción, lo novedoso es que hoy en día, en plataformas como Twitter, la conversación colectiva en torno a determinados eventos de carácter político o social es una amalgama de información, opinión, interpretación y emociones, repetidas y amplificadas por la propia red, dando origen a lo que Papacharissi (2014) califica como «flujo de noti-

cias afectivas». En él «no se involucra al lector cognitivamente, sino emocionalmente sobre todo. Con frecuencia, la misma noticia se repite una y otra vez, con poco o ningún input cognitivo nuevo, pero incrementando el input afectivo» (Papacharissi & Oliveira, 2012: 278).

3.3. Contagio emocional a gran escala

Como se ha señalado antes, Internet permite a los investigadores acceder a una enorme cantidad de contenido emocional disponible on-line. Dado que compartir emociones es imprescindible para la creación y mantenimiento de los vínculos sociales, de algún modo el estado de las redes sociales gira en torno a las emociones y sentimientos que manifiestan los usuarios sobre sí mismos, pero que al mismo tiempo pueden hallar eco entre sus círculos de contactos. Por eso, otras áreas de investigación fértiles y de creciente importancia son las relativas al estudio del contagio emocional a través de las redes sociales y, por otra parte, del fenómeno de la viralidad.

Recientemente, en un polémico experimento (Kramer, Guillory, & Hancock, 2014) llevado a cabo por investigadores de la universidad de Cornell, con ayuda de programadores de Facebook, el flujo de noticias de 690.000 usuarios fue manipulado durante una semana. Un grupo de usuarios recibía noticias positivas, mientras que a otro grupo se les proporcionaba noticias cargadas de connotaciones negativas. Una de las conclusiones fue que las personas que observan historias menos negativas en su flujo de noticias son menos propensas a escribir un mensaje negativo (y viceversa). El estudio indica que las emociones expresadas por otros a través de Facebook influyen en las emociones del propio usuario; y que para que se produzca el contagio emocional no son imprescindibles los encuentros cara a cara.

Otra investigación ha analizado durante un período de más de dos años las actualizaciones de estado en Facebook de cerca de un millón de usuarios; constatando también que tanto las publicaciones negativas como las positivas tenían cierta repercusión sobre los demás miembros de sus círculos sociales. Lo peculiar de esta investigación es que, partiendo de la premisa de que los fenómenos atmosféricos pueden influir en el estado anímico, analizaron la correlación entre los partes meteorológicos de diferentes ciudades y la actualización de estado de los usuarios que viven en ellas, comprobando que en los días de lluvia el número de publicaciones en Facebook que contienen expresiones positivas decayó un 1,19%, al tiempo que aumentaban los mensajes negativos en un 1,16%. Según

los autores, «por cada persona afectada directamente, la lluvia altera la expresión emocional de entre una y dos personas más» (Coviello & al., 2014), incluso aunque haga buen tiempo en su lugar de residencia. En definitiva, las investigaciones de esta temática concuerdan que en la decisión de actualizar el usuario se ve influido por lo que le sucede a los contactos de su círculo social.

El contagio emocional a gran escala en el ámbito digital tiene otro foco de interés en la difusión viral de contenidos. Un tema que se ha investigado especialmente en el ámbito de la publicidad y el marketing (Dobele & al., 2007; Eckler & Bolls, 2011), donde los autores coinciden en que generar emociones –y, entre éstas, destacan la sorpresa y la alegría– es un requisito necesario para que un vídeo sea compartido en el entorno digital. Como explica Dafonte (2014: 202), en la decisión de compartir un vídeo viral confluyen «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».

Más allá del ámbito estrictamente publicitario, es creciente la atención prestada al fenómeno de los «memes», esto es, las imágenes, vídeos e ideas contagiosas que circulan viralmente por Internet, movilizando las emociones de los usuarios tanto horizontalmente (a través de los blogs, YouTube, Facebook, Twitter) como verticalmente, cuando los medios tradicionales también se hacen eco de la resonancia emocional que aquellos adquieren. Comprender e intentar predecir el proceso de difusión de este tipo de contenidos ha sido objeto de análisis por parte de los académicos (Sampson, 2012; Spitzberg, 2014).

4. Discusión y conclusiones

La popularización en el uso de las tecnologías digitales ha hecho de ellas una presencia constante junto a las personas; de tal modo que el contacto sensorial con dichos dispositivos es el primer paso para suscitar una relación afectiva. También la esfera digital –el ámbito al que se accede a través de las pantallas– es un espacio en el que aflora y se expresa la dimensión afectiva de los usuarios. Dicho de otro modo, Internet es una «tecnología afectiva», en el sentido de que es cauce para la expresión de emociones y participa en la constitución de la subjetividad de la persona. Permite fijar las emociones, transformándolas en «inscripciones digitales» (Lasén, 2010), en objetos que se pueden almacenar, gestionar, visualizar, comparar, compartir, etc.

Una aproximación a Internet desde el punto de vista de las emociones, entendidas como un valor predominante de la sociedad contemporánea, permite dibujar –como hemos hecho a lo largo de estas páginas– un campo de investigación vibrante, amplio y complejo, en el que confluyen aproximaciones de diferentes tradiciones y escuelas teóricas, desde la alfabetización digital a los estudios culturales, pasando por la comunicación audiovisual o los estudios de género. Ya sea en el nivel micro de las interacciones a través de diferentes plataformas (redes sociales, blogs, foros, etc.) como en el macro (por medio del contagio emocional a gran escala), queda patente que la Red no sólo es un canal para la manifestación de las diversas emociones y afectos de los usuarios, sino que también contribuye a modelarlos y amplificarlos. Desde el punto de vista metodológico, sigue por delante el reto de combinar técnicas cualitativas y cuantitativas que permitan medir y comparar paralelamente las emociones en el mundo off-line y en el on-line.

Esa confluencia de los ámbitos presencial y digital (con sus regímenes espacio-temporales y emocionales propios), las prácticas socioculturales asociadas al uso de la Web (junto con los condicionantes técnicos, legales y de mercado) o las peculiaridades de las interacciones mediadas por ordenador frente a los encuentros cara a cara son algunas de las cuestiones que articulan los estudios en esta materia. En este sentido, los aportes de las investigaciones provenientes de la neurociencia siguen arrojando luz para una mejor comprensión de las emociones.

Por último, y desde un punto de vista más amplio, cabe aventurar que la creciente extensión del llamado «Internet de las cosas», haciendo más ubicua e inmersiva la presencia de la tecnología en la vida diaria, así como la aparición de los dispositivos vestibles (wearables) –que supone un paso más en la adaptación e integración corporal de la tecnología al usuario–, y los avances en el diseño de robots sociales (facilitando una interacción más natural con los humanos), son algunas líneas de investigación futura que despuntan como de interés en el estudio de las emociones en el uso de la tecnología digital.

Referencias

- Bendelow, G., & Williams, S.J. (Eds.) (1998). *Emotions in Social Life: Critical Themes and Contemporary Issues*. London: Routledge.
- Benski, T., & Fisher, E. (2014). Introduction: Investigating Emotions and the Internet. In T. Benski, & E. Fisher (Eds.), *Internet and Emotions* (pp. 1-14). New York: Routledge.
- Ben-Ze'ev, A. (2004). *Love Online. Emotions on the Internet*. New York: Cambridge University Press.
- Boyns, D., & Loprieno, D. (2014). Feeling through Presence: Toward a Theory of Interaction Rituals and Parasociality in Online Social Works. In T. Benski, & E. Fisher (Eds.), *Internet and Emotions* (pp. 33-47). New York: Routledge.
- Cefai, S. (2014). The Lesbian Intimate: Capacities for Feeling in Convergent Media Context. *Participations: Journal of Audience and Reception Studies*, 11(1), 237-253.
- Chiyoko-King-O'Riain, R. (2014). Transconnective Space, Emotions and Skype: The Transnational Emotional Practices of Mixed International Couples in the Republic of Ireland. In T. Benski, & E. Fisher (Eds.), *Internet and Emotions* (pp. 131-143). New York: Routledge.
- Clough, P. T., & Halley, J. (2007). *The Affective Turn: Theorizing the Social*. Durham: Duke University Press.
- Coviello, L., Sohn, Y., & al. (2014). Detecting Emotional Contagion in Massive Social Networks. *PLoS ONE*, 9(3), e90315. doi: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0090315>
- Dafonte, A. (2014). Claves de la publicidad viral: De la motivación a la emoción en los vídeos más compartidos. *Comunicar*, 43, 199-207. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-20>
- Derks, D., Fischer, A.H., & Bos, A.E. (2008). The Role of Emotion in Computer-mediated Communication: A Review. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 766-785. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2007.04.004>
- Dobele, A., Lindgreen, A., Beverland, M., Vanhamme, J., & Van Wijk, R. (2007). Why Pass on Viral Messages? Because They Connect Emotionally. *Business Horizons*, 50, 291-304.
- 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: <http://dx.doi.org/10.1080/15252019.2011.10722180>
- Eco, U. (1964). *Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Milano: Bompiani.
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Fortunati, L., Pertierra, R., & Vincent, J. (2012). *Migration, Diaspora and Information Technology in Global Societies*. London: Routledge.
- Fortunati, L., & Vincent, J. (2009). Introduction. In J. Vincent, & L. Fortunati (Eds.), *Electronic Emotion. The Mediation of Emotion via Information and Communication Technologies* (pp. 1-31). Bern: Peter Lang.
- Fürst, H. (2014). Emotional Socialization on a Swedish Internet Dating Site: The Search and Hope for Happiness. In T. Benski & E. Fisher (Eds.), *Internet and Emotions* (pp. 99-112). New York: Routledge.
- Garde-Hansen, J., & Gorton, K. (2013). *Emotion Online. Theorizing Affect on the Internet*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gómez-Cabranes, L. (2013). Las emociones del internauta. In L. Flamarique, & M. D'Oliveira-Martins (Eds.), *Emociones y estilos de vida: Radiografía de nuestro tiempo* (pp. 211-243). Madrid: Biblioteca Nueva.
- González, A.M. (2013). Introducción: emociones y análisis social. In L. Flamarique, & M. D'Oliveira-Martins (Eds.), *Emociones y estilos de vida: radiografía de nuestro tiempo* (pp. 9-24). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hermida, A. (2014). *Tell Everyone. Why We Share & Why It Matters*. Toronto: Doubleday Canada.
- Jakoby, N.R., & Reiser, S. (2014). Grief 2.0: Exploring Virtual Cemeteries. In T. Benski, & E. Fisher (Eds.), *Internet and Emotions* (pp. 65-79). New York: Routledge.
- Jibril, T.A., & Abdullah, M.H. (2013). Relevance of Emoticons in Computer-mediated Communication Contexts: An Overview.

- Asian Social Science*, 9(4), 201-207. doi: <http://dx.doi.org/10.5-539/ass.v9n4p201>
- Kappas, A., & Krämer, N.C. (Eds.) (2011). *Face-to-face Communication over the Internet: Emotions in a Web of Culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karatzogianni, A., & Kuntsman, A. (Eds.) (2012). *Digital Cultures and the Politics of Emotion: Feelings, Affect and Technological Change*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kato, Y.; Kato, S., & Akahori, K. (2007). Effects of Emotional Cues transmitted in E-mail Communication on the Emotions Experienced by Senders and Receivers. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1894-1905. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2005.11.005>
- Kaufmann, J.C., & Macey, D. (2012). *Love Online*. Cambridge: Polity.
- Knudsen, B.T., & Stage, C. (2012). Contagious Bodies. An Investigation of Affective and Discursive Strategies in Contemporary Online Activism. *Emotion, Space and Society*, 5(3), 148-155. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.emospa.2011.08.004>
- Kramer, A.D., Guillory, J.E., & Hancock J.T. (2014). Experimental Evidence of Massive-scale Emotional Contagion through Social Networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS)*, 111(24), 8.788-8.790.
- Küster D., & Kappas, A. (2014). Measuring Emotions in Individuals and Internet Communities. In T. Benski, & E. Fisher (Eds.), *Internet and Emotions* (pp. 48-61). New York: Routledge.
- Lasén, A. (2014). Introducción. Las mediaciones digitales de la educación sentimental de los y las jóvenes. In I. Megía Quirós, & E. Rodríguez-San-Julían (Coords.), *Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual* (pp. 7-16). Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Lasén, A. (2010). Mobile Media and Affectivity: Some Thoughts about the Notion of Affective Bandwidth. In J.R Höflich, G.F. Kircher, C. Linke, & I. Schlote, (Eds.), *Mobile Media and the Change of Everyday Life* (pp. 131-154). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Livingstone, S., Kirwil, L., Ponte, C., & Staksrud, E. (2014). In their Own Words: What Bothers Children Online? *European Journal of Communication*, 29(3), 271-288. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0267323114521045>
- Moeller, S., Powers, E., & Roberts, J. (2012). «El mundo desconectado» y «24 horas sin medios»: alfabetización mediática para la conciencia crítica de los jóvenes. *Comunicar*, 39, 45-52. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-04>
- Muise, A., Christofides, E., & Desmarais, S. (2009). More Information than You Ever Wanted: Does Facebook Bring Out the Green-Eyed Monster of Jealousy? *CyberPsychology & Behavior*, 12(4), 441-444. doi: <http://dx.doi.org/10.1089/cpb.2008.0263>
- Pantti, M., & Tikka, M. (2014). Cosmopolitan Empathy and User-Generated Disaster Appeal Videos on YouTube. In T. Benski, & E. Fisher (Eds.), *Internet and Emotions* (pp. 178-192). New York: Routledge.
- Papacharissi, Z. (2014). Toward New Journalism(s). Affective News, Hybridity, and liminal Spaces. *Journalism Studies*, 27-40. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1461670X.2014.890328>
- Papacharissi, Z., & Oliveira, F. (2012). Affective News and Networked Publics: The Rhythms of News Storytelling on #Egypt. *Journal of Communication*, 62(2), 266-282. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01630.x>
- Perry, B., & Olsson, P. (2009). Cyberhate: the Globalization of Hate. *Information & Communication Technology Law*, 18(2), 185-199. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13600830902814984>
- Peyton, T. (2014). Emotion to Action? Deconstructing the Ontological Politics of the 'Like' Button. In T. Benski, & E. Fisher (Eds.), *Internet and Emotions* (pp. 113-128). New York: Routledge.
- Picard, R.W. (2003). Affective computing: Challenges. *International Journal of Human Computer Studies*, 59(1-2), 55-64. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S1071-5819\(03\)00052-1](http://dx.doi.org/10.1016/S1071-5819(03)00052-1)
- Reestorff, C.M. (2014). Mediatized affective activism: The Activist Imaginary and the Topless Body in the Femen Movement. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 20(4), 478-495. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1354-856514541358>
- Risi, E. (2014). Emerging Resentment in Social Media: Job Insecurity and Plots of Emotions in the New Virtual Environments. In T. Benski, & E. Fisher (Eds.), *Internet and Emotions* (pp. 161-177). New York: Routledge.
- Roeser, S. (Ed.) (2010). *Emotions and Risky Technologies*. New York: Springer.
- Sagioglou, C., & Greitemeyer, T. (2014). Facebook's Emotional Consequences: Why Facebook Causes a Decrease in Mood and why People Still Use it. *Computers in Human Behavior*, 35, 359-363. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.003>
- Sampson, T. (2012). *Virality. Contagion Theory in the Age of Networks*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Schofield-Clark, L. (2014). Mobile Media in the Emotional and Moral Economies of the Household. In G. Goggin, & L. Hjorth (Eds.), *The Routledge Companion to Mobile Media* (pp. 320-332). New York: Routledge.
- Solomon, R.C. (Ed.) (2003). *What Is an Emotion? Classic and Contemporary Readings*. Oxford: Oxford University Press.
- Spitzberg, B.H. (2014). Toward a Model of Meme Diffusion (M3D). *Communication Theory*, 24, 311-339. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/comt.12042>
- Svensson, J. (2014). Power, Identity, and Feelings in Digital Late Modernity: The Rationality of Reflexive Emotion Displays Online. In T. Benski, & E. Fisher (Eds.), *Internet and Emotions* (pp. 17-32). New York: Routledge.
- Turner, J.H., & Stets, J.E. (Eds.) (2007). *Handbook of the Sociology of Emotions*. New York: Springer.
- Vincent, J., & Fortunati, L. (Eds.) (2009). *Electronic Emotion. The Mediation of Emotion via Information and Communication Technologies*. Bern: Peter Lang.
- Wahl-Jorgensen, K. (2013). Emotional Architecture of Social Media: The Facebook 'Like' button. *63rd Annual Conference of the International Communication Association (ICA)*. London (UK), 17-21/06.
- Walter, T., Hourizi, R., Moncur, W., & Pitsillides, S. (2012). Does the Internet Change How We Die and Mourn? Overview and Analysis. *Omega: Journal of Death and Dying*, 64(4), 275-302.



La transición digital de los diarios europeos: nuevos productos y nuevas audiencias

European Newspapers' Digital Transition: New Products and New Audiences

-  Dr. Simón Peña-Fernández es Profesor Agregado del Departamento de Periodismo II de la Universidad del País Vasco en Bilbao (España) (simon.pena@ehu.es) (<http://orcid.org/0000-0003-2080-3241>)
-  Dr. Iñaki Lazkano-Arriaga es Profesor Adjunto del Departamento de Periodismo II de la Universidad del País Vasco en Bilbao (España) (inaki.lazkano@ehu.es) (<http://orcid.org/0000-0001-6473-5290>)
-  Dr. Daniel García-González es Profesor Agregado del Departamento de Periodismo II de la Universidad del País Vasco en Bilbao (España) (daniel.garcia@ehu.es) (<http://orcid.org/0000-0002-9566-308X>)

RESUMEN

La adaptación de los medios de comunicación tradicionales a los nuevos soportes digitales y su interfaz, lejos de constituir un mero ajuste técnico, ha contribuido a una paulatina transformación de los propios medios y sus audiencias. En una muestra integrada por los diarios de información general y de pago líderes en los 28 países de la UE, y mediante el análisis de 17 indicadores distribuidos en cuatro categorías, este artículo busca identificar las transformaciones que la implantación de los soportes digitales han provocado en las principales cabeceras de la prensa europea. En términos generales, los resultados de la investigación señalan que la mayoría de los diarios no sólo han logrado mantener su liderazgo en la Red, sino que en algunos casos también se está alumbrando un incipiente conjunto de medios globales a partir de medios nacionales preexistentes. Los soportes digitales y móviles también han favorecido la aparición de nuevos hábitos de consumo, caracterizados por una lectura más esporádica y superficial por parte de los usuarios, y han configurado una audiencia que ya en muchos casos es multisoporte, y donde los dispositivos digitales aportan ya la mayoría de lectores a muchos medios. Asimismo, las nuevas ventanas de acceso a la información –buscadores, redes sociales, etc.– generadas por Internet, también están contribuyendo decisivamente al cambio de las rutinas y las formas de trabajo de los propios medios.

ABSTRACT

The adaptation of traditional newspapers to new digital media and its interface, far from being a mere technical transformation, has contributed to a gradual change in the media themselves and their audiences. With a sample including the top general information pay newspaper in each of the 28 countries of the European Union, this research has carried out an analysis using 17 indicators divided in 4 categories. The aim is to identify the transformations that the implementation of digital media have brought to the top European newspapers. In general terms, the results show that most dailies have managed to keep their leadership also in online environment. Moreover, an emerging group of global media is growing up, based in preexisting national media. Digital and mobile media have contributed to the appearance of new consumption habits as well, where users read more superficially and sporadically. The audience uses several formats at a time, and digital devices already bring the biggest amount of users to many media. The Internet-created new information windows –search engines, social networks, etc. –are also contributing to the change in professional work routines.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Periodismo, audiencias, cybermedios, comunicación digital, contenidos multimedia, diseño, sociedad multipantalla, Internet. Journalism, audiences, cybermedia, digital communication, multimedia contents, design, multiple screen society, Internet.



1. Introducción y estado de la cuestión

Desde la aparición de los primeros medios de comunicación en Internet hace dos décadas, los discursos teóricos sobre su desarrollo han oscilado entre el determinismo tecnológico y los enfoques más constructivistas. En el primer extremo (Mosco, 2004; Boczkowski, 2004), el análisis de los medios se centraba en tratar de anticipar las «utopías comunicativas» y los cambios revolucionarios que el desarrollo de todas las potencialidades de Internet iban a producir en el sistema comunicativo y el periodismo, sobre la base de que toda innovación tecnológica produce inevitablemente un cambio social (Paul, 2005; Domingo, 2006). Los enfoques centrados en el modo en el que han interactuado las audiencias y las rutinas profesionales de los periodistas con los adelantos técnicos, por el contrario, han ofrecido una visión en la que, lejos de desarrollos preestablecidos, las prácticas productivas, los nuevos formatos y las herramientas tecnológicas han dialogado y se han dado forma mutuamente (Deuze, 2001; Schmitz & Domingo, 2010).

La aparición de la denominada Web 2.0, centrada en el desarrollo de aplicaciones y websites que permiten a los usuarios crear, difundir y compartir contenidos, ha contribuido a la creación de lo que Jenkins (2006) denomina una «cultura de convergencia», en la que la larga separación entre los creadores de contenidos y sus audiencias se ha comenzado a diluir, a pesar de que, tal y como concluye Steensen (2011), pueda considerarse que la noción tradicional del «gatekeeping» continúa plenamente vigente y asumida por los medios.

Más allá del papel de las audiencias, la digitalización y el salto a la Red siguen propiciando profundos cambios en el panorama de los medios de comunicación, que abarcan desde la producción de contenidos, hasta las rutinas de trabajo, los soportes y las estrategias de distribución y los modelos de negocio (Casero-Ripollés, 2012).

Ante las afirmaciones que auguraban la desaparición del papel como soporte impreso (Martínez-Albertos, 1997; Meyer, 2004), los diarios han tenido que enfrentarse a un importante descenso de la inversión publicitaria y de la difusión, por lo que el soporte digital aparece como la gran alternativa de futuro para el periodismo escrito (Armentia, 2011).

Esa necesaria adaptación a los nuevos soportes digitales puede entenderse, por un lado, desde una vertiente puramente técnica, referida a la adecuación de los contenidos editoriales de los cibermedios a los nuevos soportes informativos (smartphones, tabletas, etc.) (Meso, Larrondo, Peña, & Rivero, 2014). Pero esta transición no se limita a un cambio de soporte,

sino que ha contribuido a una transformación más profunda en la configuración de los propios medios.

A diferencia del periodismo impreso, que posee técnicas de confección regladas y muy definidas fruto de la evolución tecnológica y formal del propio medio a lo largo de décadas, los periódicos digitales nacieron con una conformación visual muy simple y poco precisa, que ha ido evolucionando hacia una cierta singularidad visual, lejos de los matices de los diarios de papel (López, 2012). Tal y como la define Rodríguez-de-las-Heras (1991), la pantalla –a diferencia del papel– no es sólo una superficie, sino una «interficie», un lugar de contacto entre los dos espacios donde la forma de trabajar da como resultado la interfaz.

La pantalla es, en efecto, un espacio que integra los diferentes tipos de información y un ágora socializadora donde pueden surgir comunidades virtuales. Como señala Díaz-Noci (2009), en los nuevos soportes digitales tanto el producto multimedia como la estrategia lectora son dinámicos, y las páginas web son representaciones y construcciones de la información que el lector, mediante su intervención activa, recupera de una determinada forma sirviéndose de una interfaz. El lector desarrolla estrategias de lectura como el rastreo, la búsqueda, la exploración o la divagación, y espera con la búsqueda de información establecer un diálogo con otros textos, yendo así de la hipertextualidad a la intertextualidad.

2. Material y métodos

Esta investigación busca identificar las principales transformaciones que el desarrollo y la implantación de los soportes digitales han provocado en las principales cabeceras de la prensa europea. Sobre este objetivo general, se han concretado las siguientes hipótesis:

- H1: Los principales medios europeos han logrado trasladar su liderazgo del papel a la pantalla y se han convertido en medios de referencia también en los diversos soportes digitales.
- H2: Los diarios en Internet han generado a partir de las cabeceras tradicionales existentes nuevos hábitos de consumo y nuevos públicos.
- H3: El consumo de los medios digitales muestra una tendencia hacia un consumo multisoporte, en el que en la actualidad sólo una pequeña parte de la audiencia total procede de sus ediciones en papel.
- H4: Los nuevos soportes digitales contienen características específicas que han transformado la estructura y el diseño de los medios.

La muestra utilizada para realizar el estudio la han compuesto los diarios de información general de pago líderes en cada uno de los 28 países de la Unión Eu-

ropea. Para identificarlos se han utilizado los datos de difusión auditados por las agencias pertenecientes a la IFABC (International Federation of Audit Bureaux of Circulations), que se han completado con la información proporcionada por el European Journalism Centre y Eurotopics (2014).

La relación final de los medios analizados, clasificados por orden de mayor a menor difusión, es la siguiente: «Bild» (Alemania), «The Sun» (Reino Unido), «Kronen Zeitung» (Austria), «Ouest-France» (Francia), «De Telegraaf» (Países Bajos), «Corriere della Sera» (Italia), «Fakt Gazeta Codzienna» (Polonia), «Helsingin Sanomat» (Finlandia), «El País» (España), «Aftonbladet» (Suecia), «Blesk» (República Checa), «Slovenske novice» (Eslovenia), «Het Laatste Nieuws» (Bélgica), «Blikk» (Hungría), «Click» (Rumania), «Correio da Manhã» (Portugal), «Irish Independent» (Irlanda), «24 Sata» (Croacia), «Nový Cas» (Eslovaquia), «Politiken» (Dinamarca), «Luxemburger Wort» (Luxemburgo), «Trud» (Bulgaria), «Postimees» (Estonia), «Latvijas Avize» (Letonia), «Lietuvos Rytas» (Lituania), «Ta Nea» (Grecia), «Times of Malta» (Malta) y «Phileleftheros» (Chipre).

Siguiendo las hipótesis propuestas, se han establecido las siguientes categorías para realizar un análisis estadístico descriptivo, de acuerdo con las pautas de cibermetría descritas por Alonso, García y Zazo (2008) y Rodríguez, Codina y Pedraza (2010):

a) Popularidad y ámbito: número de visitas (visitantes durante los seis últimos meses), posición en el ranking nacional, porcentaje de tráfico nacional y distribución geográfica de las visitas.

b) Hábitos de lectura: tiempo medio de visita, promedio de páginas visitadas y «tasa de rebote» (usuarios que invierten menos de 30 segundos en visitar la página web).

c) Multisporte: aplicacio-

nes para dispositivos móviles (Android y Apple).

d) Estructura del consumo y diseño: accesos directos a la URL, accesos desde enlaces de otras páginas web, buscadores, redes sociales y número de seguidores en cada una de ellas (Facebook y Twitter), correo electrónico y accesos desde enlaces patrocinados. Para las categorías a), b) y d) se han utilizado los datos obtenidos a través de las páginas web especializadas Alexa y SimilarWeb en abril de 2015. Las estimaciones que ofrecen se han cotejado con los datos auditados por IFABC (2013), ComScore y OJD Interactiva para comprobar que, al margen de su exactitud, tengan la validez necesaria para poder establecer estudios comparativos. Para la tercera categoría de análisis se ha realizado un análisis cuantitativo de las aplicaciones publicadas por las empresas editoras de los diarios en Google Play y App Store. Finalmente, en la cuarta categoría de análisis se han incorporado los datos aportados por las propias redes sociales (Facebook y Twitter).

3. Análisis y resultados

3.1. El liderazgo on-line de la prensa tradicional europea

El estudio realizado permite concluir que la popularidad y capacidad de atracción de las cabeceras tradicionales continúa siendo un importante activo para

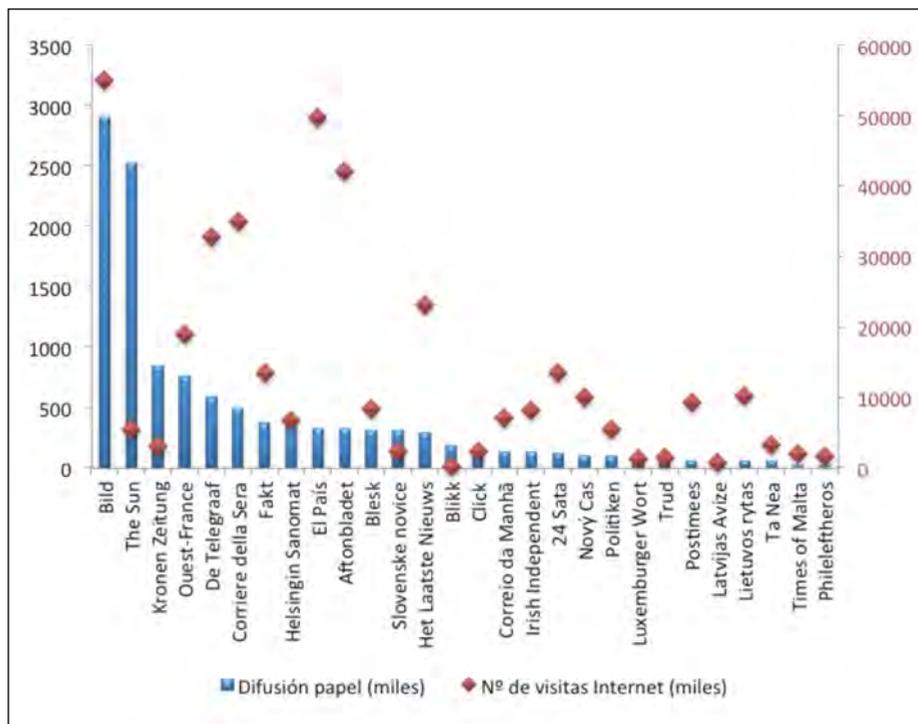


Figura 1. Difusión impresa y audiencia en Internet de los principales diarios europeos.

los cybermedios. De los 28 diarios analizados, líderes todos ellos en difusión nacional en su edición impresa, 18 (64,3%) logran también hacerse un hueco entre los tres medios de comunicación más consultados en la Red en sus respectivos países. La consolidación de este liderazgo es aún más destacable si tenemos en cuenta que todos ellos deben competir con medios procedentes de otros soportes (televisión, etc.) y también con medios nativos creados en algunos casos al amparo de grandes compañías de telecomunicaciones. El mayor peso textual en el consumo de la información en Internet favorece, por tanto, un predominio de los medios de origen impreso en el panorama de los cybermedios europeos.

La lista de los medios que no logran trasladar su posición de dominio a Internet, uno de cada tres, también permite realizar interpretaciones significativas, pues incluye a algunos de los diarios de mayor difusión impresa incluidos en este estudio.

Por un lado, el diario sensacionalista «The Sun» constituye un excelente ejemplo del cambio en el modelo de negocio de los diarios digitales, en el que se renuncia a maximizar el número lectores a cambio de construir una comunidad de suscriptores digitales (Arrese, 2015). Desde el inicio de su apuesta por un muro de pago, iniciada en agosto de 2013, «The Sun+» ofrece paquetes de información por un precio de dos libras semanales que permiten el acceso a todas las informaciones del diario y a aplicaciones móviles específicas. Con más de 225.000 suscriptores, este modelo de negocio –también utilizado por «The Times»– es uno de los más exitosos entre las empresas de comunicación.

El caso del diario francés «Ouest-France», por su parte, apunta también a otro cambio en los modelos de éxito de los diarios en Internet. Las ventas de la edición impresa de este periódico regional editado en Rennes –733.000 ejemplares diarios en 2014– duplican a las del principal diario de difusión nacional, el conservador «Le Figaro» (OJD, 2014). Sin embargo, en Internet los buenos datos de «Ouest-France» no le bastan para revalidar su liderazgo y su número de visitantes apenas llega a la mitad de los que obtienen publicaciones de carácter nacional como «Le Monde», el propio «Le Figaro» o el deportivo «L'Equipe». Estas diferencias se agravan aún más en el caso de otros diarios de la pujante prensa regional francesa como «Sud-Ouest», «La Voix du Nord» o «Le Dauphiné Libéré», y se extienden también a otros mercados, como el español, donde diarios locales y regionales líderes como «La Voz de Galicia» o «El Correo» ven cómo medios nativos de corta trayectoria como «El Confidencial»,

«Libertad Digital» o «Público» logran equipararse a ellos en número de visitas.

3.2. Nuevos hábitos, nuevos públicos

El proceso de paulatina ampliación de las áreas de difusión también ha favorecido la incipiente aparición de nuevos medios de comunicación globales y nuevos mercados. Más allá de las tradicionales fronteras de difusión de la prensa, Internet ha permitido que los medios puedan lograr audiencias muy significativas en mercados que anteriormente resultaban residuales. Frente a un consumo casi exclusivamente nacional en sus soportes tradicionales, los principales diarios europeos en Internet reciben un 22,9% de sus visitas desde el extranjero.

En el consumo global de medios de carácter –al menos inicialmente– nacional, regional o local influyen diversos factores. En primer lugar, las áreas de influencia lingüística permiten sobrepasar las fronteras políticas, lo que favorece, por ejemplo, que el diario sensacionalista alemán «Bild» obtenga un significativo número de visitas desde otros países de lengua alemana como Austria o Suiza, donde también se sitúa como uno de los medios de comunicación más consultados.

Las audiencias de los medios digitales también hacen aflorar lazos culturales e históricos que difuminan las fronteras políticas. Así, no resulta sorprendente que el tabloide «Blesk», la versión checa del suizo «Blick», obtenga más de un 10% de sus lectores desde la vecina Eslovaquia, o que el 8% de los lectores del «Postimes» estonio realicen sus consultas desde Finlandia.

Asimismo, no es menos importante en algunos casos el peso de los emigrantes, que pueden contribuir con un número significativo de visitas a los principales medios de comunicación de sus países de origen. Las importantes comunidades en el extranjero explican, por ejemplo, que el chipriota «Phileleftheros» reciba casi el 30% de sus visitas desde Grecia y el Reino Unido –principales destinos de su amplia diáspora–, o que casi el 20% de lectores del «Irish Independent» proceda de Estados Unidos, y un 13% del Reino Unido.

Estos motivos lingüísticos, históricos y migratorios, habitualmente superpuestos, están contribuyendo a la progresiva dilución de la tradicional correspondencia entre las fronteras político-administrativas y la distribución de los medios de comunicación. Como resultado, esta novedosa configuración de sus audiencias está alumbrando de manera incipiente nuevos medios globales.

A lo largo de la historia no han faltado, desde luego, medios con clara vocación internacional. La BBC, que actualmente ofrece información en 32 idio-

mas a través de su página web, ha constituido durante décadas un excelente ejemplo de ello. La prensa tampoco ha sido ajena a estos productos, y el «International New York Times» —anteriormente «International Herald Tribune»— vende aún hoy 220.000 ejemplares en 180 países (The New York Times, 2014).

Sin embargo, Internet ha propiciado que algunos medios hayan trascendido su carácter nacional hasta convertirse paulatinamente en medios globales fruto de una progresiva internacionalización. Un excelente ejemplo de esta transformación es el centenario tabloide británico «Daily Mail», cuya audiencia en la Red poco tiene que ver con la que podría esperarse de un periódico de corte sensacionalista y conservador. Más bien al contrario, el «Mailonline» se ha constituido como un genuino medio global, en el que sólo un 17,6% de sus visitas procede del Reino Unido. De forma significativa, el diario fundado por Alfred Harmsworth recibe desde Estados Unidos el doble de lectores que desde el Reino Unido (34,2%), y ocupa al otro lado del Atlántico el segundo lugar entre los diarios tradicionales más leídos en Internet, sólo por detrás de «The New York Times», y por delante de cabeceras nacionales como el «USA Today», «The Washington Post» o «The Wall Street Journal». El diario también ocupa los puestos de honor en países como Australia, Canadá, Filipinas, India, Irlanda, Nueva Zelanda, Sudáfrica o Singapur, entre muchos otros.

El caso del «Daily Mail» es probablemente uno de los más llamativos, pero no el único. «The Guardian», por ejemplo, también ha sufrido en Internet una transformación no menos reveladora. Los 185.000 ejemplares vendidos por la edición en papel de este ya casi bicentenario diario inglés no le permiten hacerse con un lugar entre los diez diarios de mayor difusión en la prensa del Reino Unido, dominada por los diarios sensacionalistas, mientras que diarios de referencia de corte conservador como «The Daily Telegraph» o «The Times» duplican su tirada. En Internet, por el contrario, asciende hasta el segundo lugar entre los diarios británicos aunque, al igual que ocurre con el «Daily Mail», sólo uno de cada cinco de sus lectores (19,4%) proceda de las islas. Su principal mercado lo constituye también Estados Unidos (33,9%) y cuenta con un elevado número de lectores en otros países de habla inglesa.

Esta creciente internacionalización, que contribuye a la creación de nuevos medios globales a partir de medios nacionales preexistentes, no es exclusiva del ámbito anglosajón. En España, dos de los principales medios en Internet, «El País» y «Marca», reciben una de cada tres visitas desde otros países, principalmente

latinoamericanos (35,9% y 34,4%, respectivamente). En el caso de «El País», esta transformación ha propiciado una mutación en la identidad del propio medio, con el cambio en octubre de 2007 de su lema original «Diario independiente de la mañana» por el de «El periódico global en español». Desde la inclusión en noviembre de 2013 de una edición on-line en portugués para Brasil —que se sumaba a la genérica ya existente para América— el subtítulo se abrevió a «El periódico global».

3.3. El consumo multisoprote de los medios digitales

Si Internet ha tenido un gran impacto a la hora de difuminar las fronteras en la distribución de los contenidos y de crear nuevos medios globales, la generalización de dispositivos móviles como los smartphones y las tabletas, y la difusión de la señal de Internet móvil, han propiciado que todos los medios de comunicación, y los principales diarios europeos por extensión, hayan encontrado en los nuevos soportes a poderosos aliados para incrementar sus audiencias, una «cuarta

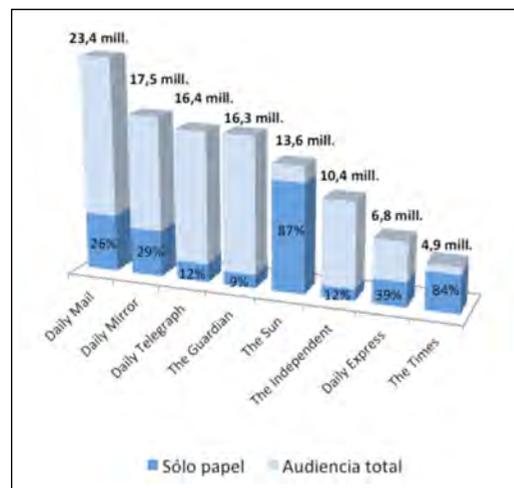


Figura 2. Audiencia de los diarios británicos.

pantalla» que favorece una distribución alternativa de sus mensajes (Aguado & Martínez, 2009).

Estos soportes, lejos de ser un simple complemento para la audiencia de los diarios en sus formatos tradicionales, constituyen en algunos casos la principal fuente de afluencia de lectores. El caso del Reino Unido constituye un claro ejemplo de ello. Según los datos más recientes del exhaustivo National Readership Survey (2014)¹, el 62,6% de los lectores de las ocho principales cabeceras de la prensa británica accede a las informaciones de los diarios desde ordenadores personales y dispositivos móviles. Resulta particularmente significativo el caso de «The Guardian»,

de cuya audiencia total sólo el 9% lee exclusivamente la edición en papel, unas cifras similares a las que también muestran «The Daily Telegraph» o «The Independent». En el otro extremo se mantienen aún «The Sun» y «The Times», cuya apuesta por muros de pago muy rígidos en Internet y los dispositivos móviles provocan que cuatro de cada cinco de sus lectores lean únicamente sus ediciones impresas.

El análisis de los datos de los diarios británicos, muy similares a los que el informe de Pew Research Center (2015) ofrece sobre la prensa estadounidense, muestra claramente una paulatina transformación de los diarios en productos multiplataforma, que se consumen indistintamente y de manera conjunta a través de varios soportes (papel, ordenador, dispositivos móviles).

Esta nueva fuente de afluencia de lectores ha promovido la apuesta en favor de las aplicaciones para los dispositivos móviles. Salvo el diario político griego «Ta Nea» y el tabloide rumano «Click», todos los diarios líderes europeos han desarrollado al menos una aplicación específica. Por tipología, además de las obvias adaptaciones de los contenidos informativos de las ediciones web, la oferta complementaria para los dispositivos móviles incluye aplicaciones especializadas por secciones temáticas (deportes, etc.), coberturas especiales de eventos o fechas señaladas, o contenidos de tipo comercial.

En términos generales, su éxito, por el contrario, puede calificarse de relativo. Aunque todos los diarios analizados ofrecen descargas gratuitas, según los datos para Android ofrecidos por Google Play, sólo tres de ellos (10,7%) han logrado más de un millón de descargas de sus aplicaciones, frente a trece que han logrado menos de cien mil (46,4%).

Las aplicaciones específicas para dispositivos móviles, en efecto, acumulan dificultades para poder constituirse en nuevas ventanas para el consumo de los medios digitales entre los usuarios. Por un lado, su carácter exclusivo, que obliga a una descarga indivi-

dualizada, choca con el quiosco global al que puede accederse a través de la pantalla de un navegador. Tampoco los constantes cambios en los propios soportes y las inevitables y constantes actualizaciones de las aplicaciones añaden fluidez en su uso. Además, las limitaciones técnicas provocan que parte de los contenidos no se puedan mostrar en las propias aplicaciones, lo que también limita sus posibilidades. Pero, por encima de todos ellos, probablemente el principal obstáculo para su desarrollo sea la generalización del diseño web adaptable (Responsive Web Design), que permite la correcta visualización de los contenidos de una página en cualquier tipo de dispositivo, y que provoca en muchos casos que las aplicaciones específicas resulten superfluas.

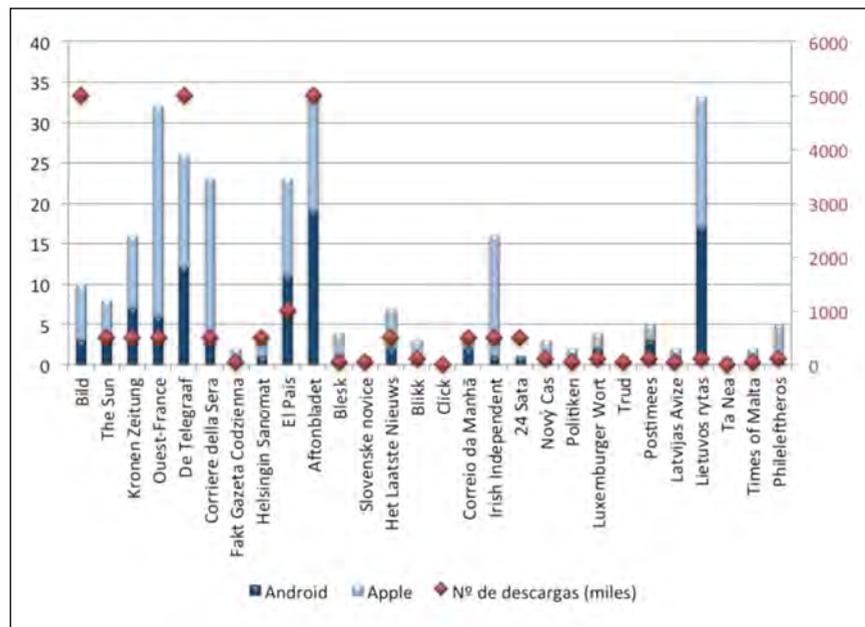


Figura 3. Nº de aplicaciones móviles desarrolladas por los diarios europeos.

Para los medios, por su parte, la creación de contenidos multisoprote y la apuesta por la difusión multiplataforma no supone una dificultad añadida en los procesos de producción, pues la publicación en formatos y soportes cada vez más variados se realiza ya en la mayoría de las redacciones a través de sistemas de gestión de contenidos (CMS) plenamente integrados (López & Torregrosa, 2013).

3.4. Las nuevas ventanas de acceso a la información

Tradicionalmente, e independientemente del soporte, la prensa ha entendido que las portadas de los diarios eran las ventanas desde las que los lectores podían asomarse a sus contenidos. Su singular relevan-

cia las convertía en espacios enormemente sintéticos y fuertemente jerarquizados, gobernados por convenciones muy estables a lo largo de décadas.

La implantación de los medios y soportes digitales ha obligado a que los medios se hayan tenido que replantear este concepto, en mucha mayor medida por la influencia de los consumos que realizan las audiencias que por criterios puramente técnicos (Peña, Pérez, & Genaut, 2010).

Las portadas se han convertido en grandes escaparates de todos los contenidos que alberga el diario, como productos que se amontonan sobre los expositores de un gran bazar. Aunque poco a poco la estructura se haya ido racionalizando, la exuberancia informativa continúa siendo una de las señas de identidad de los diarios europeos en Internet, con superficies de portada en sus ediciones web que multiplican por diez el formato y el número de textos informativos e imágenes presentes en la portada del diario en papel.

Los motivos que explican esta transformación son varios. Por un lado, una gran parte de los lectores realiza una lectura superficial y esporádica de los contenidos (Milosevic, Chisholm, Kilman, & Henriksson, 2014). En términos de cibermetría, se ha acuñado el término «tasa de rebote» para definir el número de visitantes que invierten menos de treinta segundos en la web antes de pasar a otra diferente. En el caso de los diarios europeos, el promedio de esta «tasa de rebote» asciende al 50,21% de las visitas.

El análisis de otros indicadores aplicados a los 28 principales diarios europeos corrobora esta tendencia de consumo epidérmico de la información en los soportes digitales, pues el promedio de páginas vistas por cada visitante asciende a 3,57 y la duración media de la visita es de algo más de seis minutos (361,46 segundos). Por todo ello, la página principal adquiere una importancia singular, no como la síntesis de un producto que se va a consumir en su conjunto, tal y como ocurre habitualmente con los diarios o los informativos radiofónicos o televisivos, sino como el índice de un producto que trata de mostrar todo lo que puede ofrecer en una única página.

Con todo, los datos sobre la procedencia de los accesos relativiza la importancia de las portadas como dinamizadoras de los hábitos de consumo de los lectores digitales. En la actualidad, menos de la mitad de las visitas –un 44,6%– que reciben los 28 diarios analizados acceden directamente a la página web del medio a través de su URL principal (home).

Los buscadores, por el contrario, han adquirido una creciente importancia como vía de acceso a los productos informativos. En el caso de los diarios líderes europeos, el 19,6% de los visitantes accede a la página web del medio a través de un buscador aunque, como es obvio, algunos de los principales términos de búsqueda sigan siendo el nombre del propio diario.

Sin embargo, también afloran significativas vinculaciones entre los buscadores y los flujos de visitantes a los diarios. Así, la primera opción de Google en España para la búsqueda «últimas noticias» remite, por este orden, a las páginas de «El País», «Europa Press», «20 Minutos» y «El Mundo». En el caso de «The Sun», por su parte, casi un 10% de sus accesos a través

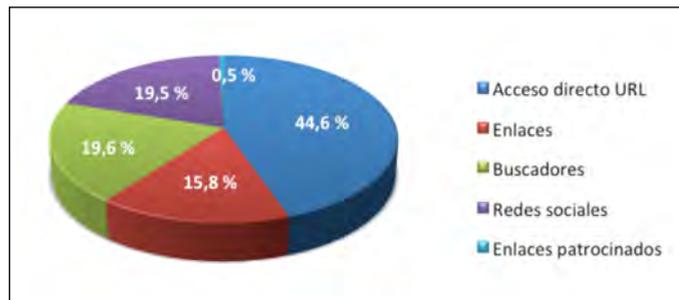


Figura 4. Fuentes de acceso a las páginas web de los diarios europeos.

de los buscadores lo hacen a través del nombre de su icónica «Página 3». Esta fuente de visitantes se extiende de las páginas informativas a las de servicios, que proporcionan ejemplos como que el primer resultado de «horóscopo» en Google España remita al diario «ABC».

Las técnicas de posicionamiento, es decir, el conjunto de procedimientos que permiten colocar un sitio o una página web en un lugar óptimo entre los resultados proporcionados por un motor de búsqueda, adquieren por tanto una gran importancia en la gestión de las páginas web de los medios (Alonso, García, & Zazo, 2008). La capacidad para generar contenidos que ocupen lugares de privilegio en los resultados de las búsquedas –por ejemplo en el índice PageRank de Google– supone considerar en la elaboración de las informaciones y los servicios no sólo los tradicionales criterios noticiosos y de diseño, sino también principios básicos de cibermetría, como la autoridad del dominio en el que se encuentra la página, la relevancia temática de las páginas desde las que se enlaza a ella, el texto y el lugar del enlace, etc.

Así, la redacción para los soportes digitales ha incorporado nuevos criterios de jerarquización como la preocupación por la elaboración de los metadatos,

las palabras clave y los términos incluidos en el título como base para una mejor visibilización de los contenidos publicados por los diarios. Al igual que la elaboración de la noticia en formato papel no culminaba en su redacción, sino en su integración en el diseño del medio, las informaciones en la Red incorporan también la tarea de maximizar su capacidad de generar visitas pues, a diferencia de los productos impresos —que se consumen como un producto conjunto— las páginas web se pueden consumir individualmente y de forma inconexa.

El alto volumen de información textual almacenada por los diarios impresos, su frecuente actualización, la coherencia temática de sus contenidos y el elevado número de visitas que son capaces de generar favorecen que la autoridad de sus dominios sea elevada y que sus textos ocupen de manera recurrente las primeras posiciones de los resultados de búsqueda. Sin embargo, esta tendencia también supone un cambio en la estructura profunda de la concepción de los medios que, en términos de acceso a la información, pasan de ser conjuntos homogéneos de contenidos que se consumen de manera integral a aglomeraciones de informaciones que se disputan individualmente el interés de los lectores. En la concepción del producto informativo para los soportes digitales, la noticia o el servicio están sustituyendo paulatinamente al diario como unidad de consumo.

También las redes sociales —en particular Facebook y Twitter— se han constituido como importantes fuentes de acceso a las informaciones de los diarios y, en el caso de los diarios líderes europeos, el 19,5% de las visitas proviene de ellas. Su creciente influencia explica el aumento en el interés de los medios por crear comunidades virtuales alrededor de sus cabeceras, y repercute también en el refuerzo de la unidad informativa como núcleo de consumo de los medios de comunicación en los soportes digitales. Su uso como herramientas de promoción de contenidos, fundamentalmente en el caso de Facebook, y con un

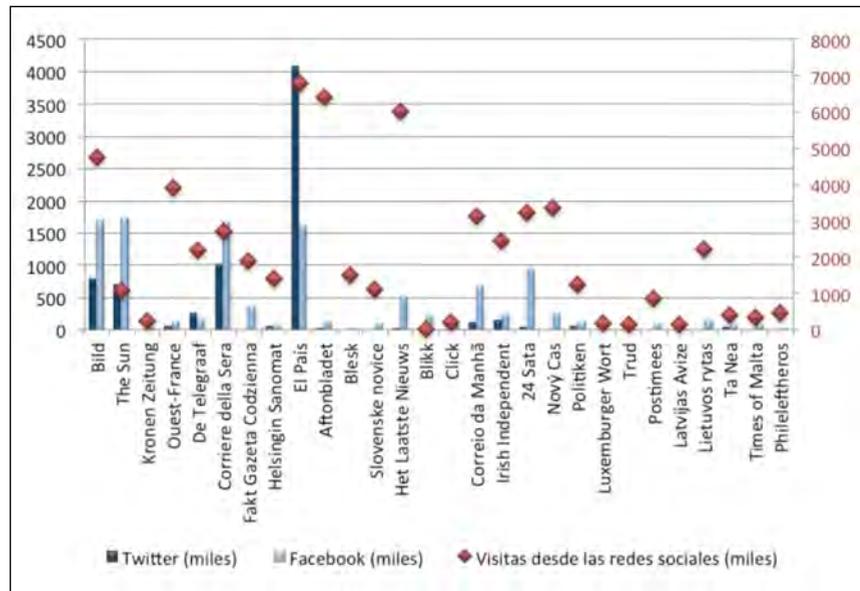


Figura 5. Los diarios europeos en las redes sociales.

mayor perfil conversacional en el caso de Twitter, es altamente valorado por los medios (Noguera, 2010; García-de-Torres & al., 2011).

Finalmente, los diarios europeos obtienen un 15,8% de sus visitas a través de enlaces en otras páginas web —por ejemplo, a través de otros medios pertenecientes a la misma empresa editora— y sólo un 0,5% desde los enlaces patrocinados en los motores de búsqueda.

4. Discusión y conclusiones

El análisis de la adaptación al interfaz de pantalla y a los nuevos soportes digitales de los diarios líderes de 28 países europeos permite extraer las siguientes conclusiones:

1) Con carácter general, dos de cada tres diarios han conseguido trasladar a la Red su liderazgo en los soportes impresos, favorecidos por el mayor peso textual del consumo de la información en Internet. Este éxito, por el contrario, se limita en el caso de los medios que han apostado por muros de pago rígidos y por aquellos con un ámbito de difusión regional o local.

2) El consumo de los medios en los soportes digitales está diluyendo la tradicional correspondencia entre las fronteras político-administrativas y las áreas de difusión de los medios para crear públicos globales. El resultado es el incipiente alumbramiento de nuevos medios globales a partir de medios nacionales preexistentes, que tienen excelentes ejemplos en el «Daily Mail» y «The Guardian» británicos.

3) La generalización de los dispositivos móviles

(smartphones y tabletas) está favoreciendo una distribución alternativa de la información que, lejos de ser un complemento de las ediciones tradicionales, constituye en muchos casos la principal fuente de afluencia de lectores a los medios. Fruto de esta tendencia, los diarios europeos han apostado decididamente por la creación de productos multisoporte.

4) La incorporación de una nueva pantalla e interfaz para el consumo de las informaciones ha supuesto también una transformación en el diseño y la estructura de los productos, en el que la lectura esporádica y superficial de las informaciones favorece la existencia de portadas-índice altamente saturadas. Con una «tasa de rebote» del 50,21% y un promedio de 3,57 páginas vistas por visita, las portadas web han incrementado su superficie de manera notable.

5) Los soportes digitales han abierto nuevas ventanas de acceso a la información, que alteran el modo en el que los medios distribuyen sus contenidos y menos de la mitad de las visitas (44,6%) accede a las páginas web de los diarios web europeos directamente a través de su URL. El creciente peso de los buscadores (19,6%) impulsa la incorporación de las técnicas de posicionamiento al mismo proceso de elaboración de las informaciones, que han sustituido al producto como unidad de consumo en la Red. También las redes sociales (19,5%) constituyen una fuente importante de visitas para los soportes digitales de los diarios europeos, que las han incorporado como fuente para la redistribución de sus contenidos.

Notas

¹ Los datos del National Readership Survey se obtienen mediante una muy amplia muestra de encuestas telefónicas. Los datos de la edición 2014 se basan en 35.570 encuestas telefónicas realizadas entre el 19 de diciembre de 2013 y el 1 de diciembre de 2014.

Apoyos y agradecimientos

Este artículo forma parte de los proyectos de investigación «Audiencias activas y periodismo. Análisis de la calidad y regulación de los contenidos elaborados por los usuarios» (CSO2012-39518-C04-03), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, e «Innovar en comunicación. La integración de la participación ciudadana en el discurso de los medios de comunicación vascos» (NUPV 13/07), financiado por la Universidad del País Vasco.

Referencias

Aguado, J.M., & Martínez, I. (2009). Construyendo la cuarta pantalla. Percepciones de los actores productivos del sector de las comunicaciones móviles. *Telos*, 83, 62-71.
 Alexa (2015). *The Top 500 Sites on the Web*. (<http://goo.gl/hso1bl>) (03-04-2015).
 Alonso, J.L., García, C., & Zazo, Á. (2008). Recuperación de información Web: 10 años de cibermetría. *Ibersid*, 2, 69-78.
 Armentia, J.I. (2011). La difícil supervivencia de los diarios ante la

agonía del soporte papel. *Ámbitos*, 20, 11-27.

Arrese, Á. (2015). From Gratis to Paywalls. A Brief History of a Retro-innovation in the Press's Business. *Journalism Studies*. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1461670X.2015.1027788>

Boczkowski, P.J. (2004). *Digitizing the News: Innovation in Online Newspapers*. Cambridge: MIT Press.

Casero-Ripollés, A. (2012). Más allá de los diarios: el consumo de noticias de los jóvenes en la era digital. *Comunicar*, 20(39), 151-158. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-03-05>

Deuze, M. (2001). Online Journalism: Modelling the First Generation of News Media on the World Wide. *First Monday*, 6(10). (<http://goo.gl/slWLYU>) (03-04-2015).

Díaz-Noci, J. (2009). Multimedia y modalidades de lectura: una aproximación al estado de la cuestión. *Comunicar*, 17(33), 213-219. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/c33-2009-03-013>

Domingo, D. (2006). *Inventing Online Journalism. Development of the Internet as a News Medium in Four Catalan Online Newsrooms*. Barcelona: Universidad Autónoma.

European Journalism Centre (2014). *Media Landscapes*. (<http://goo.gl/xor6yP>) (03-04-2015).

Eurotopics (2014). *Media Index*. (<http://goo.gl/bVp1EF>) (03-04-2015).

García-de-Torres, E. & al. (2011). Uso de Twitter y Facebook por los medios iberoamericanos. *El Profesional de la Información*, 20 (6), 611-620.

IFABC (2013). *National Newspapers Data Reports*. (<http://goo.gl/y45dmc>) (03-04-2015).

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.

López, J. (2012). Análisis comparativo de las cabeceras de los diarios digitales españoles respecto a los impresos. *Anales de documentación*, 15(2), 1-16. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesdoc.15.2-150831>

López, J., & Torregrosa, J.F. (2013). Rutinas productivas de los diarios digitales españoles: caracterización y desarrollo en la dinámica de la convergencia. *Ámbitos*, 22. (<http://goo.gl/TzFbD>) (03-04-2015).

Martínez-Albertos, J.L. (1997). *El ocaso del periodismo*. Barcelona: CIMS.

Meso, K., Larrondo, A., Peña, S., & Rivero, D. (2014). Audiencias activas en el ecosistema móvil. Análisis de las opciones de interacción de los usuarios en los cibermedios españoles a través de la web, los teléfonos móviles y las tabletas. *Hipertext.net*, 12. (<http://goo.gl/H823nx>) (03-04-2015).

Meyer, P. (2004). *The Vanishing Newspaper. Saving Journalism in the Information Age*. Columbia: University of Missouri Press.

Milosevic, M., Chisholm, J., Kilman, L., & Henriksson, T. (2014). *World Press Trends 2014*. Paris: WAN-IFRA.

Mosco, V. (2004). *The Digital Sublime: Myth, Power, and Cyberspace*. Cambridge: MIT Press.

National Readership Survey (2014). *Newsbrands and Newspaper Supplements*. (<http://goo.gl/fjU07F>) (03-04-2015).

Noguera, J.M. (2010). Redes sociales como paradigma periodístico. *Revista Latina*, 65, 176-186. doi: <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-65-2010-891-176-186>

Paul, N. (2005). New News Retrospective: Is Online News Reaching its Potential? *Online Journalism Review* (<http://goo.gl/8Ax7p5>) (03-04-2015).

Peña, S., Pérez, J.A., & Genaut, A. (2010). Tendencias en el diseño de los diarios vascos y navarros en Internet. *Mediatika*, 12, 105-137.

OJD (2014). *L'observatoire OJD*. (<http://goo.gl/hvVLma>) (03-04-2015).

Pew Research Center (2015). *State of the News Media 2015*.

(<http://goo.gl/XVWgyX>) (03-04-2015).

Rodríguez-de-las-Heras, A. (1991). *Navegar por la información*. Madrid: Fundesco.

Rodríguez, R., Codina, L., & Pedraza, R. (2010). Cibermedios y Web 2.0: Modelo de análisis y resultados de aplicación. *El Profesional de la Información*, 19(1), 35-44.

Schmitz A., & Domingo, D. (2010). Innovation Processes in Online Newsrooms as Actor-networks and Communities of Practice. *New Media and Society*, 12(7), 1.156-1.171. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1461444809360400>

Similarweb (2015). *Website Ranking*. (<http://goo.gl/Wa4TF8>) (03-04-2015).

Steensen, S. (2011). Online Journalism and the Promises of New Technology. A Critical Review and Look Ahead. *Journalism Studies*, 12(3), 311-327. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1461670X.2010.501151>

The New York Times (2014). *International Media Kit*. (<http://goo.gl/TUCHBc>) (03-04-2015).



Consumo de pornografía on-line y off-line en adolescentes colombianos

Online and Offline Pornography Consumption in Colombian Adolescents

- Reynaldo Rivera es Secretario General de InterMedia Social Innovation ONG en Roma (Italia) (rivera@intermediasocialinnovation.org) (<https://orcid.org/0000-0001-9169-0251>)
- David Santos es Investigador Senior de la Universidad Autónoma de Madrid (España) (david.santos@inv.uam.es) (<http://orcid.org/0000-0001-9786-5219>)
- Victoria Cabrera es Coordinadora de Investigación del Instituto de la Familia de la Universidad de La Sabana en Bogotá (Colombia) (victoria.cabrera@unisabana.edu.co) (<http://orcid.org/0000-0001-8907-5655>)
- María-Carmen Docal es Directora de Maestría en Asesoría Familiar de la Universidad de La Sabana en Bogotá (Colombia) (maria.docal@unisabana.edu.co) (<http://orcid.org/0000-0002-5444-0373>)

RESUMEN

El consumo de medios de comunicación se ha incrementado notablemente en los últimos años. Una consecuencia no deseada de ello es la proliferación de consumos de riesgo, como es el caso de la pornografía on-line y off-line. Aunque la literatura ha señalado una serie de variables predictoras (edad, género, etnia, nivel socioeconómico o estructura familiar), estudios recientes han sugerido incluir los valores y los estilos de vida como factores asociados a las decisiones de consumo. El objetivo del presente trabajo fue examinar si los estilos de vida relacionales de los adolescentes son predictores relevantes del consumo de pornografía tanto en Internet como en revistas o vídeos. Se empleó un diseño observacional transversal que incluyó una muestra representativa de 9.942 adolescentes colombianos ($M_{\text{edad}}=14,93$, $DT=2,47$). Los estilos de vida, controlando el efecto de variables socio-demográficas, estructurales e individuales, fueron sometidos a un análisis de regresión múltiple y a un análisis de mediación. Los resultados indicaron que el estilo intrafamiliar positivo estuvo asociado con una reducción en el consumo de pornografía, sin embargo, tanto el estilo intrafamiliar negativo como el de independencia relacional incrementan el mismo. Además se propone que los estilos relacionales familiares pueden mediar la relación entre los valores positivos y el comportamiento de riesgo on-line y off-line. Finalmente, se realiza una discusión de los resultados desde la perspectiva relacional y su aplicación en programas de educación mediática.

ABSTRACT

Mass media consumption has increased markedly in recent years. One unintended consequence of this increase is the proliferation of risky consumption, including online and offline pornography. Although the literature has noted a series of predictive variables (age, gender, ethnicity, socioeconomic status, and family structure), recent studies have suggested including values and lifestyles as relevant factors in consumption decisions. The objective of the present study was to examine whether adolescents' lifestyles were relevant predictors of the consumption of pornography both on the Internet and in magazines or videos. A cross-sectional observational study design that included a representative sample of 9,942 Colombian adolescents ($M_{\text{age}}=14.93$, $SD=2.47$) was used. To control the effects of sociodemographic, structural, and individual variables, their lifestyles were examined using a multiple regression analysis and mediation analysis. The results indicated that a positive intrafamilial style was associated with a reduction in the consumption of pornography; however, both a negative intrafamilial style and a relational independence style increased consumption. In addition, the study suggests that family relational styles can mediate the relationship between positive values and risky behavior both online and offline. Finally, we discuss the results from the relational perspective, including its application in media literacy programs.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Internet, pornografía, adolescentes, estilos de vida, valores, familia, tiempo libre.
Internet, pornography, adolescents, lifestyles, values, family, leisure.



1. Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han modificado la forma de comunicarse y el consumo de las personas, que pueden acceder fácilmente a nuevas experiencias independientemente de su género y estatus socioeconómico (Mascheroni & Ólafsson, 2014). Este auge ha conllevado un crecimiento de la experiencia virtual que, en algunos casos, puede implicar consumos de riesgo o situaciones involuntarias de interacción con contenidos y sitios pornográficos (Livingstone & al., 2014).

Aunque se trata de un argumento controvertido sobre el que aún no se ha logrado consenso, algunas investigaciones y políticas sociales sostienen que es importante reducir el consumo de pornografía tanto online como off-line entre niños y adolescentes (Byron, 2010). Por este motivo, y teniendo en cuenta estudios que han tratado del tema utilizando variables predictoras de personalidad (Williams & al., 2009) o sociodemográficas (McKee, 2007), y los que han recomendado incorporar sentimientos e intereses ligados a comportamientos concretos para analizar el consumo; en este estudio nos proponemos analizar el fenómeno desde la teoría de los estilos de vida. Además del aporte al conocimiento científico, los resultados pueden ser útiles para el análisis de necesidades y audiencias de programas de prevención y educación mediática, aumentando su eficacia y efectividad.

1.1. El consumo de pornografía: factores predictores

Diversas investigaciones han mostrado que el consumo de pornografía puede estar relacionado con un mayor comportamiento violento, un mayor abuso de sustancias tóxicas, así como con depresión y con bajos niveles de lazos emocionales con el cuidador principal (Ybarra & Mitchell, 2005; Kingston & al., 2008; Vega & Malamuth, 2007). En cuanto a las variables sociodemográficas que moderan el consumo de pornografía, la literatura ha analizado principalmente los efectos del género, la edad, la etnia, la estructura familiar y el estatus socioeconómico; aunque, para algunas de ellas, los resultados de los estudios han sido contrastantes (Wright, 2013).

Los hombres consumen más pornografía que las mujeres (Ybarra & Mitchell, 2005), también entre adolescentes (Sabina, Wolak, & Finkelhor, 2008), especialmente a partir de los 13 y 14 años. Algunos estudios han controlado la asociación entre procedencia étnica y consumo (Lambert & al., 2012) poniendo de manifiesto que tiene un impacto mínimo en el uso de pornografía (Williams & al., 2009).

En relación a la estructura familiar, Rodrigo y otros (2006) han señalado que los adolescentes con estilos de vida más saludables pertenecen a familias biparentales (véase también, por ejemplo, Cabrera & al., 2014, que encontraron que la estructura familiar biparental se relaciona con la reducción de conductas de riesgo en los jóvenes). Con respecto a la relación existente entre el estatus socioeconómico y el consumo de pornografía se ha manifestado que los adolescentes de familias provenientes de un estrato socioeconómico más alto son quienes consumen pornografía con mayor frecuencia (Luder & al., 2011).

Uno de los factores que influye en las decisiones de consumo son los valores (Kahle & Chiagouris, 1997), definidos como convicciones generales, sistemáticas, profundas, durables (aunque modificables) sobre la aceptabilidad social de determinadas acciones, que son transmitidas en el proceso de socialización. Si bien los valores implican una orientación para la acción (Cook & al., 2012), algunos estudios sugieren que la relación entre valores y acción social está mediada por los estilos de vida (Brunsø, Scholderer, & Grunert, 2004). Los estilos de vida, que pueden definirse como un sistema complejo, integrado y dinámico de comportamientos, orientaciones, recursos y estructuras de conocimientos desarrolladas a través de la experiencia que expresan la identidad personal y social (Archer, 2012; Bravo & Rasco, 2013; Faggiano, 2007; Thirlaway & Upton, 2009), son construidos por los adolescentes en un contexto de socialización determinado. Este influye en sus reflexiones y decisiones, ya que las interacciones sociales configuran estilos de vida e influyen en la selección e impacto de los contenidos mediáticos (Bagdasarov & al., 2010).

Entre las dimensiones que destacan en la configuración de los estilos de vida sobresalen las relaciones con amigos, con la familia y actividades de tiempo libre, especialmente las relacionadas con el consumo de medios (Faggiano, 2007). Las relaciones intrafamiliares y con los amigos son claves en el desarrollo de los estilos de vida (Hendry & al., 2003; Archer, 2012) y el desarrollo social y emocional de los niños (Ispa & al., 2013; Stacy, Newcomb, & Bentler, 1991).

El estilo de crianza (Cabrera & al., 2014; Osorio & al., 2009; Kirsh, 2010; Wisenblit & al., 2013) y el tipo de comunicación en la familia (Johnsson-Smaragdi, 1994) moderan el tipo de consumo e impacto que los medios tienen en los adolescentes. Las relaciones intrafamiliares positivas reducen la posibilidad de comportamientos problemáticos en Internet (Noll & al., 2013). El diálogo y la participación en los procesos familiares de los adolescentes en el seno de

sus familias, medidas de la calidad de la relación intergeneracional (Currie & al., 2004), son importantes para la prevención de comportamientos de riesgo (Corrado & Freedman, 2011).

El grupo de pares sirve para los adolescentes de modelo normativo (Cheung & al., 2001) y por tanto es un agente fundamental de socialización (Johnsson-Smaragdi, 1994), influyendo en el consumo on-line (Hargrave & Livingstone, 2006; Steele & Brown, 1995), en los comportamientos, valores e identidad social y cultural (Currie & al., 2004). En relación al tiempo libre dedicado al consumo mediático, un estudio reciente ha demostrado que un uso consistente del ordenador (más de 10 horas a la semana) está asociado al consumo de pornografía (Mattebo & al., 2013). Sin embargo, no es claro si ese consumo es intencional o accidental. Por lo tanto, es relevante controlar otros predictores.

2. Objetivos

El objetivo principal del presente estudio es proporcionar, desde la teoría de los estilos de vida (Faggiano, 2007) y en una perspectiva relacional que considera la decisión de los actores sociales un fenómeno emergente de un proceso interactivo de socialización (Archer, 2012); un análisis de los factores asociados al consumo de pornografía entre adolescentes. Para ello se pusieron a prueba las siguientes hipótesis:

- Los estilos de vida relacionales predicen el consumo de pornografía on-line y off-line.
- Los estilos de vida relacionales median la relación entre los valores de los adolescentes y su consumo de pornografía.

3. Método

3.1. Participantes y diseño

Se contó con una muestra probabilística, multietápica, estratificada, con selección aleatoria de 9.942 adolescentes escolarizados de Colombia, con edades entre los 13 y 18 años (Medad=14,93, DT=2,47) de los que 5.111 (53,52%) eran mujeres. Para la definición del universo de estudio se partió de la base de proyecciones 2012 de población cabecera, seleccionando los municipios con población mayor a 75.000 habitantes, dando como resultado 60 municipios agru-

pados en seis regiones que permitieron representar diferentes zonas geográficas del país. Los estudiantes fueron contactados a través de colegios seleccionados aleatoriamente. La selección de colegios a encuestar se realizó de tal forma que los colegios seleccionados en la muestra, tuvieran una distribución similar a la del universo. En total participaron 150 colegios (67 públicos y 83 privados), 11 con educación diferenciada (2 masculinos y 9 femeninos), 72 laicos y 78 con formación religiosa. Los encargados de recoger la informa-

La promoción de estilos de vida –y uso de TIC– saludables debería incluir la formación en la toma de decisiones cotidianas, aún en aquellos aspectos que en principio no se relacionan directamente con el consumo mediático. Finalmente, es clara la relevancia de los modelos de rol familiares, que son la base para la construcción de estilos de vida armónicos.

ción fueron profesionales de la empresa Cifras y Conceptos que se desplazaron hasta las instituciones educativas, contactaron con el director y obtuvieron el consentimiento informado de participación de los estudiantes. Estos completaron una encuesta semi-estructurada, en la que debían responder a una serie de cuestiones relacionadas con sus estilos de vida, valores, actividades, familia, amigos y colegio. El análisis de datos se llevó a cabo con el programa estadístico SPSS.

3.2. Variables predictoras

3.2.1. Variables sociodemográficas

Se midió la edad con un ítem: «¿Cuántos años tienes?». Las opciones de este ítem fueron desde 12 a 19 años. El género se codificó como una variable «dummy», donde los varones recibieron el valor 1 y las mujeres el valor 0. Se recogió la procedencia étnica de los adolescentes con cinco categorías (mestizo, indígena, afrocolombiano, blanco y ninguna).

3.2.2. Variables estructurales

La estructura familiar se midió con tres categorías según las respuestas al ítem: «En mi casa vivo con: mamá, papá, hermano/s, abuelos, y otros». Las categorías se realizaron en términos de ausencia o presencia

de padres en la familia. Concretamente, el primer nivel de estructura familiar estuvo compuesto por aquellos participantes que vivían con otras personas que no fueran sus padres (por ejemplo, abuelos, hermanos e iguales, etc.), el segundo nivel por aquellos que vivían con uno de los dos padres, y el tercer nivel por aquellos que vivían con ambos padres. También se categorizó a los adolescentes en cinco niveles de estatus socio-económico en función a la actividad laboral de sus padres (1 = «Estatus socioeconómico bajo» a 5 = «Estatus socioeconómico alto») (para una codificación similar del estatus socio-económico, véase EU-Kids Online, Livingstone & Haddon, 2009; Jiménez & al., 2013).

3.2.3. Variables individuales

Se midieron los valores mediante seis ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta (1 = «Nada importante», 5 = «Muy importante»). Se les preguntó cómo de importante consideraban cada una de las siguientes afirmaciones: «Ser una persona justa y leal», «Tener una familia», «Respetar la autoridad», «Llevar una vida moral digna», «Ser servicial y mostrar tolerancia y respeto hacia los demás», y «Tener valentía, capacidad de arriesgarme ante las cosas» (para una lista de valores similar, véase Wilson & al., 2005, Experimento 3). Las respuestas a estos 6 ítems estuvieron altamente

intercorrelacionados ($\alpha = .95$) por lo que se formó un índice indicador de los valores de los adolescentes.

Tabla 1. Cargas factoriales de cada ítem, y correlación entre factores

	Estilo intrafamiliar positivo	Estilo intrafamiliar negativo	Estilo de mediación positiva	Estilo de independencia relacional	Estilo de marginación relacional
Ayuda-familia	.747	.016	.272	.061	-.355
Mamá-comprensión	.440	-.100	.338	.034	-.114
Mamá-importancia	.416	-.131	.339	.046	-.115
Mamá-relación	.605	.197	.209	.106	-.323
Mamá-cariño	.290	-.068	.195	.048	-.102
Papá-relación	.498	.231	.352	.083	-.241
Papá-cariño	.284	.006	.212	.057	-.118
Padres-relación	.483	.243	.208	.097	-.234
Cuidador-relación	.368	.177	.153	.110	-.236
Otros-cariño	.416	.340	.125	.199	-.283
Familia-proyecto	.403	.179	.132	.090	-.326
Familia-futuro	.351	.207	.104	.095	-.316
Familia-libertad	.280	.155	.078	.142	-.224
Familia-conversación	.722	.075	.263	.063	-.324
Familia-decisiones	.723	.085	.274	.065	-.312
Familia-tiempo	.700	.080	.263	.061	-.292
Familia-amor	.659	.038	.246	.092	-.326
Clima-amor	.740	.091	.267	.073	-.326
Clima-fraternal	.716	.135	.268	.091	-.352
Clima-tolerante	.642	.186	.229	.076	-.294
Clima-leal	.645	.177	.234	.105	-.315
Clima-respetuoso	.681	.103	.224	.075	-.297
Clima-confianza	.559	.218	.182	.102	-.271
Familia-abuso	.087	.319	-.014	.085	-.129
Familia-violencia física	.138	.893	-.039	.134	-.212
Familia-violencia verbal	.045	.856	-.069	.142	-.194
Familia-vengativa	.142	.818	-.028	.138	-.202
Familia-solitaria	.165	.601	-.030	.090	-.157
Familia-conflictos	.046	.498	-.046	.158	-.405
Familia-impulsividad	.273	.303	.053	.192	-.291
Amigos-vía-escape	.162	.241	.074	.131	-.149
Fumar/Beber-vía-escape	.025	.312	-.002	.271	-.055
Actividades-vía-escape	.181	.213	.069	.084	-.096
Papá-deberes	.178	-.013	.129	-.050	-.124
Papá-importancia	.220	-.019	.785	.081	-.077
Papá-comprensión	.286	-.040	.910	.071	-.081
Papá-apoyo	.273	-.061	.922	.082	-.093
Hermanos-importancia	.165	.025	.222	.005	-.074
Novio/a-importancia	.019	.149	.025	.156	-.027
Conocidos-importancia	.137	.064	.113	.194	-.096
Compañeros-importancia	.166	.044	.123	.140	-.097
Grupo-amigos-importancia	.045	.020	.063	.265	-.064
Amigos-apoyo	.178	.035	.087	.186	-.133
Amigos-sexualidad	.031	.211	-.015	.273	-.078
Amigos-vía de escape	.044	.176	-.031	.222	-.107
Amigos-planes juntos	.159	.100	.046	.202	-.115
Amigos-deporte	.178	.140	.123	.139	-.086
Internet-semana	-.020	.125	.005	.635	-.037
Internet-fin-de-semana	.007	.096	.019	.680	-.012
Música-películas	.046	.055	.075	.285	-.081
Juego-en-red	.102	.102	.094	.133	-.054
Skype/Facebook/Chat	.025	-.010	.022	.383	-.050
Twitter	.045	.073	.058	.333	-.067
SNS-semana	-.020	.115	-.021	.754	-.039
SNS-fin-de-semana	-.002	.102	-.010	.789	-.026
TV-semana	.068	.124	.010	.269	-.050
TV-fin-de-semana	.071	.098	.031	.274	-.036
Familia-no-lugar-de-refugio	.355	.102	.116	.114	-.736
Familia-no-unidad	.454	.041	.163	.107	-.791
Familia-no-aprendizaje	.405	.120	.149	.109	-.839
Familia-no-ayuda	.442	.096	.171	.113	-.856
Familia-no comunidad	.296	.238	.094	.124	-.719
Familia-no-sustentadora	.185	.346	.037	.159	-.600
Estilo-intrafamiliar-positivo		.160	.386	.140	-.425
Estilo-intrafamiliar-negativo			-.039	.241	-.241
Estilo-mediación-positiva				.100	-.121
Estilo-independencia-relacional					-.158
Estilo-marginación-relacional					

3.2.4. Variables relacionales

63 ítems sobre consumo de medios, interacciones con grupo de amigos y familia representativos de los estilos de vida de los adolescentes (véase Tabla 1) fueron incluidos en el análisis.

El formato de respuesta fue tipo Likert con cinco categorías de respuesta con un rango de 1 (Nada/Nunca) a 5 (Mucho). Se decidió el número de factores a extraer (5) mediante el gráfico de sedimentación (scree plot) (Cattell, 1966). Después se condujo un análisis factorial exploratorio (AFE) en la muestra total (N=8.685). El método de estimación fue máxima verosimilitud (maximum likelihood, ML) dado que los índices de curtosis y asimetría no indicaron una desviación fuerte de la normalidad (tabla 1). De acuerdo con el marco teórico, se seleccionó como método de rotación de factores la rotación oblicua (oblimin) debido a la expectativa de encontrar correlaciones entre los factores. Los resultados indicaron que los cinco factores extraídos explican un 32,72% de la varianza del test (para las cargas factoriales, véase tabla 1). La consistencia interna de la escala total fue alta ($\alpha=.89$), por lo que podemos considerar que el instrumento es fiable. La estructura factorial rotada es teóricamente relevante (Corcuera & al., 2010; Faggiano, 2007) y su composición se presenta en la tabla 2.

La composición del primer factor manifiesta una comunicación intrafamiliar positiva, el segundo la situación contraria (familia violenta), el tercero un clima de diálogo positivo entre los adolescentes y sus padres, el cuarto un contexto de socialización externo a la familia de gran relevancia para las decisiones, y el quinto la imposibilidad de contar con el apoyo afectivo y material de la propia familia. La media de cada uno de los factores (comunicación intrafamiliar, violencia intrafamiliar, apoyo paterno, uso de medios, exclusión familiar) se retuvo para emplearlas como variables predictoras en un análisis de regresión por bloques.

3.3. Variable criterio

Consumo de pornografía. Se midió el consumo de riesgo en Internet mediante 4 ítems relacionados con el consumo de pornografía, imágenes y vídeos eróticos tanto on-line como off-line. Los ítems preguntaban por la frecuencia de ocurrencia y las op-

ciones de respuesta fueron desde 1 (nunca) a 5 (siempre). Los ítems fueron los siguientes: «Busco imágenes y/o vídeos eróticos o pornográficos», «Busco fotos y vídeos de modelos (como Natalia Paris, David Beckham, etc.)», «Me encuentro accidentalmente con una página de temas de sexo o pornografía», y «Veo películas pornográficas (Playboy, Venus, etc.)». La consistencia interna de estos cuatro ítems fue moderadamente alta ($\alpha=.68$), por lo que se promediaron las respuestas a los mismos y se utilizó dicha media como un índice de consumo de pornografía.

4. Resultados

4.1. Consumo de pornografía

Para comprobar la primera hipótesis, se llevó a cabo un análisis de regresión lineal múltiple jerárquica tal y como recomiendan Aiken y West (1991). La variable criterio (i.e., el índice de consumo de pornografía) se predijo a partir de las variables predictoras. En el primer bloque se introdujeron las variables sociodemográficas (edad, género y etnia). En el segundo bloque se introdujeron las variables estructurales (estatus socio-económico y estructura familiar). En el tercer bloque se introdujeron las variables individuales (i.e., valores). Finalmente, en el cuarto bloque se introdujeron las variables de estilos de vida (véase tabla 3 para los coeficientes de la regresión). El primer bloque explicó un 10,1% del total de la varianza en el consumo de pornografía ($R^2=.101$, $p<.001$). El segundo bloque no añadió información ($\Delta R^2=.0004$, $p=.26$). El tercer bloque explicó un porcentaje significativamente mayor de varianza que el segundo bloque ($\Delta R^2=.005$, $p<.001$). Por último, el cuarto bloque explicó un 17,4% del total de la varianza en el consumo de pornografía ($R^2=.174$, $p<.001$). La diferencia de R^2 entre bloques fue estadísticamente significativa ($\Delta R^2=.068$, $p<.001$). En el primer bloque de sociodemográficos, el análisis de regresión indicó un efecto principal

Tabla 2. Composición de los factores

Factor	Número de ítems	Consistencia interna	Ejemplos de ítems
Estilo intrafamiliar positivo	23	$\alpha=.90$	«Estoy satisfecho con la ayuda que recibo de mi familia cuando tengo problemas», «Estoy satisfecho con el tiempo que mi familia y yo pasamos juntos»
Estilo intrafamiliar negativo	10	$\alpha=.78$	«¿He sufrido algún tipo de abuso sexual por parte de alguien de mi familia?», «Mi familia es físicamente violenta»
Estilo de mediación positiva	5	$\alpha=.74$	«Puedo contar con mi papá en los momentos difíciles», «La relación con mi padre es importante para mí»
Estilo de independencia relacional	7	$\alpha=.74$	«Entro a Skype, MSN Messenger, Gtalk, Facebook Chat, o chat rooms en general», «Mi grupo de amigos es mi fuente de información preferida sobre sexualidad»
Estilo de marginación relacional	6	$\alpha=.89$	«Mi familia no es un lugar de ayuda mutua e incondicional» o «Mi familia no es proveedora de recursos económicos»

significativo de la Edad, $\beta=.032$, $t(6558)=6.274$, $p<.001$. También se encontró un efecto principal significativo de la variable Género, de forma consistente con la predicción realizada por la literatura, $\beta=.383$, $t(6558)=26.331$, $p<.001$. Los chicos ($M=1.71$, $DT=.72$) consumen más pornografía que las chicas ($M=1.33$, $DT=.49$). El efecto de la etnia no fue significativo ($\beta=-.002$, $p=.6$). Dentro del segundo bloque, ni el Estatus socio-económico ($\beta=.004$, $p=.39$) ni la estructura familiar ($\beta=.017$, $p=.17$) tuvieron un impacto significativo en el consumo de pornografía. Dentro del tercer bloque, la variable Valores mostró un efecto principal en el consumo de pornografía, $\beta=-.038$, $t(6558)=-5.799$, $p<.001$, indicando que a medida que se tienen más valores el consumo de pornografía disminuye. Dentro del cuarto bloque de estilos de vida, se encontró un efecto principal de las relaciones intrafamiliares positivas, $\beta=-.082$, $t(6558)=-6.010$, $p<.001$. Si éstas son positivas, el consumo de pornografía disminuye. Se observa un efecto principal del estilo intrafamiliar negativo, $\beta=.154$, $t(6558)=11.571$, $p<.001$: el consumo de pornografía aumenta en contextos de socialización violenta. También se observó un efecto principal significativo del estilo de independencia relacional, $\beta=.241$, $t(6558)=16.126$, $p<.001$. No se observó efecto significativo ni del estilo mediacional positivo ($\beta=-.011$, $p=.17$) ni del estilo de marginación relacional ($\beta=-.009$, $p=.25$).

4.2. Mediación

Para comprobar la segunda hipótesis se realizó un análisis de mediación múltiple con dos mediadores en paralelo. Los estilos de vida intrafamiliares positivo y negativo se sometieron a un análisis de mediación paralelo con el objetivo de explorar si estos estilos de vida mediaron la relación entre los valores de los adolescentes y su decisión de consumir pornografía. Se utilizó el procedimiento «bootstrapping» recomendado por Hayes y Preacher (2013) con el paquete macro Process del programa SPSS (Modelo 4, múltiples mediadores en paralelo). Primero, el efecto directo de los valores sobre el consumo de pornografía fue significativo, $\beta=-.05$, $t(8625)=-9.153$, $p<.001$. Segundo, el efecto de los valores sobre los mediadores fue significativo, $\beta=-.06$, $t(8625)=-11.482$, $p<.001$ para el estilo intrafamiliar positivo y $\beta=-.236$, $t(8625)$

Tabla 3. Predicción de consumo de pornografía

	Consumo de pornografía B (SE)
Bloque 1: Variables sociodemográficas	
Edad	.852*** (.08)
Etnia	-.002 (.004)
Sexo	.383*** (.02)
R2 (%)	.101***
Bloque 2: Variables estructurales	
Estatus socio-económico	.004 (.01)
Estructura familiar	-.017 (.01)
$\Delta R2$ (%)	.000
Bloque 3: Variables individuales	
Valores	-.038*** (.01)
$\Delta R2$ (%)	.005***
Bloque 4: Variables relacionales	
Estilo intrafamiliar positivo	-.082*** (.01)
Estilo intrafamiliar negativo	.154*** (.01)
Estilo de mediación positiva	-.011 (.01)
Estilo de independencia relacional	.241*** (.02)
Estilo de marginación relacional	-.009 (.01)
$\Delta R2$ (%)	.068***
Total R2 (%)	.173***
N=6.559. La información contenida en las celdas de la tabla son los coeficientes beta sin estandarizar (β). $\dagger p<.1$; * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$.	

$=-47.131$, $p<.001$ para el estilo intrafamiliar negativo. Tercero, cuando se introdujeron los mediadores y los valores como predictores, el efecto de los mediadores fue significativo, $\beta=-.08$, $t(8625)=-7.897$, $p<.001$ para el estilo intrafamiliar positivo y $\beta=.190$, $t(8625)=17.197$, $p<.001$ para el estilo intrafamiliar negativo, pero el efecto de los valores dejó de ser significativo, $\beta=-.007$, $t(8625)=-1.263$, $p=.21$. Como se ilustra en la Figura 1, tanto el efecto indirecto del estilo intrafamiliar positivo como del estilo intrafamiliar negativo fueron estadísticamente significativos, $\beta=.005$, $SE=.001$ [IC 95%: (.0034, .0073)] para el estilo positivo y $\beta=-.045$, $SE=.004$ [IC 95%: (-.0518, -.0385)] para el estilo negativo. Preacher y Hayes (2008) demostraron que cuando el valor cero está fuera del intervalo, la mediación está presente. Debido a que el valor cero está fuera de ambos intervalos, se puede decir que el efecto directo de los valores sobre el consumo de pornografía estuvo mediado tanto por los estilos intrafamiliares positivos como por los negativos.

5. Discusión

Los resultados de esta investigación muestran que los estilos de vida relacionales permiten explicar parcialmente el consumo de pornografía: los estilos intrafamiliares positivos están asociados con una reducción en el consumo y lo contrario sucede con los estilos intrafamiliares negativos (H1). Por otro lado, se ha encontrado que la relación entre los valores y el consumo de pornografía está mediada tanto por los estilos relacionales intrafamiliares positivos como por los negativos (H2).

Respecto a las variables sociodemográficas, los resultados fueron convergentes con los encontrados en la literatura previa sobre edad y género (Sabina & al., 2008; Ybarra & Mitchell, 2005), en cuanto a que los adolescentes informaron consumir mayor cantidad de pornografía que las adolescentes y que aquellos en una adolescencia más avanzada informaron consumir pornografía con mayor frecuencia que aquellos participantes en la adolescencia temprana. El resto de variables sociodemográficas o de estructura tuvieron un efecto insignificante en el consumo de pornografía.

En cuanto a las variables de estilos de vida, los resultados confirman que las relaciones que los adolescentes tienen con sus padres configuran sus procesos decisionales (Archer, 2012). Un clima familiar de diálogo, comprensión y participación permite aumentar las posibilidades de un uso positivo de las TIC. Por el contrario, relaciones intergeneracionales negativas, que muchas veces llevan a buscar referencias fuera de ella, aún en contextos poco confiables, están asociadas con un mayor consumo negativo de las nuevas tecnologías. Un clima familiar violento, vengativo y solitario, y considerar la familia como lugar de conflictos puede llevar a un mayor consumo de pornografía, aumentando los riesgos asociados a éste.

En relación al consumo de medios, el uso intensivo de Internet para visitar redes sociales, descargar música y películas, jugar dinero en red y buscar información sobre sexualidad que la familia no provee (lo que se ha denominado «estilo de independencia relacional») llevan a un mayor consumo de pornografía, que en muchos casos puede ser accidental. Finalmente, utilizar el grupo de amigos y las relaciones virtuales para tratar de temas que en la familia son poco discutidos, como es el caso de la sexualidad, puede incitar a la exploración de nuevas experiencias por parte de los jóvenes.

Los resultados son relevantes no sólo porque confirman la importancia de los estilos de vida relacionales en las decisiones de consumo de riesgo, sino también porque muestran cómo los mismos son mediadores del efecto de los valores sobre el comportamiento del adolescente. Esto confirma la hipótesis de Brunson y otros (2004), y la necesidad de incorporar en los programas de alfabetización mediática estrategias peer-to-peer,

que favorezcan la creación de entornos de amistad positivos para casos en los que prevalezca contextos familiares violentos. En segundo lugar, la promoción de estilos de vida –y uso de TIC– saludables debería incluir la formación en la toma de decisiones cotidianas, aún en aquellos aspectos que en principio no se relacionan directamente con el consumo mediático. Finalmente, es clara la relevancia de los modelos de rol familiares, que son la base para la construcción de estilos de vida armónicos (Corcuera & al., 2010; Osorio & al., 2009).

En relación a las limitaciones del presente trabajo se puede mencionar principalmente que la muestra incluyó únicamente adolescentes escolarizados en colegios ubicados en ciudades de más de 75.000 habitantes. Futuros estudios sobre el argumento podrían aplicar metodologías cualitativas que complementarían la interpretación a un fenómeno tan complejo como el

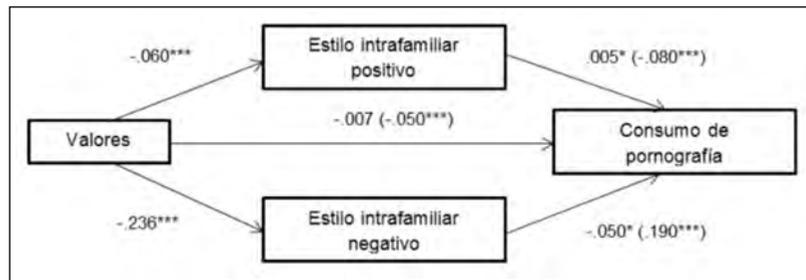


Figura 1. Mediación de los estilos de vida entre los valores y el consumo de pornografía.
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

consumo de la pornografía en Internet, que admite diferentes conceptualizaciones por parte de los usuarios de la misma.

Una de las fortalezas principales del presente trabajo es que se trata de un estudio con una muestra representativa de los adolescentes de 12 a 19 años de Colombia, por lo que permite extraer conclusiones que son extrapolables a los adolescentes escolarizados de áreas urbanas de dicho país. La naturaleza correlacional del diseño ofrece garantías ecológicas al mismo, si bien es cierto que reduce la posibilidad de afirmar relaciones de causalidad entre los estilos de vida y el consumo de pornografía, o establecer la dirección de los datos.

Finalmente, la presente investigación sirve para diseñar programas de intervención que tengan como objetivo la reducción del consumo de pornografía y se basen en los estilos de vida de los adolescentes para alcanzar dicho objetivo. Por ejemplo, una intervención diseñada considerando no sólo variable sociodemográfica sino también los estilos de vida de los adolescen-

tes permitiría una mayor adecuación del mensaje contenido en la intervención evitando un posible efecto «boomerang» producido por la naturaleza contra-actitudinal de la intervención para aquellos que más pornografía consumen (Brändle & al., 2011).

Referencias

- Aiken, L.S., & West, S.G. (1991). *Multiple Regression: Testing and Interpreting Interactions*. Newbury Park, CA: Sage.
- Archer, M.S. (2012). *The Reflexive Imperative in Late Modernity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bagdasarov, Z., Greene, K., & al. (2010). I am What I Watch: Voyeurism, Sensation Seeking and Television Viewing Patterns. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 54, 299-315. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/08838151003734995>
- Brändle, G., Cárdbaba, M.A., & Ruiz-San-Román, J.A. (2011). The Risk of Emergence of Boomerang Effect in Communication against Violence. *Comunicar*, 37, 161-168. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-03-08>
- Bravo, C.B., & Rasco, F.A. (2013). Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales. *Comunicar*, 40(XX), 25-30. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-02>
- Brunson, K., Scholderer, J., & Grunert, K.G. (2004). Closing the Gap between Values and Behavior (a Means end Theory of Lifestyle. *Journal of Business Research*, 57(6), 665-670. doi: [http://dx.doi.org/doi:10.1016/S0148-2963\(02\)00310-7](http://dx.doi.org/doi:10.1016/S0148-2963(02)00310-7)
- Byron, T. (2010). *Do We Have Safer Children in a Digital World? A Review of Progress since the 2008 Byron Review*. (<http://goo.gl/vSell1a>) (13-01-2014).
- Cabrera, V.E & Salazar, P.A. (2014). *Estilos de vida de los jóvenes y las necesidades de educación sexual*. Bogotá: Instituto de Estudios del Ministerio Público.
- Cattell, R.B. (1966). The Scree Test for the Number of Factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245-276. http://dx.doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10
- Cheung, C., Lee, T., Liu, S., & Leung, K. (2001). Friends' Behavior, the Hedonist Lifestyle and Delinquent and Moral Behavior Two Years Later. *International Journal of Adolescence and Youth*, 9(4), 293-320. <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2001.9747884>
- Cook, J.E., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., & Cohen, G.L. (2012). Chronic Threat and Contingent Belonging: Protective Benefits of Values Affirmation on Identity Development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(3), 479-496. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0026312>
- Corcuera, P., Irala, J., de-Osorio, A., & Rivera, R. (2010). *Estilos de vida de los adolescentes peruanos*. Piura (Perú): Universidad de Piura.
- Corrado, R., & Freedman, L. (2011). Risk Profiles, Trajectories, and Intervention Points for Serious and Chronic Young Offenders. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 2(2.1), 197-232. (<http://goo.gl/88IBBT>) (02-01-2015).
- Currie, C., Roberts, C., & al. (2004). *Young People's Health in Context. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report, 2001/02 Survey*. Report, Health Policy for Children and Adolescents, 4. Denmark: World Health Organization, Regional Office for Europe. (<http://goo.gl/70JzYM>) (10-01-14).
- Faggiano, M.P. (2007). *Stile di vita e partecipazione sociale giovanile: il circolo virtuoso teoria-ricerca-teoria* (Vol. 12). Milán: Franco Angeli.
- Hargrave, A.M., & Livingstone, S. (2006). *Harm and Offence in Media Content. A Review of the Evidence*. Bristol: Intellect.
- Hayes, A.F., & Preacher, K.J. (2013). Conditional Process Modeling: Using Structural Equation Modeling to Examine Contingent Causal Processes. In G.R. Hancock, & R.O. Mueller (Eds.), *Structural Equation Modeling: A Second Course*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Hendry, L.B., Shucksmith, J., Love, J.G., & Gendinning, A. (2003). *Young People's Leisure and Lifestyles*. London: Routledge.
- Ispa, J.M., Csizmadia, A., Rudy, D., Fine, M.A., Krull, J.L., & al. (2013). Patterns of Maternal Directiveness by Ethnicity among Early Head Start Research Participants. *Parenting: Science and Practice*, 13(1), 58-75. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15295192.2013.732439>
- Jiménez, A.G., de-Ayala-López, M.C., & García, B.C. (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>
- Johnsson-Smaragdi, U. (1994). Models of Change and Stability in Adolescents' Media Use. In K.E. Rosengren (Ed), *Media Effects and Beyond: Culture, Socialization and Lifestyles* (pp. 127-186). London: Routledge.
- Kahle, L.R., & Chiagouris, L. (Eds.). (2014). *Values, Lifestyles, and Psychographics*. New York: Psychology Press.
- Kingston, D.A., Fedoroff, P., Firestone, P., Curry, S., & Bradford, J.M. (2008). Pornography Use and Sexual Aggression: The Impact of Frequency and Type of Pornography Use on Recidivism among Sexual Offenders. *Aggressive Behavior*, 34(4), 341-351. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20250>
- Kirsh, S. (2010). *Media and Youth: A Developmental Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Lambert, N.M., Negash, S., Stillman, T.F., Olmstead, S.B., & Fincham, F.D. (2012). A Love that doesn't last: Pornography Consumption and Weakened Commitment to One's Romantic Partner. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 31(4), 410-438. doi: <http://dx.doi.org/101521/jscp2012314410>
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final Report*. LSE, London: EU Kids Online. (<http://goo.gl/NvBtzg>) (20-01-2014).
- Livingstone, S., Haddon, L., Vincent, J., Mascheroni, G., & Olafsson, K. (2014). *Net Children Go Mobile: The UK Report*. London: London School of Economics and Political Science. (<http://goo.gl/zM2lzF>) (17-01-2014)
- Luder, M.T., Pittet, I., & al. (2011). Associations between Online Pornography and Sexual Behavior among Adolescents: Myth or Reality? *Archives of Sexual Behavior*, 40(5), 1.027-1.035. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10508-010-9714-0>
- Mascheroni, G., & Olafsson, K. (2014). *Net Children go Mobile: Risks and Opportunities*. Milano, Italy: Educat.
- Mattebo, M., Tydén, T., Häggström-Nordin, E., Nilsson, K.W., & Larsson, M. (2013). Pornography Consumption, Sexual Experiences, Lifestyles, and Self-rated Health among Male Adolescents in Sweden. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 34 (7), 460-468. doi: <http://dx.doi.org/10.1097/DBP.0b013e31829c44a2>
- McKee, A. (2007). The Relationship between Attitudes towards Women, Consumption of Pornography, and other Demographic Variables in a Survey of 1,023 Consumers of Pornography. *International Journal of Sexual Health*, 19(1), 31-45. doi: http://dx.doi.org/10.1300/J514v19n01_05
- Noll, J.G., Shenk, C.E., Barnes, J.E., & Haralson, K.J. (2013). Association of Maltreatment with High-risk Internet Behaviors and Offline Encounters. *Pediatrics*, 131(2), 510-517. doi: <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2012-1281>
- Osorio, A., Borrell, S.R., Estévez, J.I., Calatrava, M., & del-Burgo,

- C.L. (2009). Evaluación de los estilos educativos parentales en una muestra de estudiantes filipinos: implicaciones educativas. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 14, 13-37.
- Preacher, K.J., & Hayes, A.F. (2008). Asymptotic and Resampling Strategies for Assessing and Comparing Indirect Effects in Multiple Mediator Models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891. doi: <http://dx.doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Rodrigo, M., Maíquez, M., & al. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210.
- Sabina, C., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2008). The nature and Dynamics of Internet Pornography Exposure for Youth. *CyberPsychology & Behavior*, 11(6), 691-693. doi: <http://dx.doi.org/10.1089/cpb.2007.0179>
- Stacy, A.W., Newcomb, M.D., & Bentler, P.M. (1991). Social Psychological Influences on Sensation Seeking from Adolescence to Adulthood. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(6), 701-708. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0146167291176014>
- Steele, J.R., & Brown, J.D. (1995). Adolescent Room Culture: Studying Media in the Context of Everyday Life. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(5), 551-576. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF01537056>
- Thirlaway, K., & Upton, D. (2009). *The Psychology of Lifestyle: Promoting Healthy Behaviour*. London: Taylor & Francis.
- Vega, V., & Malamuth, N.M. (2007). Predicting Sexual Aggression: The Role of Pornography in the Context of General and Specific Risk Factors. *Aggressive Behavior*, 33(2), 104-117. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20172>
- Williams, K.M., Cooper, B.S., Howell, T.M., Yuille, J.C., & Paulhus, D.L. (2009). Inferring Sexually Deviant Behavior from Corresponding Fantasies: The Role of Personality and Pornography Consumption. *Criminal Justice and Behavior*, 36(2), 198-222. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0093854808327277>
- Wilson, T.D., Centerbar, D.B., Kermer, D.A., & Gilbert, D.T. (2005). The Pleasures of Uncertainty: Prolonging Positive Moods in Ways People do not Anticipate. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(1), 5-21. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/00223514.88.1.5>
- Wisnblit, J.Z., Priluck, R., & Pirog, S.F. (2013). The Influence of Parental Styles on Children's Consumption. *Journal of Consumer Marketing*, 30(4), 320-327. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/JCM-02-2013-0465>
- Wright, P. J. (2013). US males and Pornography, 1973-2010: Consumption, Predictors, Correlates. *Journal of Sex Research*, 50 (1), 60-71. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00224499.2011.628132>
- Ybarra, M.L., & Mitchell, K.J. (2005). Exposure to Internet Pornography among Children and Adolescents: A National Survey. *CyberPsychology & Behavior*, 8(5), 473-486. doi: <http://dx.doi.org/10.1089/cpb.2005.8.473>



Comunicar

Revista Científica de Educomunicación / International Journal of Media Education

www.revistacomunicar.com



Indexada en
Indexed in
JCR, SSCI, Scopus...

Indexada en las principales bases de datos del mundo:
JCR, SSCI, Scopus, Recyt, Sociological Abstracts, Francis...

Todo «Comunicar» en tu pantalla*

www.revistacomunicar.com

Con un click, toda la revista

iPar@ tod@s!

Para adquirir la versión impresa en la tienda on-line: www.revistacomunicar.com



Ciberactivismo: nueva forma de participación para estudiantes universitarios

Cyberactivism: A new form of participation for University Students

-  Dra. M.-Guadalupe González-Lizárraga es Coordinadora del Programa de Maestría en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora (México) (lupitag@sociales.uson.mx) (<http://orcid.org/0000-0001-6716-7372>)
-  Dra. María-Teresa Becerra-Traver es Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura (España) (mbetra@unex.es) (<http://orcid.org/0000-0003-2771-3417>)
-  Mireya-Berenice Yanez-Díaz es Estudiante de Posgrado en la Universidad de Sonora (México) (leimyanezd@gmail.com) (<http://orcid.org/0000-0002-2756-4258>)

RESUMEN

Se presentan resultados derivados de una muestra de estudiantes que asisten a las diversas licenciaturas que ofrece la Universidad de Sonora en México. El objetivo fue doble, en un primer momento, identificar a estudiantes ciberactivistas a través de las respuestas obtenidas de un cuestionario aplicado de manera electrónica, utilizando como criterios de inclusión la presencia de puntajes medios y altos en el nivel de participación y compromiso en las diversas acciones emprendidas en cuatro temas (medio ambiente, académicos, problemas sociales y ciudadanos, y derechos humanos). En un segundo momento y a partir de la selección de tres casos únicos de estudiantes ciberactivistas, se determinaron puntos de inflexión en las actividades desarrolladas por estos jóvenes en las redes sociales digitales, utilizando como estrategia metodológica la narrativa de los propios estudiantes cuando interactúan con otros en las redes. Entre las categorías iniciales en las entrevistas en profundidad se encuentra: la historia de interacción (uso, acceso y disposición de la tecnología desde temprana edad), y la participación activa en las redes sociales sobre temas de interés (organización y percepción de logros alcanzados). Como principales hallazgos se encuentra la disposición de estos recursos desde temprana edad, la motivación personal en los diversos temas, el gusto para expresarse de manera libre, la participación electrónica como forma de comprometerse con las causas, y la no afiliación a organizaciones al participar.

ABSTRACT

The purpose of this article is to show the results derived from a sample of students who were enrolled in different bachelor degree programs offered by the University of Sonora in Mexico. There was a double objective for this study. First, to identify cyber activist students through the answers gathered through a questionnaire taken electronically using as inclusion criteria the presence of high and medium levels of participation and commitment in different actions undertaken in four topic areas (environment, academic, social and citizen issues, and human rights). As a second objective, and after selecting three unique cases of cyber activist students, inflexion points were determined in the activities performed by these youngsters in digital social networks. Using personal narrative as a methodological strategy, the students described how they interact with others through different digital networks. Among the first categories identified in the in-depth interviews are: interaction history (use, access and availability of technology at a young age), and active participation about topics of interest in social networks (organization and the perceptions of achievements made). As main findings, there are the availability of these resources from a young age, personal motivation in participating in diverse topics, enjoyment of expressing one's opinion freely, electronic participation as a way to commit to a cause, and not joining an organization while participating.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Activista cibernético, ciberactivismo, cultura digital, estudiantes universitarios, interacción, participación estudiantil, redes sociales. Cyber activist, cyberactivism, commitment, digital culture, university students, interaction, student participation, social networks.



1. Introducción y estado de la cuestión

Para nadie es desconocido el impacto que las herramientas tecnológicas tienen hoy en día en la población en general; especialmente, son los jóvenes quienes participan de manera activa en las redes sociales digitales como parte de su cotidianidad. Lo hacen para comunicarse, para entretenerse, para aprender y para participar en su realidad ciudadana, política o cultural.

Las estadísticas recientes sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) demuestran, en un estudio realizado a nivel mundial en 21 naciones, que la población se ha integrado al uso de Internet, en particular al uso de redes sociales por medio de los teléfonos inteligentes, constituyéndose estas herramientas tecnológicas como las más populares y utilizadas entre los sujetos menores de 30 años y con educación universitaria (Pew Research Center, 2012). En México, para el 2013, el 34,4% de los hogares contaba con acceso a Internet (con un aumento del 12,8% en comparación con 2012). De todos los usuarios de Internet, el 38,6% eran jóvenes de 18 a 34 años y el 39,6% utilizaba redes sociales (INEGI, 2014).

Esto ha generado una cultura entre los jóvenes en la cual es posible identificar elementos en la integración de las TIC en actividades cotidianas para organizarse, comunicarse, generar contenido, jugar, debatir, chatear e incluso convocar a otros a participar (Castells, 2014). De esta manera, los jóvenes están construyendo su realidad en temas emergentes y de interés colectivo, a través de la participación activa en las redes. Sin embargo, sólo algunos están colocándose en la cima del manejo de los contenidos, de la organización de las comunidades virtuales y de la concentración de la información.

En todas estas actividades, la participación¹ es un concepto nodal que cobra importancia, y es entendida como una forma de interacción entre individuos que comparten ideas y valores por medio de la cual se busca influir en el otro. En el caso de los jóvenes, se utilizan cada vez con mayor intensidad los medios digitales para llevarla a cabo, generando nuevas formas de participación, o una cultura participativa (Jenkins & al., 2009). El participar a través de diferentes redes y plataformas digitales permite que los jóvenes denoten diferentes modalidades de compromiso, los cuales se categorizan como de nivel medio o bajo por algunos autores (Castells, 2014; De-Ugarte, 2007). Además, se crean comunidades en donde la decisión de seguir participando y perteneciendo se debe a la emoción, a la cercanía y al compromiso que tienen con el tema (Royo-Vela & Casamassima, 2010).

La participación que llevan a cabo los jóvenes,

según Serna (1997) —quien retoma lo propuesto por Claus Offe— tiene las siguientes características: gira en torno a ideologías o temas novedosos, busca la acción y el resultado inmediato por lo cual su relación con el tema no es de largo plazo, participa en una comunidad sin perder su individualidad, se organizan de manera horizontal, y utilizan los medios tecnológicos disponibles.

De manera reciente, algunos autores han utilizado diversos nombres para hacer referencia a los tipos de participación; entre ellas destacan la juvenil, la efectiva, la social, la política y la ciudadana. Se considera «participación juvenil» cuando son en general los jóvenes, como segmento de la población, quienes llevan a cabo dicha participación, sean estudiantes o no. En cambio, se le da el nombre de participación efectiva cuando existe un involucramiento en la toma de decisiones (Krauskopf, 2000). Es de índole social cuando se involucran en temas con sus pares y buscan apoyar la corriente principal (mainstream). Mientras, la participación política y ciudadana se ve ligada a ejercer el derecho a votar y a la interacción con partidos o agrupaciones políticas consolidadas (Balardini, 2005).

Por su parte, Henríquez (2011) menciona que los cambios en la forma de comunicación y de organización permiten nuevas formas de participación social. Una de estas formas es el ciberactivismo en el cual los jóvenes usan la tecnología, en especial Internet, para organizar actividades, discutir, compartir información, participar y expresar su descontento sobre temas con los que se identifican. De-Ugarte (2007) agrega que el ciberactivismo es toda forma de participación social que se da por medio del uso de las TIC, distinguiéndose porque persigue cambiar la situación actual a través de la movilización y la militancia. Este concepto de ciberactivismo ha recibido varios nombres, desde clicactivismo, activismo en línea, e-activismo, activismo digital, activismo virtual, activismo mediante el uso de redes, hasta movimientos sociales digitales. Pero, al igual que la participación, se organiza de manera horizontal alrededor de temas novedosos, buscando resultados como cambios de mentalidad. En la tabla 1 se presentan las similitudes y diferencias entre participación y ciberactivismo, y cómo se percibe el compromiso en ambos a partir de la revisión de los principales autores que han investigado estos temas.

Una vez identificadas las principales características de la participación, el ciberactivismo y el papel que juega el compromiso, se plantea como objetivo para este estudio determinar el número de estudiantes considerados como ciberactivistas en una población universitaria, a partir de los siguientes criterios:

a) Jóvenes que participan con las actividades de firmar, adherirse o suscribirse a causas, peticiones, o grupos y administrar o difundir información (Cardoso, 2014; Castells, 2014; McCaughey & Ayers, 2003) en relación con los cuatro temas seleccionados.

b) Jóvenes que reportan tener un compromiso medio o alto en estos temas.

c) Aquellos que participan a través de Internet o que lo hacen en ambos espacios, es decir en Internet y en las calles.

Todos los puntos anteriores se encuentran relacionados con los temas identificados por los teóricos como relativos al ciberactivismo; éstos son: medio ambiente, ecología y protección de animales (Barranquero, 2012; Henríquez, 2011), problemas sociales y ciudadanos (Castells, 2014; Henríquez, 2011), derechos humanos (Henríquez, 2011; McCaughey & Ayers, 2003), y problemas educativos/académicos (Castells, 2014; Henríquez, 2011).

Existe una línea importante de autores que han abordado el tema de la participación política de los ciudadanos a través del uso de las redes sociales digitales y/o Internet para acceder a la información política; tal es el caso de los estudios de Xenos y Moy (2007) en población estadounidense, o bien quienes han abordado las protestas juveniles como elemento central para el cambio político, como los estudios desarrollados en Chile por Valenzuela, Arriagada y Scherman (2012) y en México con el movimiento 132 (Díaz, 2013). Sin embargo, estos estudios se han enfocado al comporta-

miento cívico y formación política de los jóvenes, o bien, han analizado cómo estos eventos influyen en los procesos electorales, la elección de candidatos y la apreciación de los partidos políticos. Estos autores no han sido considerados en esta clasificación, ni el criterio del tema político para llevar a cabo la clasificación de jóvenes ciberactivistas, al considerar que se requiere otro tipo de tratamiento y análisis para profundizar en la formación política de la juventud. Los autores que retomamos en la clasificación no consideran los temas políticos como propios de los ciberactivistas.

Los jóvenes universitarios pertenecen a una generación que ha sido caracterizada por el constante uso que hacen de los recursos tecnológicos en su vida cotidiana. No obstante, en este estudio, y teniendo en cuenta el planteamiento anterior, queremos determinar cómo es la participación que establece una muestra de estudiantes universitarios cuando interactúan con otros a través de los diferentes medios tecnológicos. En concreto, nuestra intención es profundizar y conocer sobre ¿cuáles son los rasgos que poseen estos sujetos que han sido reconocidos como ciberactivistas? y ¿cuáles son los elementos o puntos de inflexión en las actividades que ellos desarrollan en la interacción con otros que les permiten colocarse como ciberactivistas?

Tabla 1. Similitudes y diferencias entre participación y ciberactivismo con base en el compromiso (Yanez, 2015)

Característica	Participación	Ciberactivismo
Afiliación	Los jóvenes mantienen la dimensión del individuo, o participan en grupos con bajo grado de institucionalización.	Sin organizaciones, al margen de los partidos políticos y de los sindicatos. Los sujetos actúan de manera autónoma.
Sitio	Utilizando las nuevas tecnologías.	Nacen y se propagan por Internet, en algunos casos se han utilizado los móviles o teléfonos celulares. En ocasiones se consolidan en espacios urbanos o en la calle.
Resultados	Acción inmediata y/o mediata, le dan prioridad a los efectos a corto plazo.	El principal resultado es el cambio de mentalidad de las personas y la transformación de la conciencia. En ocasiones pueden desencadenar movilizaciones, desestabilizaciones de instituciones, y en otros cambios de leyes.
Organización	Horizontales con grupos de trabajo, mesas o redes. Rechazan las instancias de verticalización o de centralismo.	Sin líderes, horizontal y de interacción directa con otros. Sin rigidez de normas ni jerarquías.
Temas de interés	Problemas ciudadanos, socio-comunitarios, medio ambiente, derechos humanos, equidad de género y derechos sexuales, trabajo y cultura.	Varios temas en base a los sentimientos que experimente el joven y a su proximidad con ellos. El sentimiento más fuerte es la indignación.
Compromiso	Participar de manera activa es una forma de demostrar compromiso.	Bajo o medio, cuando se interactúa solo por Internet; alto, cuando se consolida en una acción en la calle.
Motivos	Causas difundidas por sus pares.	Espontáneos, normalmente por sentimientos de indignación.
Principales autores	Balardini (2005), Krauskopf (2000), Serna (1997) y Jenkins (2009).	Calderón y Szmukler (2014), Cardoso (2014), Castells (2014) y Henríquez (2011).

2. Material y métodos

El método seguido para este estudio combina dos tipos de estrategias: un cuestionario de preguntas cerradas, y una entrevista en profundidad. El primero, el cuestionario, el cual sirvió de punto de partida para seleccionar a los estudiantes con mayor participación y compromiso medio-alto de una muestra de estudiantes de la Universidad de Sonora (UNISON), pertenece al Proyecto «Jóvenes y cultura digital. Nuevos escenarios de interacción social»² en el que participa dicha universidad. La sección del cuestionario, que se eligió para este trabajo, se relaciona con la participación y compromiso que tienen los jóvenes universitarios con algunos temas y plataformas. Las preguntas que se trabajaron fueron: Marca aquellos temas con los que tengas algún tipo de participación y el nivel de compromiso que tienes con este(os) temas(s). En dicha pregunta se puede seleccionar hasta nueve temas: 1) medio ambiente, ecología y protección de animales, 2) educativos/académicos, 3) trabajo y empleo, 4) artísticos/culturales, 5) ocio, diversión y entretenimiento, 6) problemas sociales y ciudadanos, 7) defensa de derechos humanos, 8) políticos, y 9) religiosos. El nivel de compromiso que podían indicar en el cuestionario de acuerdo con cada tema eran tres: alto, medio, y bajo, y la última opción correspondía al no tener ningún tipo de participación ni compromiso: nada.

Para determinar a los estudiantes que presentaban rasgos de ciberactivismo se consideraron también los resultados obtenidos en las actividades de firmar, adherirse o suscribirse a causas, peticiones, o grupos y administrar o difundir información, tener un compromiso medio o alto en estos temas, participar a través de Internet o hacerlo en ambos espacios, es decir en Internet y en las calles, todo ello relacionado con los temas de medio ambiente, ecología y protección de animales, problemas sociales y ciudadanos, derechos humanos, y problemas educativos/académicos.

Del total de la muestra de la UNISON (713 estudiantes participantes), sólo 13 poseen estas características.

La segunda estrategia fue emplear entrevistas en profundidad, bajo una guía utilizada también en el proyecto mencionado con anterioridad; bajo el diseño de un estudio de caso único. El principal objetivo en esta fase fue, que a través de un método narrativo, los estudiantes conversaran cómo ha sido

su proceso de interacción en las redes y plataformas, para que a partir de ello derivar puntos de inflexión³ que puedan servir como categorías de análisis en estudios posteriores. La guía se compone de 35 preguntas abiertas, de modo que el entrevistado pudiera expresar su opinión de manera libre. Aun cuando el contacto inicial con los 13 estudiantes se hizo vía correo electrónico, sólo acudieron al llamado tres estudiantes. A pesar de la poca participación entre los estudiantes seleccionados, se consideró adecuado continuar con el estudio debido al carácter exploratorio de esta segunda etapa, y la relevancia de las respuestas obtenidas con los tres participantes.

3. Análisis y resultados

En un primer momento, a partir de la identificación de los 13 estudiantes ciberactivistas, es posible destacar que ocho pertenecen al género femenino y cinco al género masculino, cuyas edades fluctúan entre los 19 a 26 años. Una característica importante es que nueve comparten sus estudios con actividades laborales, mientras que cuatro se dedican sólo a la escuela. De mayor a menor se entran inscritos en las diversas divisiones académicas, esto es, en Ciencias Sociales 3, Económicas y Administrativas 3, en las Ingenierías 2, Biológicas y de la Salud 2, Humanidades y Bellas Artes 2 y en las Ciencias Exactas y Naturales 1.

Al indagar sobre las plataformas digitales utilizadas para manifestarse, se encontró que la red social Facebook (nombrada por todos) es un medio primordial para comunicarse y compartir información, llamar y/o convocar a eventos, e incluso unirse a peticiones, grupos u otras asociaciones. También indicaron que utilizan el correo electrónico de manera continua (8), plataformas más novedosas como Twitter (3) e Instagram en menor medida (1).

Respecto a su afiliación, ninguno de los ciberactivistas se encuentran incorporado a instituciones u organizaciones formales, sino que participan como ciudadanos, de manera independiente.

Entre los resultados percibidos por este grupo de jóvenes se incluye la toma de conciencia por parte de la ciudadanía (6), seguido de acciones dentro de Internet (5), la creación de marchas, documentos de in-

Tabla 2. Distribución de los sujetos con rasgos de ciberactivismo en relación con el compromiso y los temas en los que participan (Yanez, 2015)

Nivel de Compromiso	Tema			
	Medio ambiente, ecología y protección de animales	Educativos / académicos	Problemas sociales y ciudadanos	Defensa de derechos humanos
Alto	38,5%	38,5%	23,1%	30,8%
Medio	46,2%	38,5%	53,8%	46,2%
Bajo	7,7%	15,4%	15,4%	23,1%

conformidad o manifestaciones (2) y uno indicó haber logrado la creación o modificación de una ley. Respecto a algún otro resultado obtenido, tan solo un participante mencionó lograr el disgusto de otras personas al escribir que obtuvo «ofensas de gente ignorante que cree que tú [sic] eres el ignorante».

Al relacionar los cuatro temas identificados teóricamente como relativos al ciberactivismo con el nivel de compromiso, se encontró que este se ubica en mayores porcentajes entre medio a alto, como puede observarse en la tabla 2.

En un segundo momento, al examinar las entrevistas en profundidad realizadas con tres de estos estudiantes (dos hombres y una mujer) destaca que son jóvenes que comparten los estudios con una actividad laboral, aparte de participar de manera activa en las redes sociales digitales. Sus carreras de formación pertenecen a las Ciencias Sociales, y se encuentran en los últimos semestres de estudio (véase tabla 3).

La escolaridad de los padres y el nivel socioeconómico son dos variables que nos indican

el capital familiar respecto al acceso a bienes electrónicos desde temprana edad. En este sentido la escolaridad se ubica a nivel técnico-universitario, destacando que en dos casos, en donde los padres contaban con estudios técnicos, un hermano mayor había alcanzado ya los estudios universitarios; los parientes en segunda línea (tíos), o bien, los padres contaban con estudios a nivel superior, lo que lleva a postular que los estudiantes pertenecientes a este grupo son la segunda generación en la universidad. Respecto al nivel socioeconómico que reportan poseer las familias de estos jóvenes, se coloca entre medio a alto. Esto significa que si bien es cierto, no pertenecen al nivel más alto en la escala social, la vida de estos jóvenes se caracteriza por poseer teléfonos móviles con sistema operativo Android o iOS, así como computadora de escritorio (PC) y computadora portátil (laptop); además se conectan a diario a través del teléfono móvil y otros dispositivos, y sobre todo han contado con fácil acceso a Internet así como ordenadores desde temprana edad.

Respecto a la primera categoría, historia de interacción, se destaca lo siguiente: sus inicios con la tecnología se dan con los videojuegos y empiezan en la infancia en la casa o con amigos, la escuela es el se-

gundo lugar en donde mantienen el uso de la misma, o bien en el cibercafé, destacando como factor importante que las escuelas en donde asistieron en el bachillerato promueven la participación activa en temas educativos (un caso), políticos (un caso) y en temas de interés en general (un caso).

Con relación a la categoría de participación activa en las redes sociales, se encuentran varios puntos coincidentes en los tres estudiantes. Ellos destacan ser conscientes de que su participación es activa en los foros o wikis porque lo hacen de manera frecuente aportando su opinión en los cuatro temas (medio ambiente, educativos, problemas sociales y ciudadanos, y defensa de derechos humanos). No obstante, cada uno de ellos refieren al menos dos temas más de participación e interés personal, por ejemplo, en el caso del estudiante 1, adiciona el tema de política y laboral; el estudiante 2, suma al de política, el tema de religión, científico y de deportes, y en la estudiante 3, se repite

Tabla 3. Características de los participantes entrevistados

Entrevistado	Licenciatura	Semestre	Género	Edad	Situación laboral	Nivel socioeconómico	Temas de interés
1	Derecho	9	Hombre	24	No trabaja	Medio	6
2	Ciencias de la comunicación	10	Hombre	23	Trabaja	Medio	6
3	Ciencias de la comunicación	7	Mujer	22	Trabaja	Medio-alto	6

el tema laboral y científico, sumándose el artístico y de ocio (videojuegos), por lo cual se considera que en total, al menos son seis temas abordados por cada uno de ellos (tabla 2). Afirman los entrevistados que aportan su opinión de manera frecuente, sobre todo en los problemas sociales que se presentan, ya que ellos están motivados principalmente por la cercanía que tienen estos temas con su vida e intereses. Uno de ellos comenta que fue una inconformidad en un problema que enfrenta lo que derivó su constante participación.

Por otro lado, es importante observar una postura crítica con relación a la licenciatura de formación, debido a que dos estudiantes se encuentran en Ciencias de la Comunicación haciendo referencia por ejemplo, al manejo de la información «que hay varias versiones de una misma noticia, ya que la realidad puede ser interpretada de distintas formas».

Con relación a la percepción que tienen sobre su participación e impacto en las redes digitales, la estudiante considera que la aportación que hace a través de sus comentarios es valiosa, mientras que los dos estudiantes consideran que no están satisfechos con esa labor. El estudiante 1 responde en relación a la poca respuesta que obtiene sobre lo que comenta: «No.

No del todo. Porque si lo que escribiera, lo pudiera... los sentimientos que yo expreso en esas palabras cuando estoy anunciándole a todos los conocidos que está algo mal y nada más pocas personas responden a ese 'llamado' o sienten ese mismo sentimiento que yo. Muy pocas. Creo que por eso».

Por su parte, el estudiante 2 manifiesta su incomodidad asociada al poco tiempo que le dedica a esta actividad: «No. Siento que podría aportar más, pero por cuestiones de trabajo no puedo aportar más en las redes sociales. Como te digo, yo me levanto, me conecto en la mañana, en lo que tengo 'chanza', digamos, a las nueve ya empiezo a... Me levanto a las ocho y tengo una o dos horas, nada más, que me puedo conectar en la mañana. Ya regreso hasta las cinco de la tarde más o menos. Y ya de lo que son de cinco a diez de la noche u once, es lo que puedo durar. Y sí me gustaría estar en contacto más tiempo».

Sin embargo, coinciden los tres sobre la importancia de lograr cambios a través de un trabajo intenso de interacción en las redes sociales digitales. Consideran que si no existiesen las TIC, buscarían otras formas de participación activa tradicional (periódicos, carteles, murales, y asistencia a las manifestaciones). Otro punto de vista de coincidencia entre los entrevistados es que no están de acuerdo con las legislaciones de varios países que buscan controlar Internet.

Con relación a la afiliación de ellos a grupos u organizaciones, uno de ellos pertenece y organiza diferentes acciones a partir de ello. Respecto a la percepción del impacto y consolidación de sus acciones, dos han reconocido que sus proyectos (grupales o personales) han logrado extenderse a otras agrupaciones nacionales o extranjeras. Uno de ellos comenta que solo algunos proyectos han logrado articularse, pero otros no. Mientras que la estudiante indica que sólo los proyectos grupales han logrado esta articulación, agregando que se ha conseguido favorecer a las personas interesadas con las acciones emprendidas. Otro de los estudiantes indica que los logros que han tenido los proyectos han servido para informar a las personas de la situación actual.

Respecto a la libertad con la que actúan en las redes, los tres coinciden en que no les han censurado su labor en las redes sociales digitales. Sin embargo, un entrevistado indica que por derechos de autor sí le han censurado. Con respecto a las legislaciones de varios países que buscan controlar Internet, dos de los entrevistados (hombre y mujer) consideran que sería violar el derecho a la libertad de expresión. El tercer entrevistado indica que parte de la sociedad va a dejar de estar informada de cuestiones que les pueda interesar.

Finalmente, coinciden que su labor como persona que realiza una actividad intensa y frecuente en las redes sociales digitales no les supone gastos, por lo cual lo consideran conveniente.

4. Discusión y conclusiones

De manera general, se puede concluir que los jóvenes participantes en el estudio clasificados como ciberactivistas se pueden encontrar en cualquier división académica, llevando a cabo su participación de manera activa a pesar de que cumplen con una doble jornada, estudiar y trabajar en la mayoría de los casos. Son jóvenes entusiastas con la labor que realizan por medio de las plataformas digitales por estar concentrados en temas de su interés personal y considerados como los nuevos temas.

Sin embargo, esta participación aun cuando se presenta como activa, involucra un nivel de compromiso de tipo medio, reflejo de las pocas actividades desarrolladas, es decir, realizan actividades y participan en todos los temas, pero no se comprometen o no profundizan en las diversas actividades. Al respecto Castells (2014), señala que el grado de involucramiento de los jóvenes, al participar en un movimiento social en línea, o bien en una actividad relativa a ello, aun cuando participen de manera activa, es limitado.

La manera que tienen de organizarse es de tipo horizontal, es decir que confía en sus pares para organizarse y difundir información, pero no tienen una jerarquización vertical con líderes que decidan por ellos, sino que toman decisiones de manera colectiva y buscando que la voz de cada uno sea escuchada. Como prueba de ellos se encontró que muy pocos sujetos caracterizados como ciberactivista pertenecen a una asociación u organización formal.

La utilización de Facebook como plataforma central, concuerda con lo propuesto por McCaughey y Ayers (2003), quienes mencionan que los activistas, no sólo los ciberactivistas, han utilizado los medios de moda para promover los movimientos porque permiten captar un número mayor de posibles participantes. Asimismo, Gil-de-Zúñiga, Jung y Valenzuela (2012) encuentran que Facebook y las redes sociales son utilizadas por todos los universitarios ciberactivistas para revisar las noticias, tener acceso a información alternativa, o bien discutir con otros sobre temas de interés, pudiendo incrementar el compromiso de los individuos y su participación en problemas de su comunidad. En este sentido, como afirman García, Del-Hoyo y Fernández (2014), el ciberactivismo se enmarca precisamente en las posibilidades que tiene cualquier individuo de tener un impacto global en su diálogo; tal es el

caso de Facebook, no sólo como un medio de comunicación, sino también el medio por el que llevar a cabo una forma de participación social y activismo global.

Por otro lado, al observar los resultados obtenidos y reportados por este grupo de ciberactivistas, concuerda con lo propuesto por Krauskopf (2000) y Balardini (2005) sobre la participación y la búsqueda de resultados inmediatos. Asimismo, Castells (2014) y Cardoso (2014) hacen referencia a que los jóvenes buscan el cambio de conciencia, no tanto cambios más profundos.

Los puntos de inflexión que es posible derivar de las entrevistas a profundidad son los siguientes: el inicio en el uso de estas herramientas a temprana edad a través de los videojuegos; a su vez la escuela, que juega un papel importante, en concreto el bachillerato, en el despertar interés por los diversos temas, interés que también se asocia al proceso de formación en el que se encuentran los estudiantes -como se expresa en las preocupaciones laborales- al ser jóvenes que se encuentran a punto de egresar de la universidad; los avances científicos y el cuidado del medio ambiente como parte de una cultura general universitaria, y el deporte y las artes como propio de un interés personal asociado a la edad. En la participación activa en las redes sociales se destaca el gusto por expresarse de manera libre, la participación electrónica como forma de comprometerse con las causas, y la no afiliación a organizaciones al participar.

También se encontró que hay una presencia de clase media y media alta, como lo mencionan Hernández, Robles y Martínez (2013); que este fenómeno tiene un proceso de desclasamiento. Mencionan los autores cómo su motivación para participar se encuentra aunada a la proximidad con los temas, principalmente en la percepción de injusticias como lo es el tema relativo al trabajo, en donde como lo manifestó un participante está mal remunerado y existe la sobreexplotación.

En general, los entrevistados han mostrado una visión crítica en el uso de Internet. Coinciden en que se pueden lograr cambios interactuando a través de las redes sociales y están en desacuerdo con la intención de los países de controlar Internet.

A modo de reflexión y cierre, es importante reconocer que dentro de las limitaciones de los estudios cualitativos bajo el uso de la entrevista, se encuentra la poca generalización de estos rasgos a otras poblaciones. Esto comúnmente se conoce como «lo que se gana en profundidad se pierde en generalización», sobre todo por las afirmaciones que pudieran derivarse al analizar tres entrevistados, de las cuales se tenía

como objetivo el poder derivar categorías de análisis para estudios posteriores.

Sin embargo, y una vez reconocida esta limitación, es importante señalar que esta pequeña muestra forma parte de una muestra mayor de 713 estudiantes, que se ha venido estudiando de manera sistemática durante los últimos tres años. De esta manera, es posible afirmar a partir de estos estudios que, si bien sólo una pequeña parte de esta muestra presenta características para ser clasificados como ciberactivistas, la muestra en general presenta características importantes de participación activa en los temas acotados (González, Durand, Hugues, & Yanez, 2015), compartiendo rasgos similares respecto a estos trece estudiantes. Tal es el caso de una alta identificación con la cultura digital, nivel socioeconómico entre medio y alto, y una buena posición de estudios respecto a sus padres, entre los elementos más significativos (González, Hugues, & Urquidí, 2015). Por otro lado, quienes trabajamos en temas de las ciencias sociales sabemos que no es fácil acceder de manera voluntaria a la participación con los jóvenes por varias razones, entre las que destaca precisamente la resistencia que presentan a la participación institucional y a la desconfianza en el uso de la información personal, o simplemente una apatía sobre la utilidad de lo que ellos opinen y otros usen. Estas cuestiones no son menores y han sido señaladas ya de manera consistente por otros investigadores.

Notas

¹ La participación es entendida y retomada de la definición aportada por Lima (1988) como un proceso interactivo de tipo personal, de acuerdo mutuo, espontáneo por el bien común, en donde se busca obtener un fin (normalmente la transformación de las relaciones sociales), hay adhesión a las ideas y valores propios de una comunidad, se cumplen tareas, funciones y papeles dentro del mismo.

² Proyecto financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en México. Convocatoria de Ciencia Básica N° 178329 a cargo de la dirección técnica de la Dra. Delia Crovi. El cuestionario utilizado se deriva de este proyecto y puede revisarse en Crovi y Lemus (2014).

³ El concepto de punto de inflexión es retomado por Yair (2009), quien lo postula bajo el término de «turning point».

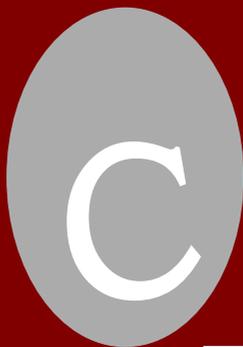
Referencias

- Balardini, S. (2005). *¿Qué hay de nuevo, viejo? Una mirada sobre los cambios en la participación política juvenil*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Barranquero, A. (2012). Redes digitales y movilización colectiva. Del 15-M a las nuevas prácticas de empoderamiento y desarrollo local. In M. Martínez, & F. Sierra (Coords.), *Comunicación y desarrollo. Prácticas comunicativas y empoderamiento local* (pp. 377-400). Madrid: Gedisa.
- Calderón, F. & Szmukler, A. (2014). Los jóvenes en Chile, México y Brasil 'Disculpe la molestia, estamos cambiando el país'. *Vanguardia Dossier*, 50, 89-93.

- Cardoso, G. (2014). Movilización social y medios sociales. *Vanguardia Dossier*, 50, 17-23.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2014). El poder de las redes. *Vanguardia Dossier*, 50, 8-13.
- Crovi, D., & Lemus, M.C. (2014). Jóvenes estudiantes y cultura digital: una investigación en proceso. *Virtualis*, 9, 36-55. (<http://goo.gl/8emHtj>) (11-12-2014).
- De-Ugarte, D. (2007). *El poder de las Redes*. Grupo Cooperativo de las Indias. (<http://goo.gl/QqEuCq>) (26-09-2014).
- Díaz, C. (2013). Tres miradas desde el interior de #YoSoy132. *Desacatos*, 42, 233-243. (<http://goo.gl/ASl3W9>) (18-09-2014).
- García, M.C., Del-Hoyo, M., & Fernández, C. (2014). Jóvenes comprometidos en la Red: El papel de las redes sociales en la participación social activa. *Comunicar*, 43(XXII), 35-43. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-03>
- Gardner, H., & Davis, K. (2013). *The App Generation. How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy, and Imagination in a Digital World*. New Haven: Yale University Press.
- Gil-de-Zúñiga, H., Jung, N., & Valenzuela, S. (2012). Social Media Use for News and Individuals' Social Capital, Civic Engagement and Political Participation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17, 319-336. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.108361-01.2012.01574.x>
- González, G., Durand, J.P., Hugues, E., & Yanez, M. (2015). La interacción de los estudiantes de la Universidad de Sonora a través de plataformas digitales y redes sociales. *III Congreso Internacional de Investigación Educativa de la Universidad de Costa Rica*. (<http://goo.gl/a3ZVXe>) (10-02-2015).
- González, G., Hugues, E., & Urquidi, L. (2015). Rasgos de expresión de la cultura digital en una muestra de estudiantes de la Universidad de Sonora en México. *XXIII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa en la Universidad de Extremadura*. Badajoz.
- Henríquez, M. (2011). Clic Activismo: redes virtuales, movimientos sociales y participación política. *F@ro*, 13, 28-40.
- Hernández, E., Robles, M.C., & Martínez, J.B. (2013). Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M. *Comunicar*, 40(XX), 59-67. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-06>
- INEGI (2014). *Módulo sobre disponibilidad y uso de las tecnologías de la información en los hogares, 2014* (<http://goo.gl/0exYcl>) (14-04-2015).
- Jenkins, H., & al. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MIT Press.
- Krauskopf, D. (2000). *Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. Participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. San José (Costa Rica): CLACSO.
- Lima, B. (1988). *Exploración teórica de la participación*. Buenos Aires: Hvmánitas.
- McCaughy, M., & Ayers, M. (Eds.) (2003). *Cyberactivism: Online Activism in Theory and Practice*. New York: Routledge.
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales: La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires: FCE.
- Pew Research Center (2012). *Social Networking Popular across Globe. Arab Publics more Likely to Express Political Views Online*. (<http://goo.gl/BUP9L>) (21-08-2014).
- Royo-Vela, M., & Casamassima, P. (2010). The Influence of Belonging to Virtual Brand Communities on Consumers' Affective Commitment, Satisfaction and Word-of-mouth Advertising. The Zara Case. *Online Information Review*, 35, 517-542. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/14684521111161918>
- Serna, L. (1997). *Globalización y participación Juvenil. En búsqueda de elementos para la reflexión*. Buenos Aires: CODAJIC (<http://goo.gl/OiT18R>) (26-10-2014).
- Valenzuela, S., Arriagada, A., & Scherman, A. (2012). The Social Media Basis of Youth Protest Behavior: *The Case of Chile*. *Journal of Communication*, 62, 299-314. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01635.x>
- Winocur, R. (2006). Internet en la vida cotidiana de los jóvenes. *Revista Mexicana de Sociología*, 68(3). (<http://goo.gl/y5Q3Df>) (28-10-2014).
- Xenos, M., & Moy, P. (2007). Direct and Differential Effects of the Internet on Political and Civic Engagement. *Journal of Communication*, 57, 704-718. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1460246-6.2007.00364.x>
- Yair, G. (2009). Cinderellas and Ugly Ducklings: Positive Turning Points in Students' Educational Careers – Exploratory Evidence and a Future Agenda. *British Educational Research Journal*, 35(3), 351-370. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01411920802044388>
- Yanez, M. (2015). *La participación de jóvenes universitarios a través de distintas plataformas digitales ¿una forma de ciberactivismo?* (Tesis de pregrado). México: Universidad de Sonora.



Comunicar 46



aleidoscopio

Kaleidoscope

Investigaciones

Research

Estudios

Studies

Propuestas

Proposals



Comunicar

Media Education Research Journal
E-ISSN: 1988-3293 | ISSN: 1134-3478

TOPICS EDITORIAL POLICY ORGANIZATION CHART INTERNATIONAL COEDITIONS

ISSUES
Current Issue
Back Issues
Next Issues
Most cited Articles
Articles in Press
Search

SUBSCRIBE
Other Publications
Shop
Publisher

SUBMISSIONS
Guidelines
Manuscript Sending
Reviewers
Quality Criteria
Thesaurus
Code of Ethics
Anti-plagiarism
Open Social Policy

INDEXING
Indexations
Impact factor
JCR Journals
Ranking of Journals
Metrics
Network of Journals
Metadata
Documents

E-mail:
Password:

International coeditions



International Coedition
English



International Coedition
Chinese



Coedición internacional
Portugués



International Coedition
Andean America



International Coedition
Southern Cone

ENGLISH INTERNATIONAL COEDITION 

International Coeditors



Dr. Carmen Fonseca, University of Huelva (Spain).
Professor of the Department of English Philology at the Universidad de Huelva. She is director of "The Affective Dimension of English Teaching" investigation group (HUM657). Her research interests include language teaching through music, the study of individual differences, interpersonal and academic communication, gender and communication, and multilingual teaching. She's currently a member of the European Language Council (ELC).



Dr. Mark Gant, University of Chester (United Kingdom).
Senior Lecturer in Spanish at the University of Chester, Mark is also Programme Leader for Spanish. He has a BA (Hons) and PhD from the University of Exeter and a Postgraduate Certificate in Higher Education from the University of Liverpool. Before working at Chester, Mark taught in the Spanish Department and Foreign Language Centre at the University of Exeter and English at the CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), Madrid. Mark is a Fellow of the Higher Education Academy.

International Associate Coeditor



Dr. Carmen Herrero, Manchester Metropolitan University (United Kingdom).
Spanish section lead, Principal Lecturer in Spanish and Director of FLAME (Research Centre for Film, Languages and Media in Education), Carmen holds a BA (Hons) Spanish Philology, a BA (Hons) English Philology and a PhD from the University of Valladolid (Spain). She worked for six years teaching Spanish as a Foreign Language at the Universities of Valladolid, Edinburgh and Ulster.

«Comunicar» en línea y en abierto

www.revistacomunicar.com / www.comunicarjournal.com

Coediciones en español, inglés, chino y portugués



Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso

The Influence of School Climate and Family Climate among Adolescents Victims of Cyberbullying

-  Jessica Ortega-Barón es Personal Investigador en Formación del Departamento de Psicología Social en la Universidad de Valencia (España) (jessica.ortega@uv.es) (<http://orcid.org/0000-0002-8822-5906>)
-  Dra. Sofía Buelga es Profesora Titular de Universidad del Departamento de Psicología Social en la Universidad de Valencia (España) (sofia.buelga@uv.es) (<https://orcid.org/0000-0001-7434-4752>)
-  Dra. María-Jesús Cava es Profesora Titular de Universidad del Departamento de Psicología Social en la Universidad de Valencia (España) (maria.j.cava@uv.es) (<https://orcid.org/0000-0001-7737-9424>)

RESUMEN

El ciberacoso es un fenómeno de creciente preocupación social que afecta cada vez más a niños y adolescentes de todos los países desarrollados. A diferencia de la considerable literatura que hay sobre las relaciones entre el acoso escolar y el contexto familiar y escolar, todavía hay pocos trabajos sobre la influencia de estos entornos sociales en el problema del ciberacoso. Mediante una metodología cuantitativa, el objetivo principal del presente estudio fue analizar la influencia del contexto escolar y familiar en víctimas de ciberacoso. La muestra estuvo formada por 1.062 adolescentes (51,5% chicos y 48,5% chicas), de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años ($M=14,5$; $DT=1,62$). Se establecieron tres grupos de contraste: cibervíctimas severas, cibervíctimas moderadas y no víctimas de ciberacoso. Los resultados del análisis de varianza indicaron que las cibervíctimas severas en comparación con las no víctimas puntúan significativamente más alto en conflicto familiar y obtienen puntuaciones más bajas en el resto de variables familiares (autoestima familiar, cohesión y expresividad), y variables escolares (implicación, afiliación y ayuda al profesor), consideradas en el estudio. Los análisis de regresión revelaron que la autoestima académica y familiar y algunas dimensiones del clima familiar y escolar predicen la cibervictimización en la adolescencia. Estos novedosos resultados muestran la importancia de incluir a la familia y a la escuela en los programas de prevención del ciberacoso.

ABSTRACT

Cyberbullying is a phenomenon of growing social concern that affects an increasing number of children and adolescents from all the developed countries. Although there is a large body of literature on the relationships between school bullying and the family and school contexts, few studies have examined the influence of these social environments on the problem of cyberbullying. Using a quantitative methodology, the main objective of this study was to analyse the influence of the school and family contexts on victims of cyberbullying. The sample consisted of 1,062 Spanish adolescents (51.5% boys and 48.5% girls) from 11 to 18 years old ($M=14.5$; $SD=1.62$). Three comparison groups were formed: severe cyberbullying victims, moderate cyberbullying victims, and non-victims of cyberbullying. The results of the analysis of variance indicated that severe cyberbullying victims, compared to non-victims, scored significantly higher on family conflict and obtained lower scores on the remaining family (family self-concept, cohesion and expressiveness) and school (involvement, affiliation, and teacher support) variables considered in the study. Regression analyses revealed that academic and family self-concept and some dimensions of family and school climate predict cyber-victimization in adolescence. These new results point to the importance of including the family and the school in cyberbullying prevention programs.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Ciberacoso, adolescencia, víctimas, Internet, teléfono móvil, escuela, familia, autoestima.
Cyberbullying, adolescence, victims, Internet, mobile phone, school, family, self-esteem.



1. Introducción y estado de la cuestión

El mayor acceso y uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) por parte de los adolescentes conlleva nuevos peligros (Durán & Martínez, 2015; Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014), entre los cuales, ha surgido el ciberacoso. Se trata de un tipo de maltrato entre iguales que ha sido definido como una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo mediante el uso, por un individuo o grupo, de dispositivos electrónicos sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma fácilmente (Smith & al., 2008: 376).

Las investigaciones indican que este tipo de acoso entre adolescentes a través de las TIC ha aumentado de forma importante en los últimos años (Fernández, Peñalva, & Irazabal, 2015). Así, mientras que Ybarra y Mitchell (2004) señalaban en su trabajo una prevalencia de víctimas de ciberacoso del 6,5%, Navarro, Serna, Martínez y Ruiz-Oliva (2013), casi diez años después, elevaban la incidencia de cibervictimización en adolescentes en 24,6%. Algunos autores explican este aumento de prevalencia de acoso cibernético con la aparición y enorme expansión de nuevos dispositivos electrónicos, tales como el smartphone, cuya disponibilidad diaria es cada vez mayor en la población joven (Kowalski & al., 2014).

Por otra parte, los estudios respecto a la prevalencia por sexo no son concluyentes. Algunos autores encuentran una mayor incidencia de víctimas entre las chicas (Beckman, Hagquist, & Hellström, 2013; Kowalski & al., 2014), otros entre los chicos (Durán & Martínez, 2015), y otros, en cambio, no observan diferencias entre sexos (Katzer, Fetchenhauer, & Belschak, 2009). En relación a la edad, las investigaciones parecen coincidir en la idea de que hay más víctimas de acoso cibernético en los dos primeros cursos de enseñanza secundaria obligatoria (entre 12 y 14 años), produciéndose un descenso de cibervictimización en el segundo ciclo de enseñanza obligatoria (entre 14 y 16 años) (Buelga, Cava, & Musitu, 2010).

El hecho es que, en comparación con la amplia literatura que existe sobre el acoso escolar tradicional (Pereda, Guílera, & Abad, 2014; Postigo, González, Montoya, & Ordóñez, 2013), aún son escasos los trabajos que han estudiado otras cuestiones, tales como las relaciones entre las variables escolares y las variables familiares con el ciberacoso. En el ámbito escolar, Tokunaga (2010) concluye que la cibervictimización produce en la víctima un descenso en su rendimiento académico, baja implicación en las tareas escolares, problemas de atención, dificultades de aprendizaje y absentismo escolar. Además de estos problemas aca-

démicos, las cibervíctimas tienen una percepción más negativa de la escuela y no confían en que los profesores sean capaces de ayudarles a solucionar el problema de victimización que están viviendo (Buelga, Ortega-Barón, Iranzo, & Torralba, 2014; Gradinger, Strohmeier, & Spiel, 2010).

Esta falta de confianza y de apoyo en los adultos se amplía también a sus compañeros. Así, Odaci y Kalhan (2010) constatan que las cibervíctimas tienen dificultades de relación con los compañeros, experimentan un mayor aislamiento y rechazo social por parte de sus compañeros, lo cual contribuye, por otra parte, a mantener la conducta de ciberacoso. En esta línea, Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga y Yubero (2015) observan que los niños y adolescentes con dificultades en sus relaciones interpersonales y con pobres habilidades sociales son más vulnerables para ser ciberacosados por sus pares. De esta forma, se produce, como ocurre también en el acoso escolar tradicional, un ciclo retroactivo entre factores de riesgo y continuidad en la cibervictimización (Cava, Musitu, & Murgui, 2007; Kowalski & al., 2014).

Por lo que respecta a las relaciones entre el clima familiar y el ciberacoso, todavía hay pocos trabajos que han estudiado este tema (D'Auria, 2014). Algunos autores sugieren que existe una estrecha vinculación entre un clima familiar negativo y la disminución de los recursos sociales e individuales de los adolescentes, lo cual les hace más vulnerables para ser maltratados e intimidados por sus compañeros (Lereya, Samara, & Wolke 2013). Según Gomes-Franco y Sendín (2014) las vinculaciones familiares deterioradas o conflictivas repercuten en que los hijos pasen más tiempo conectados a la Red, como intento de suplir las interacciones familiares o protestar frente a ellas. Además, diversos estudios señalan que la exposición a situaciones de conflicto marital o de conflicto familiar se relaciona con una mayor predisposición en los hijos a la hostilidad, conducta antisocial y violencia escolar (Buelga, Iranzo, Cava, & Torralba, 2015). Por el contrario, la cohesión y apoyo social parental son un recurso facilitador en el ajuste social del adolescente y en el desarrollo de relaciones positivas con el grupo de iguales, contribuyendo a evitar ser objeto de ciberacoso (Navarro & al., 2015).

Desde esta perspectiva, teniendo en cuenta que el ciberacoso es un problema relativamente reciente que está aumentando en niños y adolescentes de todos los países desarrollados (Kowalski & al., 2014), y que todavía son escasos los trabajos que han analizado específicamente y conjuntamente las relaciones entre el acoso cibernético y variables familiares y escolares

(Taiariol, 2010), los objetivos del presente trabajo han sido: 1) Determinar en qué medida el ciberacoso y las variables escolares y familiares están relacionados entre sí, observando asimismo si existen diferencias significativas en función del sexo en las variables de estudio; 2) Analizar la existencia de posibles diferencias entre los grupos de adolescentes victimizados (moderados y severos), y no victimizados por ciberacoso en las variables de autoestima académica, percepción de clima escolar (ayuda del profesor, afiliación e implicación), autoestima familiar y clima familiar (cohesión familiar, expresividad familiar y conflicto familiar); 3) Determinar el valor predictivo de las variables escolares y familiares en el ciberacoso.

2. Materiales y metodología

2.1. Participantes

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo estratificado por conglomerados. Las unidades de muestreo fueron los centros educativos públicos de Enseñanza Secundaria de la Comunidad Valenciana. El tamaño de la muestra de adolescentes correspondiente al tamaño de alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de Bachillerato de la Comunidad Valenciana, con un error muestral de $\pm 3\%$, nivel de confianza del 95% y $p=q=0,5$, ($N=190.773$), se estimó en 1.061 alumnos.

En este estudio participaron un total de 1.068 adolescentes, de los cuales se excluyeron seis por responder sistemáticamente de la misma manera a las escalas. Finalmente, la muestra estuvo formada por un total de 1.062 adolescentes, 547 chicos (51,5%) y 515 chicas (48,5%), de edades comprendidas entre 12 y 18 años ($M=14,5$; $DT=1,62$), pertenecientes a cuatro centros educativos públicos de las provincias de Valencia y Alicante. Un 44,8% de los participantes cursaba primer ciclo de ESO ($n=475$), un 39,5% cursaba segundo ciclo de ESO ($n=420$), y un 15,7% cursaba Bachillerato ($n=167$).

2.2. Instrumentos

- Escala de victimización a través del teléfono móvil y a través de Internet (CYBVIC; Buelga, Cava, & Musitu, 2012). Esta escala consta de 18 ítems que mi-

den mediante escala tipo Likert de 1 a 4 (nunca, pocas veces, muchas veces, y siempre) el acoso sufrido por el teléfono móvil y por Internet durante los últimos 12 meses. La victimización a través del teléfono móvil consta de 8 ítems (ejemplo: «Me han llamado y no han contestado»), y la victimización a través de Internet se evalúa con los 8 ítems anteriores y con 2 ítems más relacionados con la usurpación de la identidad (ejemplo: «Se han metido en cuentas privadas mías sin que yo pueda hacer nada»). En nuestro estudio, el coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de la escala fue de 0,89.

La autoestima familiar de la cibervíctima es significativamente más baja que la de los adolescentes no victimizados a través de las TIC. La influencia de la familia parece, por tanto, relacionarse con el problema del ciberacoso. De hecho, nuestros datos muestran que el clima familiar con más peso y el clima escolar predicen la victimización a través del móvil y de Internet. Estos hallazgos corroboran la importancia de la familia y de la escuela como factores protectores de la conducta violenta en el entorno virtual, en la medida en que promueven un mayor sentimiento de seguridad y fortalecen la conexión emocional de los adolescentes con los adultos significativos.

- Escala de intensidad de acoso a través del teléfono móvil y de Internet (Buelga, Cava, & Musitu, 2010). Los sujetos indican en un rango de respuesta de 6 puntos (nunca, 1 sola vez, 2 o 3 veces, 1 o 2 veces al mes, 1 o 2 veces a la semana y todos o casi todos los días) la severidad con la que han sido ciberacosados en el último año. Las cuatro últimas opciones de respuesta permiten medir el acoso moderado (menos de una agresión por semana), y el acoso severo (más de una agresión por semana) (Smith & al., 2008).

- Escala de autoestima Forma-5 (AF-5; García & Musitu, 1999). Para los objetivos de la presente investigación se utilizaron las subescalas de autoestima académica y de autoestima familiar que evalúan las respuestas de los sujetos en un rango de 1 (totalmente en

desacuerdo) a 99 (totalmente de acuerdo). La subescala de autoestima académica se compone de seis ítems que evalúan la autopercepción que el adolescente tiene acerca de su sentimiento de valía en el ámbito escolar (ejemplo: «Hago bien los trabajos escolares»). La subescala de autoestima familiar consta también de 6 ítems que evalúan la autopercepción que el adolescente tiene acerca de su sentimiento de valía en el ámbito familiar (ejemplo: «Me siento querido/a por mis padres»). El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido en este trabajo fue de 0,89 para la subescala de autoestima académica y de 0,77 para la subescala de autoestima familiar.

- Escala de clima escolar (CES; adaptación española de Fernández-Ballesteros & Sierra, 1989). La escala está formada por 30 ítems de verdadero-falso que evalúan la autopercepción que tiene el adolescente sobre la calidad del clima escolar. Esta escala consta de tres subescalas: percepción de ayuda del profesor (10 ítems, ejemplo: «Los profesores muestran interés personal por los alumnos»), afiliación: amistad y ayuda entre alumnos (10 ítems, ejemplo: «En esta clase se hacen muchas amistades»), e implicación en las tareas escolares (10 ítems, ejemplo: «Los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en clase»). El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach en esta investigación fue de 0,64 para las subescalas de implicación y afiliación y de 0,75 para la subescala de ayuda del profesor.

- Escala de clima familiar (FES; adaptación española Fernández-Ballesteros & Sierra, 1989). Esta escala está compuesta por 27 ítems de verdadero-falso que evalúan la autopercepción que tiene el adolescente sobre la calidad del clima familiar. Esta escala consta de 3 subescalas: cohesión familiar (9 ítems, ejemplo: «En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión»); expresividad familiar (9 ítems, ejemplo: «Generalmente tenemos cuidado con lo que nos decimos») y conflicto familiar (9 ítems, ejemplo: «En mi familia a veces nos peleamos a golpes»). El coeficiente de fiabilidad (alfa de Cronbach) obtenido en este estudio fue de 0,84 para la dimensión de cohesión familiar, de 0,79 para la dimensión de expresividad familiar y de 0,86 para la dimensión de conflicto familiar.

2.3. Diseño

El diseño de la investigación fue de tipo no experimental, en concreto, se trata de un diseño de tipo transversal correlacional.

2.4. Procedimiento

Una vez obtenidos los permisos correspondientes de los centros seleccionados, se procedió a la realiza-

ción de un seminario de carácter informativo, destinado al profesorado y a la dirección para explicarles los objetivos de la investigación y se requirieron las autorizaciones paternas. Con posterioridad, investigadores previamente formados llevaron a cabo en horario escolar la administración de los instrumentos a los adolescentes informándoles en todo momento que su participación en la investigación era voluntaria y anónima, garantizando su privacidad y reduciendo con ello, los posibles efectos de deseabilidad social.

3. Resultados

Los datos se analizaron con el paquete estadístico SPSS (versión 20). En primer lugar, se utilizaron las puntuaciones de los sujetos en el cuestionario de intensidad de victimización a través del teléfono móvil y a través de Internet para clasificar a los adolescentes en tres grupos de contraste. De acuerdo con el criterio de Smith y otros (2008), los sujetos que puntuaron «2 o 3 veces» y «1 o 2 veces al mes» fueron distribuidos en el grupo de víctimas moderadas (menos de una agresión a la semana), mientras que aquellos adolescentes que puntuaron «1 o 2 veces a la semana» y «todos o casi todos los días» fueron clasificados en el grupo de víctimas severas (más de una agresión a la semana). Los sujetos que puntuaron «nunca» fueron asignados al grupo de no víctimas. Los sujetos que puntuaron «solamente fue una vez» fueron excluidos de los grupos de contraste al no haber una repetición del maltrato cibernético.

Establecidos los grupos de contraste se realizó, en primer lugar, un análisis de correlación de Pearson para determinar las relaciones entre el ciberacoso y las variables escolares y familiares objeto de estudio, y una prueba t de Student para comprobar la existencia de diferencias entre sexos en estas variables. En segundo lugar, se realizó un análisis de la varianza ANOVA de un factor para comprobar si existían diferencias significativas entre los tres grupos de contraste en las variables de clima escolar (ayuda del profesor, afiliación e implicación), y autoestima académica, y en las variables de clima familiar (cohesión familiar y conflicto familiar), y autoestima familiar.

En tercer lugar, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple para analizar el valor predictivo de las variables escolares y de las variables familiares en la victimización a través del teléfono móvil y a través de Internet.

3.1. Frecuencia de cibervictimización en función de la intensidad

Los resultados del trabajo indican, en primer lugar,

que el 72,6% (n=731) de los adolescentes nunca han sido victimizados por Internet y por el móvil, mientras que el 27,4% (n=276) de los sujetos han sido víctimas de ciberacoso en el último año. Del total de estas víctimas, el 20,5% (n=218) de los adolescentes pertenecen al grupo de cibervíctimas moderadas y el 5,5% al grupo de cibervíctimas severas (n=58).

3.2. Relaciones entre ciberacoso y clima escolar, clima familiar y autoestima

El análisis de correlación de Pearson muestra que existen correlaciones estadísticamente significativas entre el ciberacoso y todas las variables analizadas en el trabajo (tabla 1). El ciberacoso correlaciona negativamente a $p < 0,01$ con todas las variables escolares y familiares, y positivamente con conflicto familiar.

También se observa en la tabla 1, que no existen diferencias estadísticamente significativas entre sexos en las variables de ciberacoso, implicación escolar, afiliación, autoestima familiar, cohesión familiar y conflicto familiar. Por el contrario, se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre sexos en autoestima académica ($t = -4,87$, $p < 0,001$), ayuda del profesor ($t = -1,98$, $p < 0,05$), y expresividad familiar ($t = -2,00$, $p < 0,05$).

Tabla 1. Correlaciones de Pearson, medias y desviaciones típicas por sexo y resultados de la prueba t de Student

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. CA	-								
2. AA	-0,20**	-							
3. IMP	-0,15**	0,15**	-						
4. AFI	-0,16**	0,12**	0,33**	-					
5. AP	-0,12**	0,18**	0,33**	0,26**	-				
6. AUF	-0,21**	0,45**	0,17**	0,19**	0,25**	-			
7. CHF	-0,19**	0,28**	0,23**	0,20**	0,21**	0,59**	-		
8. EF	-0,13**	0,22**	0,14**	0,10**	0,10**	0,37**	0,41**	-	
9. CNF	0,12**	-0,18**	-0,11**	-0,17**	-0,13**	-0,42**	-0,50**	-0,14**	-
M chicos	1,20	59,30	1,46	1,70	1,57	82,17	1,79	1,55	1,33
DT chicos	0,28	21,51	0,20	1,78	0,22	16,54	0,21	0,20	0,20
M chicas	1,66	65,82	1,46	1,70	1,60	83,96	1,79	1,58	1,32
DT chicas	0,32	20,89	0,21	1,80	0,20	16,53	0,22	0,20	0,19
T	-1,79	-4,87***	0,52	-0,02	-1,98*	-1,71	0,54	-2,00*	0,70

Nota: CA=Ciberacoso; AA=Autoestima académica; IMP=Implicación; AFI=Afiliación; AP=Ayuda del profesor; AUF=Autoestima familiar; CHF=Cohesión familiar; EF=Expresividad familiar; CNF=Conflicto familiar; M=Medias chicos/chicas; DE=Desviación Estándar; T=Prueba t de Student.
* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

3.3. Diferencias en función de la intensidad de victimización por ciberacoso en la percepción del clima escolar, clima familiar y autoestima

Por otra parte, el análisis de varianza revela la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de cibervíctimas severas y moderadas en comparación con el grupo de adolescentes no victimizados en todas las variables escolares y familiares analizadas en el estudio.

Así, se puede constatar en la tabla 2 que en la variable autoestima académica, $F(2, 1007) = 9,27$, $p < 0,001$, los adolescentes victimizados de forma severa puntúan significativamente más bajo que el grupo de adolescentes no victimizados, habiendo diferencias entre este grupo y las cibervíctimas moderadas, pero no entre los grupos de cibervíctimas. En este mismo sentido, se observan la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las tres dimensiones del clima escolar, de modo que las cibervíctimas severas

en comparación con los adolescentes no victimizados puntúan significativamente más bajo en implicación, afiliación y ayuda al profesor.

También en autoestima familiar, $F(2, 1007) = 8,75$, $p < 0,001$, y en las dimensiones del clima familiar (cohesión,

Tabla 2. Diferencias entre los grupos (no cibervíctimas, cibervíctimas moderadas y cibervíctimas severas), en las variables de clima escolar, autoconcepto académico, clima familiar y autoconcepto familiar

	No cibervíctimas		Cibervíctimas moderadas		Cibervíctimas severas		F
	M	(DT)	M	(DT)	M	(DT)	
Variables escolares							
Autoestima académica	64,03 ^b	(21,39)	59,44 ^a	(21,14)	53,55 ^a	(19,72)	9,27***
Clima escolar							
Implicación	1,48 ^b	(0,21)	1,42	(0,19)	1,41 ^a	(0,18)	10,56***
Afiliación	1,72 ^b	(0,18)	1,67 ^a	(0,17)	1,65 ^a	(0,19)	7,47**
Ayuda del profesor	1,60 ^b	(0,21)	1,56	(0,22)	1,52 ^a	(0,20)	9,75***
Variables familiares							
Autoestima familiar	84,36 ^b	(15,46)	79,56	(18,23)	79,31 ^a	(21,79)	8,75***
Clima familiar							
Cohesión familiar	1,80 ^b	(0,20)	1,76	(0,24)	1,75 ^a	(0,24)	5,58**
Expresividad familiar	1,58 ^b	(0,20)	1,55	(0,19)	1,53 ^a	(0,23)	4,91**
Conflicto familiar	1,31 ^a	(0,19)	1,33	(0,21)	1,35 ^b	(0,19)	3,59*

Nota: M=Media; DT=Desviación Típica; F=F de Fisher-Snedecor; *Prueba de Bonferroni.
a<b<c. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

expresividad familiar), los resultados indican que los adolescentes victimizados de forma severa puntúan significativamente más bajo que el grupo de adolescentes no acosados a través de las TIC. En lo que concierne a la variable conflicto familiar, los resultados indican que las víctimas severas de ciberacoso obtienen puntuaciones significativamente más altas que las no víctimas. No hay diferencias estadísticamente significativas entre las cibervíctimas moderadas con los adolescentes no victimizados y con las cibervíctimas severas en ninguna de las variables familiares analizadas.

3.4. Valor predictivo de las variables escolares y familiares en el ciberacoso

Finalmente, el análisis de regresión confirma el valor predictivo de las variables escolares y familiares en el ciberacoso. Como se puede constatar en la tabla 3, las variables escolares y familiares explican respectivamente el 6,2% y el 9,7% de la victimización a través del teléfono móvil y de Internet.

De forma específica, se constata que la autoestima académica ($\beta=-0,170$; $p<0,001$), la ayuda del profesor ($\beta=-0,081$; $p=0,017$), y el sentimiento de afiliación ($\beta=-0,103$; $p=0,002$), son algunas de las variables explicativas estadísticamente significativas, no siendo significativa la variable de implicación en tareas escolares.

Por lo que se refiere a las variables familiares con un valor predictivo más elevado que las variables escolares, los resultados muestran que salvo la dimensión de expresividad familiar, las variables autoestima familiar ($\beta=-0,135$; $p<0,001$), cohesión familiar ($\beta=-0,235$; $p<0,001$), y conflicto familiar ($\beta=0,114$; $p<0,001$), explican parte de la varianza del ciberacoso.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo principal de este trabajo ha sido analizar las relaciones entre variables familiares y escolares en relación al problema del ciberacoso (Buelga & al., 2012; Kowalski & al., 2014). Hay abundante literatura que confirma la influencia del contexto familiar y escolar en el problema tradicional de acoso escolar (Cava, 2011; Navarro & al., 2015; Pereda & al., 2014). Desde esta perspectiva, teniendo en cuenta que todavía no son muchos los trabajos que han estudiado esta

Tabla 3. Análisis de regresión lineal múltiple utilizando como variable criterio el ciberacoso

Variables predictoras	R ² Corregida	F	β	p
Contexto escolar	0,062	12,58		
Autoestima académica			-0,170	<0,001
Ayuda del profesor			-0,081	0,017
Sentimiento de afiliación			-0,103	0,002
Implicación en tareas escolares			-0,031	0,346
Contexto familiar	0,097	31,34		
Autoestima familiar			-0,135	<0,001
Cohesión familiar			-0,235	<0,001
Expresividad familiar			-0,041	0,239
Conflicto familiar			0,114	<0,001

Nota: R² Correlación múltiple cuadrada; F=F de Fisher-Snedecor; β =Beta; p = α =0,05.

cuestión en el acoso cibernético, el interés de nuestro trabajo ha residido en comprobar la existencia de estas relaciones en el problema nuevo y creciente del ciberacoso.

Previo a este propósito principal, los resultados de nuestro estudio han revelado que el 27,4% de la muestra ha sido víctima de ciberacoso en el último año. Este dato coincide con los últimos estudios que obtienen una prevalencia de cibervictimización de entre el 25 y el 30% (Erentaite, Bergman, & Žukauskiene, 2012; Navarro & al., 2013). Por otra parte, en consonancia con la investigación de Taiariol (2010), nuestros datos han confirmado que el ciberacoso se relaciona significativamente con las variables escolares y familiares estudiadas en este trabajo. Los datos indican que las víctimas de ciberacoso, comparadas al grupo de no víctimas, presentan un peor ajuste en todas las variables escolares y familiares analizadas. Así, respecto al ámbito escolar, los resultados sugieren que tanto los adolescentes cibervictimizados de forma moderada como de forma severa tienen una autoestima académica significativamente más deteriorada que los adolescentes no victimizados, así como un sentimiento de afiliación con sus iguales significativamente más bajo. Estos datos son coherentes con los trabajos de Ybarra, Mitchell, Wolak y Finkelhor (2006), y de Tokunaga (2010), quienes observan un descenso en el rendimiento escolar de las cibervíctimas con unas tasas más altas de absentismo escolar. También coinciden con los trabajos clásicos sobre el acoso escolar que han demostrado consistentemente los efectos negativos que causa este tipo de violencia en el ajuste escolar de la víctima (Bradshaw, Waasdorp, & Johnson, 2014; Cava & al., 2007). Además, también en acuerdo con Varjas, Henrich y Meyers (2009), nuestros resultados revelan que las cibervíctimas severas tienen una percepción más negativa de la ayuda del profesor. A este respecto, Kowalski y Limber (2013) señalan que las cibervíctimas no perciben al profesor como una fuente de auto-

ridad y de apoyo para la solución de sus problemas de acoso con los iguales. Esta falta de confianza en los profesores pone en evidencia la necesidad de incluirlos en los programas de intervención para dotarles de recursos que les impliquen de forma efectiva en la solución de los problemas de acoso escolar y ciberacoso.

También, nuestros resultados indican, como es previsible por la situación de maltrato que están viviendo, que las cibervíctimas severas perciben menos ayuda y amistad por parte de sus compañeros. Lo cual se ha asociado en las cibervíctimas a un sentimiento mayor de soledad y, en general, a una percepción más negativa sobre las relaciones de amistad entre iguales (Buelga & al., 2014; Smahel, Brown, & Blinka, 2012). Para los adolescentes, ser populares, sentirse aceptados y reconocidos por sus iguales es fundamental en esta etapa del ciclo vital (Garandeanu, Lee, & Salmivalli, 2014). Por ello, el acoso cibernético se convierte en una experiencia especialmente dolorosa para su identidad personal y social, y aún más, cuando la calidad de las relaciones con su familia es también negativa (Lereya & al., 2013).

De hecho, nuestros datos parecen confirmar también que las cibervíctimas severas tienen más conflictos familiares, menos cohesión familiar y menos expresividad familiar que los adolescentes no implicados en el ciberacoso. Como apuntan Postigo y otros (2013) la calidad negativa del clima familiar puede ser un factor de riesgo que contribuye a que el adolescente sea un blanco más fácil de maltrato y de intimidación por parte de los compañeros al no tener recursos familiares que lo protegen de la violencia. Los resultados de este estudio evidencian que la familia juega un importante papel a la hora de minimizar los riesgos en Internet (Sureda, Comas, & Morey, 2010), ya que el deterioro en la calidad del clima familiar contribuye no solo a una mayor vulnerabilidad para ser victimizado, sino también a que la cibervictimización se prolongue en el tiempo al no tener el apoyo de la familia para afrontar el problema (Navarro & al., 2013). En realidad, es en el hogar donde los adolescentes aprenden valores y normas de convivencia (Marín-Díaz & García-Fernández, 2003), por ello, los pa-

dres han de potenciar una comunicación positiva no solo en casa, sino también en el mundo virtual en el que navegan los hijos. Como sugieren también nuestros resultados, la autoestima familiar de la cibervíctima es significativamente más baja que la de los adolescentes no victimizados a través de las TIC. La influencia de la familia parece, por tanto, relacionarse con el problema del ciberacoso. De hecho, nuestros datos muestran que el clima familiar con más peso y el clima escolar predicen la victimización a través del móvil y de Internet. Estos hallazgos corroboran la importancia de la familia y de la escuela como factores protectores de la conducta violenta en el entorno virtual, en la medida en que promueven un mayor sentimiento de seguridad y fortalecen la conexión emocional de los ado-

Una parte del problema de cibervictimización dependería, por tanto, de la calidad de las relaciones del adolescente con las personas más significativas de su entorno social (padres, profesores y grupo de iguales). Además, el papel de los padres y profesores es fundamental, ya que la solución más óptima para que éstos puedan realmente ayudar a los menores es formarlos y educarlos sobre cómo evitar y controlar los riesgos que hay en la Red.

lescentes con los adultos significativos (Solecki, McLaughli, & Goldschmidt, 2014). Una parte del problema de cibervictimización dependería, por tanto, de la calidad de las relaciones del adolescente con las personas más significativas de su entorno social (padres, profesores y grupo de iguales). Además, el papel de los padres y profesores es fundamental, ya que la solución más óptima para que éstos puedan realmente ayudar a los menores es formarlos y educarlos sobre cómo evitar y controlar los riesgos que hay en la Red (Tejedor & Pulido, 2012). En definitiva, este estudio, como cualquier otro trabajo científico, tiene algunas limitaciones. El carácter transversal del diseño impide establecer una relación de causalidad entre las diferentes variables consideradas en el estudio, por lo que sería interesante realizar estudios longitudinales para ahondar en los resultados obtenidos. Asimismo, las respuestas de los adolescentes en los autoinformes pueden

tener efectos de deshabilitación social y de sesgos, aunque sobre esta cuestión, se ha confirmado que la fiabilidad y validez de los autoinformes de los adolescentes para la medición de conductas de riesgo es aceptable (Buelga & al., 2012, 2015).

No obstante y a pesar de estas limitaciones, este trabajo novedoso y pionero aporta ideas sugerentes para futuras investigaciones, en las que sería necesario no solo incluir a la familia y a la escuela en los programas de prevención del ciberacoso, sino también combinar metodología cuantitativa con técnicas cualitativas para profundizar desde la perspectiva de los padres, profesores y adolescentes en la problemática del ciberacoso. Y con ello, favorecer el desarrollo de programas efectivos para prevenir y reducir este creciente problema mundial de acoso entre iguales a través de las TIC.

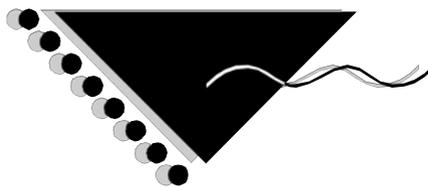
Apoyos y reconocimiento

Esta investigación se ha elaborado en el marco del Proyecto de Investigación I+D+i «La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica» (PSI2012-334-64), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

Referencias

- Beckman, L., Hagquist, C., & Hellström, L. (2013). Discrepant Gender Patterns for Cyberbullying and Traditional Bullying – An Analysis of Swedish Adolescent Data. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 1.896-1.903. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.03.010>
- Bradshaw, C.P., Waasdorp, T.E., & Johnson, S.L. (2014). Overlapping Verbal, Relational, Physical, and Electronic Forms of Bullying in Adolescence: Influence of School Context. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 53, 1-15. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15374416.2014.893516>
- Buelga, S., Cava, M.J., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: Victimization entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789.
- Buelga, S., Cava, M.J., & Musitu, G. (2012). Validación de la escala de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 32, 36-42. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1020-49892012000700006>
- Buelga, S., Ortega-Barón, J., Iranzo, B., & Torralba, E. (2014). Cyberbullying Influence on Academic Self-esteem and Perception of School Climate among Secondary Students School. In Students 'Engagement in School: *International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 333-347). Lisboa: University of Lisboa.
- Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M.J. & Torralba, E. (2015). Psychological Profile of Adolescent Cyberbullying Aggressors. *International Journal of Social Psychology*, 30(2), 382-406. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/21711976.2015.1016754>
- Cava, M.J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 183-192. doi: <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a6>
- Cava, M.J., Musitu, G., & Murgui, S. (2007). Individual and Social Risk Factors Related to Overt Victimization in a Sample of Spanish Adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290. doi: <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.101.1.275-290>
- D'Auria, J.P. (2014). Cyberbullying Resources for Youth and their Families. *Journal of Pediatric Health Care*, 28(2), 19-22. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pedhc.2013.11.003>
- Durán, M., & Martínez, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar*, 44, 159-167. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-17>
- Erentaite, R., Bergman, L.R., & Žukauskien, R. (2012). Cross-contextual Stability of Bullying Victimization: A Person-oriented Analysis of Cyber and Traditional Bullying Experiences among Adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(2), 181-190. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9450.2011.00935.x>
- Fernández, J., Peñalva, M.A., & Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. *Comunicar*, 44, 113-121. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-12>
- Fernández-Ballesteros, R., & Sierra, B. (1989). *Escala de clima social FES, WES, CIES y CES*. Madrid: TEA Ediciones.
- García, J.F., & Mustitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto forma 5*. Madrid: TEA.
- Garandeanu, C.F., Lee, I.A., & Salmivalli, C. (2014). Differential Effects of the KiVa Anti-bullying Program on Popular and Unpopular Bullies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(1), 44-50. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2013.10.004>
- Gomes-Franco, F.G., & Sendín, J.C. (2014). Internet como refugio y escudo social: Usos problemáticos de la Red por jóvenes españoles. *Comunicar*, 43, 45-53. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-04>
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2010). Definition and Measurement of Cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 4(2), 1. doi: <http://dx.doi.org/cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2010112301&article=1>
- Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the Victims? A Comparison of Victimization in Internet Chatrooms and victimization in School. *Journal of Media Psychology*, 21, 25-36. doi: <http://dx.doi.org/10.1027/1864-1105.21.1.25>
- Kowalski, R.M., & Limber, S.P. (2013). Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 13-20. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealt.2012.09.18>
- Kowalski, R.M., Giumetti, G.W., Schroeder, A.N., & Lattanner, M.R. (2014). Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-analysis of Cyberbullying Research among Youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0035618>
- Lereya, S.T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting Behavior and the Risk of Becoming a Victim and a Bully/victim: A Meta-analysis Study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091-1108. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- Marín-Díaz, V., & García-Fernández, M.D. (2003). La familia e Internet, ¿un juego a tres bandas? *Comunicar*, 21, 123-126.
- Navarro, R., Serna, C., Martínez, V., & Ruiz-Oliva, R. (2013). The Role of Internet Use and Parental Mediation on Cyberbullying Victimization among Spanish Children from Rural Public Schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 725-745. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0137-2>
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015). The Impact of Cyberbullying and Social Bullying on Optimism, Global and School-related Happiness and Life Satisfaction among 10-12-year-old Schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, 10(1), 15-36. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11482-013-929-2-0>

- Odaci, H., & Kalkan, M. (2010). Problematic Internet Use, Loneliness and Dating Anxiety among Young Adult University Students. *Computers & Education*, 55(3), 1091-1097. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.006>
- Pereda, N., Guilera, G., & Abad, J. (2014). Victimization and Polyvictimization of Spanish Children and Youth: Results from a Community Sample. *Child Abuse & Neglect*, 38(4), 640-649. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.01.019>
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., & Ordóñez, A. (2013). Propuestas teóricas en la investigación sobre acoso escolar: una revisión. *Anales de Psicología*, 29(2), 413-425. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.148251>
- Smahel, D., Brown, B.B., & Blinka, L. (2012). Associations between Online Friendship and Internet Addiction among Adolescents and Emerging Adults. *Developmental Psychology*, 48(2), 381-388. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0027025>
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its Nature and Impact in Secondary School Pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Solecki, S., McLaughlin, K., & Goldschmidt, K. (2014). Promoting Positive Offline Relationships to Reduce Negative Online Experiences. *Journal of Pediatric Nursing*, 29(5), 482-484. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pedn.2014.07.001>
- Sureda, J., Comas, R., & Morey, M. (2010). Menores y acceso a Internet en el hogar: las normas familiares. *Comunicar*, 34, 135-143. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C34-2010-03-13>
- Taiariol, J. (2010). Cyberbullying: The Role of Family and School. (Tesis doctoral). http://digitalcommons.wayne.edu/oa_dissertations
- Tejedor, S., & Pulido, C.M. (2012). Retos y riesgos del uso de Internet por parte de los menores. ¿Cómo empoderarlos? *Comunicar*, 39, 65-72. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-06>
- Tokunaga, R.S. (2010). Following you Home from School: A Critical Review and Synthesis of Research on Cyberbullying Victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Varjas, K., Henrich, C.C., & Meyers, J. (2009). Urban Middle School Students' Perceptions of Bullying, Cyberbullying, and School Safety. *Journal of School Violence*, 8(2), 159-176. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15388220802074165>
- Ybarra, M.L., & Mitchell, K.J. (2004). Online Aggressor/targets, Aggressors, and Targets: A Comparison of Associated Youth Characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1.308-1.316. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x>
- Ybarra, M.L., Mitchell, K.J., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2006). Examining Characteristics and Associated Distress Related to Internet Harassment: Findings from the Second Youth Internet Safety Survey. *Pediatrics*, 118, 1.169-1.177.



Comunicar

Próximos títulos

Forthcoming issues

Temas monográficos / Monographs in study

COMUNICAR 47 (2016-02)

Comunicación, sociedad civil y cambio social

Communication, Civil Society, and Social Change

Editores Temáticos / Guest-edited special issue:

Dra. Eloísa Nos-Aldás, Universitat Jaume I de Castellón (España)
Dr. Matt Baillie-Smith, Northumbria University Newcastle (Reino Unido)

COMUNICAR 48 (2016-03)

Ética y plagio en la comunicación científica

Ethics and plagiarism in scientific communication

Editores Temáticos / Guest-edited special issue:

Dr. Jaume Sureda-Negre, Universidad de las Islas Baleares (España)
Dr. Karl O. Jones, Liverpool John Moores University (Reino Unido)
Dr. Rubén Comas-Forgas, Universidad de las Islas Baleares (España)

COMUNICAR 49 (2016-04)

La educación en comunicación en el mundo: currículum y ciudadanía

Media Education around the World: Curriculum & Citizenship

Editores Temáticos / Guest-edited special issue:

Dr. Alexander Fedorov, Rostov State University of Economics (Rusia)
Dr. Jorge-Abelardo Cortés-Montalvo, Universidad Autónoma de Chihuahua (México)
Dra. Yamile Sandoval-Romero, Universidad Santiago de Cali (Colombia)

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 Bitácora –de tema libre, dentro de la temática de la Revista–), puede remitirnos sus manuscritos. Ver normativa completa en www.revistacomunicar.com.



Expresiones discriminatorias, jóvenes y redes sociales: la influencia del género

Discriminatory Expressions, the Young and Social Networks: The Effect of Gender

-  Dr. David Dueñas es Profesor de Sociología en la Universitat Rovira i Virgili en Tarragona (España) (david.duenas@gmail.com) (<http://orcid.org/0000-0002-0451-4514>)
-  Dra. Paloma Pontón es Investigadora Post-Doctoral en la Universitat Rovira i Virgili en Tarragona (España) (palomaponton@gmail.com) (<http://orcid.org/0000-0001-6929-8288>)
-  Dr. Ángel Belzunegui es Profesor Titular del Departamento de Gestión de Empresas en la Universitat Rovira i Virgili en Tarragona (España) (angel.belzunegui@urv.cat) (<http://orcid.org/0000-0002-6355-1593>)
-  Dra. Inma Pastor es Profesora Titular del Departamento de Gestión de Empresas en la Universitat Rovira i Virgili en Tarragona (España) (Inma.pastor@urv.cat) (<http://orcid.org/0000-0003-4913-0722>)

RESUMEN

En el marco del Proyecto «I:CUD» (Internet: Desenmascarando la discriminación creativamente), llevado a cabo en el Reino Unido, Italia, Bélgica, Rumanía y España, hemos desarrollado una investigación sobre las expresiones de discriminación utilizadas por los jóvenes en las redes sociales. Para la realización de esta investigación, se ha diseñado una estrategia metodológica de detección de contenidos discriminatorios en 493 perfiles de Facebook que ha permitido encontrar 363 ejemplos para su análisis. El objetivo de la misma ha sido la obtención de información acerca de los tipos de contenidos discriminatorios y su forma de funcionamiento on-line, para facilitar la creación de herramientas y estrategias para luchar contra la discriminación en la Red, y su utilización por parte de formadores, docentes y familias. Como resultado, hemos detectado algunos patrones diferenciales entre hombres y mujeres jóvenes que nos permiten afirmar la existencia de una forma femenina y otra masculina de comportarse en Internet y un uso diferencial de las redes sociales en relación con la discriminación. En cuanto a ésta, los hombres tienden a tener más actividad directa (publicando y compartiendo mensajes), con contenidos más claramente discriminatorios y, sobretudo, centrados en la discriminación hacia grupos étnicos y minorías culturales. Las mujeres, por su parte, tienden a utilizar estrategias de discriminación no directas (reactivas), con una menor evidencia del componente discriminatorio. Ellas, mayoritariamente, dirigen las actitudes discriminatorias hacia la situación sociocultural y la apariencia física.

ABSTRACT

In the framework of the «Project I: CUD» (Internet: Creatively Unveiling Discrimination), carried out in the United Kingdom, Italy, Belgium, Romania and Spain, we conducted a study into the expressions of discrimination used by young people on social network sites. To do so we designed a methodological strategy for detecting discriminatory content in 493 Facebook profiles and used this strategy to collect 363 examples for further analysis. Our aims were to compile information on the various types of discriminatory content and how they function online in order to create tools and strategies that can be used by trainers, teachers and families to combat discrimination on the Internet. Through this study we have detected patterns between young men and young women that reveal that there is a feminine and a masculine way of behaving on the Internet and that there are different ways of expressing discrimination on social networks sites. Men tend to be more direct in their posting and sharing of messages. Their messages, which are also more clearly discriminatory, focus more on discrimination towards ethnic groups and cultural minorities. Women, on the other hand, tend to use indirect (reactive) discriminatory strategies with a less obvious discriminatory component that mainly focuses on sociocultural status and physical appearance.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Actitudes, comunidades virtuales, discriminación, estudios de género, Internet, jóvenes, redes sociales, sociología.
Attitudes, virtual communities, discrimination, gender studies, Internet, youth, social network sites, sociology.



1. Introducción y estado de la cuestión

Nuestra investigación se centró en la recogida de información sobre diferentes tipos de contenidos discriminatorios y su presencia on-line. El objetivo consistió en la detección de diferencias entre los patrones de comportamiento en Facebook (como ejemplo de red social) para ampliar la comprensión acerca de los contenidos discriminatorios en las redes sociales y su difusión. Obtenida la información acerca del comportamiento de los jóvenes¹, nuestro siguiente paso fue establecer recomendaciones para la creación de herramientas y estrategias para la lucha contra la discriminación y sus expresiones en la Red.

Con este objetivo, en el proyecto I:CUD definimos el concepto de discriminación digital como la representación de contenidos y actitudes discriminatorias por medios digitales. Esta definición implica que la discriminación digital, sin ser una realidad nueva, representa una nueva forma de expresión y difusión de contenidos discriminatorios.

1.1. Redes sociales: caminos para la interacción

Como punto de partida, contextualizamos la investigación en el marco de las redes sociales y la sociabilidad en Internet. Para Schneider y otros (2009), y Rambaran y colaboradores (2015), una red social on-line es una comunidad de individuos que comparten intereses, actividades, experiencias y/o amistad. Muchas de ellas están disponibles en la web y, en ellas, sus usuarios pueden publicar perfiles con texto, imagen y vídeo, e interactuar. La investigación de Garton, Haythornthwaite y Wellman (1997) muestra que las comunidades virtuales se pueden entender como comunidades relacionales en las que la sociabilidad tiene patrones cuantitativos y cualitativos distintos de los patrones clásicos de sociabilidad. Para Quan-Haase y Wellman (2002), y Haythornthwaite y Wellman (2002), las comunidades creadas alrededor de Internet son «comunidades personales» (comunidades basadas en intereses y afinidades individuales entre personas que deciden conectarse).

Las redes sociales han permitido el surgimiento de nuevas interacciones y de nuevas formas de socialización. Martucelli (2002), por ejemplo, afirma que Internet es un fuerte apoyo en el proceso de individuación. Muchos usuarios tienen como principal objetivo en la web la creación de contactos (Kadushin, 2013), y las redes sociales aumentan el capital social de los y las jóvenes (Ellison, Steinfield, & Lampe, 2007). A pesar de ello, algunos investigadores afirman que Internet y las redes animan a la creación de enlaces débiles, a diferencia de los enlaces fuertes² creados en otros

campos de socialización (Haythornthwaite, 2005). Lejos de ser una característica negativa de las redes, es una marca distintiva: las redes facilitan la creación de una infinidad de contactos débiles que resultan útiles para fortalecer los enlaces fuertes creados en relaciones off-line. De manera similar, Castells (2001) concluye que esta tendencia actual reduce la sociabilidad basada en la comunidad física. Otros investigadores (Steffes & Burgee, 2009) han demostrado que las personas conectadas mediante redes tienen diferentes intensidades relacionales, relaciones homofílicas y patrones de toma de decisiones similares. Los patrones de comportamiento en grupos pequeños y medianos son similares entre sí y el número y la intensidad de los enlaces interpersonales refuerza estos enlaces (Centola, 2015). Stefanone y Jang (2007) concluyeron que las principales actitudes y habilidades que llevan a la utilización de blogs son las mismas que se requieren para mantener redes fuertes: extroversión y revelación de los propios pensamientos, emociones o actitudes (self-revelation). Por otro lado, concluyeron que la edad, el género y el nivel educativo no guardan relación con el tamaño de la red, el contenido de los blogs o el uso de blogs como forma de mantener relaciones fuertes.

Wellman y otros (2001) confirmaron la correlación entre el tamaño de la red social off-line y el uso de Internet, definiendo esta relación como «the more, more». Y su opuesto también sería cierto: a mayor utilización de redes sociales, mayor creación de redes off-line. Boyd (2007) estudió los usuarios potenciales de la tecnología, como elementos que ayudan al desarrollo de la misma y sus potencialidades. En concreto, la audiencia viene parcialmente determinada por: 1) la persistencia; 2) la capacidad de búsqueda; 3) la capacidad de reproducción y 4) las audiencias invisibles. Así, Internet se convierte en una hoja de doble filo si uno no es capaz de razonar lo suficiente como para distinguir entre los distintos contenidos que se transmiten, siendo éstos persistentes y, a la vez, fáciles de reproducir. Éstos se pueden encontrar a menudo presentados de forma imprecisa y/o estereotipada de los contenidos iniciales, alcanzando las audiencias invisibles (Boyd). Joinson (2003) subrayó la sincronía creada por la velocidad con la que las personas entran en conversaciones en la Red, ayudando a la creación de oportunidades y situaciones interactivas constantes, debido al bajo coste de la conectividad, el anonimato y la posibilidad de disfrutar de privacidad en una conversación con muchos interlocutores. Joinson también advierte acerca de los dilemas que se asocian al uso fraudulento de los contenidos de la Red y los impactos

negativos del comportamiento criminal anónimo. Sin embargo, describe la paradoja de la coexistencia de investigaciones que demuestran cómo Internet ayuda tanto a des-socializar a las personas así como a fortalecer relaciones anteriores y habilidades sociales. Para él, Internet puede ayudar a compartir experiencias vitales y puede ser una plataforma práctica de autoayuda. Concluye que hay beneficios tanto emocionales como de intercambio de información en las comunidades virtuales y páginas web.

1.2. Marco teórico: Mujeres y hombres en la Red

1.2.1. ¿Hay una forma masculina y femenina de interactuar en las redes sociales?

Se estima que el número de usuarios de Facebook es tres veces el número de habitantes de Estados Unidos. A finales de 2012, Facebook tenía 800 millones de usuarios en el mundo. Un 65% de los norteamericanos adultos habían creado un perfil en alguna red social y un 92% de ellos lo habían creado en Facebook. Entre los usuarios jóvenes de Internet, un 80% son usuarios activos de las redes, y más de la mitad de ellos escriben y mandan habitualmente mensajes mediante la Red (García, Alonso, & del-Hoyo, 2013). Se estima que un 75% de los usuarios de Internet menores de 25 años tienen un perfil en alguna red social (Lenhart, 2009). Es innegable que la utilización de las redes tiene una enorme importancia en la vida de los jóvenes.

En el caso español, un 93% de los jóvenes entre 11 y 20 años han participado en alguna red (Urueña & al., 2011; Fundación Pfizer, 2009). Este porcentaje tan elevado puede ser entendido como un indicador de la revolución en las formas de comunicación en la actualidad, pero también muestra la existencia de diferencias en la socialización. Si bien tradicionalmente la socialización ha descansado en la familia y la escuela, actualmente se ha extendido también a las redes. Tal y como diversos autores sostienen, las redes tienen un gran impacto en la socialización y particularmente en la socialización de género (Gómez, 2010; Huffaker &

Calvert, 2005; Bortee, 2005; Thelwall, 2008). Por lo tanto, el género, la sexualidad y la identidad están abriéndose y la socialización de género en Internet está convirtiéndose en una nueva forma de socialización basada en una definición moderna de género que gira alrededor de los conceptos de fluidez, construcción y actuación. A pesar de que Livingstone y otros (2014), centrándose en el comportamiento on-line de niños/as (9 a 16), encontraron pocas diferencias entre los gustos y los intereses de chicas y chicos, Bringué y Sádaba (2011) obtuvieron resultados interesantes en relación al género y la actividad on-line: las adolescen-

Las redes sociales son un altavoz que permite visibilizar actitudes que son comunes en la juventud, que han sido tradicionalmente expresadas de manera individual en el entorno off-line. Las redes sociales permiten registrar estas actitudes en un espacio público o semipúblico y darles mayor alcance y permanencia. En el momento en que los jóvenes están colgando estos contenidos, sus patrones de expresión siguen determinados por las normas de comunicación cara a cara, no siendo generalmente conscientes de que estos contenidos no siguen las mismas normas y requieren de una mayor reflexión para evitar posibles impactos en otras personas o en su propio futuro.

tes presentaban una mayor tendencia que los adolescentes a navegar acompañadas (amigos, profesores, familiares).

Las redes sociales son un espacio de socialización necesario para los jóvenes: se han convertido en lugares de encuentro y de relación, en los que introducirse, construir la propia identidad y auto-representarse, compartir gustos y hobbies, y adquirir conocimientos y habilidades para el desarrollo personal y social (Torrajada, Araña, & Martínez, 2013; Stern, 2004; Manago & al., 2008). La juventud contemporánea no puede ser entendida sin tener en consideración el poder transformador de Internet. Espinner y González-Río (2009: 88) afirman que hay poca información dis-

ponible sobre el nuevo fenómeno de las redes sociales en Internet y su utilización por parte de la juventud; en particular, sobre los diferentes usos posibles dados por hombres y mujeres. También señalan que las diferencias entre hombres y mujeres no se producen en cuanto usan Internet sino en su utilización.

En relación con la interacción, Valkenburg, Schouten, & Peter (2005) analizaron las distintas estrategias de autorrepresentación utilizadas en la preparación de páginas de Internet. Los hombres tienden a remarcar su estatus, capacidades y competencias, utilizando, generalmente, formas e iconos conectados con la tecnología. Las mujeres, por su parte, tienden a presentarse a sí mismas como guapas y atractivas, utilizando dibujos de flores y colores pastel. En su estudio, después de analizar 609 jóvenes, concluyeron que el 50% de los jóvenes cambiaron su identidad, detectando algunas diferencias de género en estos cambios: los hombres tendieron a reforzar estereotipos masculinos, mientras que las mujeres intentaron adoptar actitudes adultas y transformar su apariencia física.

1.2.2. El sistema de género y las redes sociales

Masculinidad y feminidad son conceptos centrales en la definición del sistema de género. Vinculan valores, experiencias y significados que se asocian con el hombre y la mujer, la imagen masculina y la femenina. Estas nociones cambian de una época a otra, así como de una cultura a otra, y se expresan mediante creencias y expectativas (Alvesson & Billing, 1997). El género, pues, es un constructo social, no una cualidad natural. Se organiza de manera jerárquica y legítima un trato distinto para hombres y mujeres. La distinción entre sexo y género representó una fractura importante respecto al paradigma funcionalista de los roles sexuales tradicionales y permitió al feminismo explorar la base cultural del sexismo (Amorós, 1994; Valcárcel, 1994).

El origen del concepto de género se puede hallar en el trabajo de Rubin (1975). Desde sus inicios, la teoría de género apuntó a la existencia de diferencias entre sexo y género: entendiendo el sexo como una categoría biológica que se expresa a través de los órganos genitales y las hormonas; mientras que el género se asocia a los procesos sociales que crean y mantienen las diferencias entre hombres y mujeres.

El sistema de género permite entender un modelo de sociedad en la cual las diferencias biológicas entre hombres y mujeres se transforman en desigualdades a nivel social, político o económico, siendo las mujeres las más desfavorecidas (Rubin, 1975). Estos elementos del sistema de género contribuyen a la creación de

estructuras omnipresentes que organizan los comportamientos humanos y las prácticas sociales en términos de diferenciación entre hombres y mujeres (Bourdieu, 2000; Fenstermaker & West, 2002). En otras palabras, este sistema crea dos tipos distintos de personas: mujeres y hombres. Las mujeres se han desarrollado del modo en que lo han hecho porque tienen una asunción compartida de lo que implica ser una mujer, y lo mismo puede decirse de los hombres. Estas creencias no han sido creadas ex novo: están conectadas con las ideologías culturales dominantes (Alvesson & Billing, 1997; Deaux & Stewart, 2001). Los mensajes sobre el género vienen de fuentes diversas y fragmentadas, a menudo contradictorias: sociedad, subcultura, organización, familia, escuela, medios de comunicación o individuos. Como resultado, la identidad de género presenta múltiples formas, en ocasiones ambivalentes. Los individuos pueden escoger entre aceptar o rechazar estas asociaciones culturales en sus acciones, pensamientos o auto-comprensiones (Deaux & Stewart, 2001). La definición social del hombre como poseedor del poder, por ejemplo, se puede traducir en una imagen de masculinidad ligada no sólo a sus creencias, comportamientos o emociones, sino también a la fortaleza física o a las posiciones corporales adoptadas por ellos. Así, el poder masculino puede ser entendido como parte del orden natural (Connell, 1993; Valcárcel, 1994). En las sociedades contemporáneas, la masculinidad hegemónica (Connell, 1993) tiende a enfatizar la autoridad, la autonomía y la autosuficiencia, mientras que la feminidad idealizada está ligada a la satisfacción de los deseos masculinos. Obviamente, estas imágenes no corresponden necesariamente con lo que son la mayoría de las mujeres y hombres, pero son compartidas por un gran número de personas. Connell (2002) describió otras formas de masculinidad: las masculinidades subordinadas que se basan en su identificación con la feminidad. El rango de formas adoptadas por la masculinidad se determina parcialmente por la interacción entre el género y otras variables como el grupo étnico o la clase social (Curington, Lin, & Lundquist, 2015).

2. Materiales y método

Nuestra investigación se desarrolló entre diciembre de 2012 y noviembre de 2014 en cinco ciudades distintas simultáneamente: Londres, Roma, Bucarest, Bruselas y Barcelona/Tarragona. El diseño metodológico seguido permitió obtener información acerca de cómo las expresiones de discriminación son transformadas, de manera consciente e inconsciente, para adaptarse al entorno de Internet.

La metodología consistió en el análisis de los discursos de los contenidos recogidos a partir de la creación de 15 perfiles de Facebook (3 por ciudad) y 50 amistades por perfil (tabla 1).

Estos tres perfiles se construyeron de acuerdo con la posición de los participantes en el sistema educativo (estudiantes de universidad, de educación secundaria y jóvenes que ni estudian ni trabajan). Para asegurar la libre participación de los participantes en el proyecto y que fueran conscientes de lo que ello implicaba, cada nuevo «amigo» recibió un mensaje del perfil con información acerca del proyecto, la metodología y la garantía de protección de datos.

El número final de participantes fue de 493, y la muestra final estuvo formada por un 65% de mujeres y un 35% de hombres (tabla 2). Diversos factores explican este hecho: las mujeres pueden ser más cercanas a las organizaciones que participaban en el proyecto o más proclives a participar en un proyecto enfocado a trabajar sobre aspectos discriminatorios. De todos modos, estos valores presentan una distribución similar por géneros a la existente en Facebook (Dugan & Brenner, 2013). La mayoría de participantes en la muestra tenían edades comprendidas entre los 17 y los 24 años. Pese a que el concepto de juventud es amplio y poco definido en sus extremos, generalmente se sitúa entre los 16 y los 30 años.

A partir del análisis de la información que los 493 participantes colgaban en Facebook, se detectaron contenidos que fueron considerados discriminatorios y, para cada ítem detectado, se procedió a su descripción y categorización. Siguiendo esta metodología, se recogieron, describieron y categorizaron 363 ejemplos de contenidos discriminatorios.

Se pidió a cada investigador la evaluación de la intensidad de los contenidos discriminatorios mediante una escala subjetiva Likert de 1 (poco discriminatorio) a 5 (muy discriminatorio). Se desarrolló un test de consistencia interna para comprobar la dispersión de los resultados de los investigadores participantes, miembros de las ONG que trabajan sobre la prevención de la discriminación. El test Rho de Spearman ofreció elevadas correlaciones entre todos los miembros del equipo de investigación (para 9 de las 10 combinaciones posibles), lo que señaló una importante consistencia

Tabla 1. Información de los perfiles

Ciudad	Grupo			Total
	Jóvenes que no estudian ni trabajan	Educación Secundaria	Universidad	
Bruselas	16	15	29	60
Tarragona/Barcelona	9	15	68	92
Roma	38	62	75	175
Bucarest	2	96	21	119
Londres	22	8	17	47
Total	87	196	210	493

Tabla 2. Distribución por género

Ciudad	Género			Total
	Mujeres	Hombres		
Bruselas	31	29		60
Tarragona/Barcelona	77	15		92
Roma	118	57		175
Bucarest	74	45		119
Londres	21	26		47
Total	321 (65%)	172 (35%)		493 (100%)

interna en relación con el criterio evaluativo seguido por el equipo de investigación, validando la utilización de la escala de discriminación como instrumento analítico.

3. Análisis y resultados

3.1. Intensidad de la discriminación

Encontramos diferencias significativas al cruzar los datos de la escala de discriminación. Los contenidos discriminatorios colgados por los jóvenes que ni estudian ni trabajan y los estudiantes de secundaria fueron significativamente más intensos que los obtenidos por los estudiantes universitarios. Significativamente también, los ejemplos de discriminación colgados por mujeres fueron menos intensamente discriminatorios que los colgados por hombres. Estos datos señalan la existencia de diferencias en función del nivel educativo y el género: los hombres jóvenes con menos estudios pueden ser considerados como el grupo más discriminatorio, mientras que las mujeres universitarias, el que menos (tabla 3).

El test chi-cuadrado ofreció resultados significativos al cruzar el género y la escala de discriminación (42.5 y $\alpha=0,000$ para un nivel de confianza del 95%) y con el tipo de discriminación (66.8 y $\alpha=0,000$ para el mismo nivel de confianza).

Algunos de los tipos de discriminación fueron considerados más intensos por etnia o religión siguiendo la escala de discriminación. La discriminación por razón de género ocupó una posición intermedia, mientras que la discriminación por apariencia física, clase social o por razón de homosexualidad obtuvo valores más bajos. Los tipos de discriminación que suelen ser socialmente penalizados y considerados incorrectos ob-

Tabla 3. Nivel de discriminación en relación con el género

Género	Escala de discriminación					Total
	1	2	3	4	5	
Mujer	32	55	46	43	21	197
Hombre	3	25	34	58	40	160
Total	35	80	80	101	61	357

tuvieron también, valores más elevados en la escala de discriminación. La escala de discriminación propuesta dependió, finalmente, de la aproximación subjetiva de cada individuo respecto de la realidad analizada, reproduciendo en las evaluaciones aquellos elementos que son considerados como más discriminatorios. Los tipos de discriminación más intensos son fáciles de detectar, apuntando a la necesidad de trabajar en los tipos de discriminación que se salen de «los habituales», y que necesitan ser mucho más agresivos y explícitos para obtener consideraciones similares. Esta diferencia entre los distintos tipos de discriminación aportó ideas para entender la fácil difusión de ciertos contenidos. El mismo Facebook permite etiquetar ciertos contenidos como inapropiados y eliminarlos, pero si los usuarios tan sólo detectan las formas tradicionales de discriminación, el resto puede pervivir con facilidad.

Las tablas 3 y 4 muestran que la discriminación por motivo de género es la más numerosa y presentan diferencias significativas en la forma en que hombres y mujeres utilizan contenidos discriminatorios: los hombres se concentran más en discriminar por razón de género y son más agresivos en sus comentarios. Las mujeres se centran en la apariencia física y la clase social, que representan formas de discriminación «light», de acuerdo con nuestra escala. Para una posterior clasificación de las expresiones individuales de discriminación, se crearon categorías para describir la difusión de los contenidos y comentarios discriminatorios:

a) «Like» a comentarios discriminatorios realizados por otros.

b) «Like» a contenidos discriminatorios colgados por otros.

c) Comentarios discriminatorios realizados por uno mismo.

d) Comentarios dis-

criminatorios realizados por otros en su muro.

e) Enlaces a contenidos discriminatorios colgados por uno mismo.

f) Otras opciones.

Aplicando el principio de parsimonia (ofrecer las explicaciones más simples posibles sin perder información), se decidió reducir estas categorías a tres, en función de la persona sobre la que recae la acción:

a) Discriminación directa: el propio usuario crea/cuelga el contenido.

b) Discriminación indirecta: el usuario acepta contenido discriminatorio y ayuda a su difusión mediante sus acciones.

c) Otras.

Estas nuevas categorías muestran las diferencias de género y de grupo en relación con la acción desarrollada en Internet (tablas 5 y 6). Los estudiantes de educación secundaria, los jóvenes que ni estudian ni trabajan y los hombres tienden a crear o publicar sus propios contenidos, mientras que los estudiantes universitarios y las mujeres tienden a aceptar comentarios creados por otros. Esta diferencia refuerza la idea de que hombres y mujeres muestran diferencias en relación con los contenidos discriminatorios, llevando a aceptar la existencia de distintos patrones de comportamiento en Facebook.

Finalmente, el análisis global de los datos anteriormente presentados sugiere la existencia de múltiples proximidades entre las categorías de las variables del

Tabla 4. Nivel de discriminación en relación con el tipo de discriminación (%)

Tipo de discriminación	Escala de discriminación					Total
	1	2	3	4	5	
Apariencia	7	9	6	3	2	n = 27
	25,9%	33,3%	22,2%	11,1%	7,4%	100%
Minorías culturales	0	1	1	9	1	n = 12
	0%	8,3%	8,3%	75%	8,3%	100%
Discapacidad	1	8	0	3	0	n = 12
	8,3%	66,7%	0%	25%	0%	100%
Etnia	3	6	13	25	23	n = 70
	4,3%	8,6%	18,6%	35,7%	32,9%	100%
Género	12	14	33	41	20	n = 120
	10%	11,7%	27,5%	34,2%	16,7%	100%
Homofobia	2	9	4	2	4	n = 21
	9,5%	42,9%	19%	9,5%	19%	100%
Religión	2	5	2	5	6	n = 20
	10%	25%	10%	25%	30%	100%
Clase sociocultural	4	17	18	6	4	n = 49
	8,2%	34,7%	36,7%	12,2%	8,2%	100%
Estereotipos	0	8	3	5	0	n = 16
	0%	50%	18,8%	31,3%	0%	100%
Otros	4	4	1	2	1	n = 12
	33,3%	33,3%	8,3%	16,7%	8,3%	100%
Total	35	81	81	101	61	n = 359
	9,7%	22,6%	22,6%	28,1%	17%	100%

Tabla 5. Discriminación directa o indirecta en relación con el grupo

Tipo de discriminación	Grupo			Total
	Jóvenes que ni estudian ni trabajan	Educación secundaria	Universidad	
Indirecta	32	34	138	204
Directa	36	35	40	111
Otras	15	28	4	47
Total	83	97	182	362

Tabla 6. Discriminación directa o indirecta en relación con el género

Tipo de discriminación	Género		Total
	Mujeres	Hombres	
Indirecta	146	57	203
Directa	45	66	111
Otras	8	38	46
Total	199	161	360

sistema. Para obtener información sobre la significancia y dirección de estas múltiples relaciones, llevamos a cabo un análisis de correspondencias múltiples³.

Los resultados muestran la existencia de dos dimensiones que explican el 85,8% de la varianza total (tabla 7). Las correlaciones de las variables con las dos dimensiones resultantes son significativas y permiten definir la primera dimensión a partir de la discriminación directa/indirecta y la intensidad, pudiendo ser entendidos a partir del género. La segunda dimensión se define por el tipo de discriminación. Estos resultados revelan la asociación de los hombres con una forma de proceder en relación a la discriminación, que se puede definir como agresiva, basada en la creación de contenidos discriminatorios directos, y dirigida hacia la etnia, el género y la religión. La actitud de las mujeres puede ser asociada con una menor agresividad, una relación indirecta con los contenidos discriminatorios y una mayor propensión a la apariencia física, la clase social y cultural y la homofobia.

4. Conclusiones y discusión

Tal y como indica Bernárdez-Rodal (2006: 81), «la estructura dicotómica de géneros alrededor de los ejes masculino/femenino ni desaparece ni cambia, a pesar de tener las condiciones ideales para ello. Pese a interactuar en el ciberespacio, el cuerpo sigue siendo importante. De un modo o de otro, la interacción sigue teniendo lugar a través suyo». El hecho de que Internet permita el abandono del cuerpo ha sido considerado, por lo menos por algunas teóricas feministas, como una oportunidad para la liberación femenina, puesto que las mujeres han estado tradicionalmente ligadas a su cuerpo. A pesar de ello, parece que los adolescentes, sean hombres o mujeres, no desean que esto suceda. El determinismo de género sigue siendo fundamental, a pesar de que el «cuerpo» haya sido subs-

tituido por la «palabra».

Hemos mostrado cómo hombres y mujeres se expresan de modo diferente cuando interactúan en Facebook a partir de tres ejes: 1) en el tipo de discriminación; 2) en la escala de discriminación y 3) en la forma como se producen estas expresiones de discriminación. Se han combinado todas estas variables para encontrar correspondencias múltiples entre patrones masculinos y femeninos de comportamiento en las redes sociales y sus diferencias significativas. Éstas son suficientemente importantes como para poder hablar de comportamientos diferenciados en hombres y mujeres en Internet, así como para definir aproximaciones distintas en relación con la discriminación en las redes. De manera similar, Mascheroni y Ólafsson (2014) mostraron diferencias en relación con el uso de la privacidad, teniendo los hombres una mayor tendencia a tener perfiles abiertos, mientras que las mujeres tienden a tenerlos cerrados.

Los hombres tienden a realizar comentarios discriminatorios sobre el origen étnico, el género o las minorías culturales, mientras que las mujeres se centran en la apariencia física y la clase social o cultural. Los comentarios discriminatorios de los hombres tienden a ser más intensos, particularmente aquellos vinculados con el género, mientras que las mujeres tienden a realizar comentarios más suaves. En resumen, los hombres usan patrones directos de discriminación y las mujeres, indirectos.

En general, la discriminación se entiende y se modula en relación con el tema o el colectivo al que se dirige, siendo algunas categorías más fáciles de identificar que otras. La discriminación de origen étnico y de género ha sido tradicionalmente objeto de muchas campañas para llamar la atención acerca de su impacto. Por el contrario, otros tipos de discriminación han sido socialmente aceptados o han permanecido invisibles (como puede ser la clase social o la apariencia). En esta investigación se ha subrayado la importancia de las diferencias de género para entender la comprensión de estas actitudes discriminatorias. La intensidad, el tipo y la forma en la que se expresa la discriminación pueden estar ligadas al género. El hecho de que los hombres obtengan valores más elevados para los tres ejes de este análisis puede ser entendido como un patrón de afirmación de la masculinidad durante la juventud.

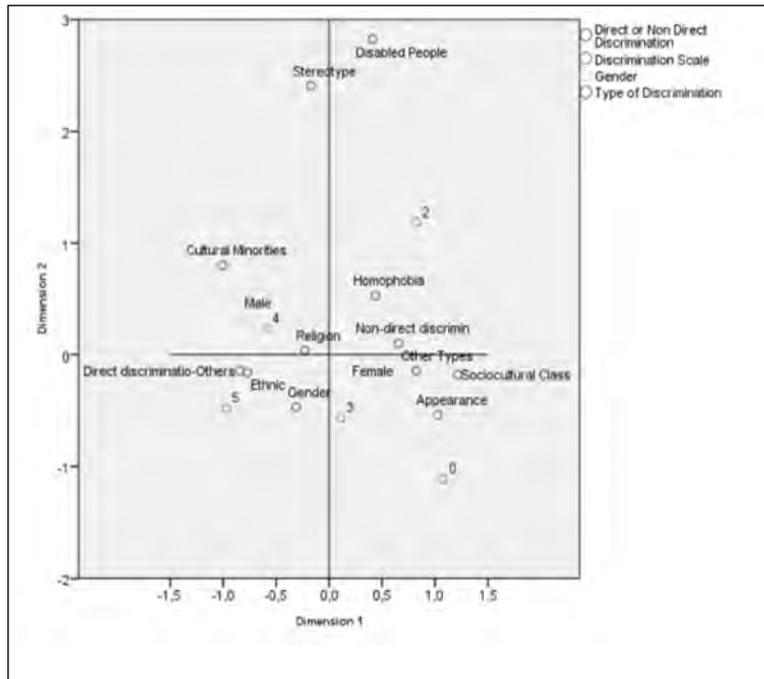


Figura 1. Resultados del análisis de correspondencias múltiples.

Somos conscientes que esta investigación presenta algunos puntos débiles –como, por ejemplo, la delimitación de algunos conceptos o los límites del objeto de estudio–. A pesar de ello, los resultados muestran que la relación entre los jóvenes y las redes sociales debe ser un objeto de estudio en el futuro, siendo necesaria una aproximación más etnográfica al comportamiento de hombres y mujeres en la Red y los distintos usos del lenguaje y el poder.

Finalmente, no debemos olvidar que las redes sociales son un altavoz que permite visibilizar actitudes que son comunes en la juventud, que han sido tradicionalmente expresadas de manera individual en el entorno off-line. Las redes sociales permiten registrar estas actitudes en un espacio público o semipúblico y darles mayor alcance y permanencia. En el momento en que los jóvenes están colgando estos contenidos, sus patrones de expresión siguen determinados por las normas de comunicación cara a cara, no siendo generalmente conscientes de que estos contenidos no siguen las mismas normas y requieren de una mayor reflexión para evitar posibles impactos en otras personas o en su propio futuro.

Notas

¹ Los y las jóvenes fueron informados sobre el impacto de su participación, de acuerdo con la legislación de cada país participante.

² Los conceptos de enlace débil o fuerte fueron desarrollados como herramientas para describir las relaciones interpersonales en las redes sociales. Granovetter (1973) describió la fuerza de los enlaces inter-individuales como una combinación del tiempo invertido, la intensidad emocional, la intimidad y los servicios mutuos que caracterizan la relación. También subrayó el papel que los enlaces débiles juegan en promover la integración y la creación de comunidad. Para este autor, los enlaces débiles son indispensables para las oportunidades individuales.

³ El objetivo del ACM es la reducción de la complejidad del análisis holístico mediante la agrupación de datos en patrones de interpretación más simples. Crea unos ejes de coordenadas en los que se distribuye la información de acuerdo con la proximidad de las categorías.

Apoyos y agradecimientos

El proyecto I:CUd es un proyecto financiado por el Programa de Fundamental Rights and Citizenship de la Unión Europea, coordinado por CEPS Projectes Socials, Barcelona (www.asceps.org)

y desarrollado por el grupo de investigación SBRLab de la Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (www.sbrlab.com), Fundația PACT, Bucarest (www.fundatiapact.ro), Pour la Solidarité, Bruselas (www.pourlasolidarite.eu), Collage Arts, Londres (www.collage-arts.org) y CIES, Roma (www.cies.it). Para más información sobre la investigación, proyecto y resultados, consultad el sitio web del proyecto: www.digitaldiscrimination.eu.

Referencias

- Alvesson, M., & Billing, Y. (1997). *Understanding Gender and Organizations*. London: Sage Publications.
- Amorós, C. (1994). *Feminismo: igualdad y diferencia*. México: UNAM.
- Bernárdez-Rodal, A. (2006). A la búsqueda de una 'habitación propia': comportamiento de género en el uso de Internet y los chats en la adolescencia. *Revista de Estudios de la Juventud*, 73, 69-82. (<http://goo.gl/8kXFFT>) (30-07-2015).
- Bortee, D.S. (2005). Presentation of Self on the Web: An Ethnographic Study of Teenage Girls. *Education, Communication & Information*, 5(1), 25-39. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1463631-0500061102>
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Tabla 7. Resultados del análisis de correspondencias múltiples

	Dimensión 1	Dimensión 2	Total
Inercia	2,105	1,329	3,434
Eigen value	0,526	0,382	0,858
Correlaciones			
Tipo de discriminación	0,508	0,659	
Género	0,513	0,082	
Escala de discriminación	0,533	0,573	
Discriminación directa o indirecta	0,551	0,014	

- Boyd, D. (2007). *Why Youth Heart Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life*. Cambridge: Berkman Centre for Internet & Society at Harvard University. Research Publication 2007-16. (<http://goo.gl/bTm3NK>) (30-07-2015).
- Bringué, X., & Sádaba, C.C. (2011). *Menores y redes sociales. Foro Generaciones Interactivas*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Castells, M. (2001). *Internet y la sociedad red. Lección inaugural del Programa de Doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento*. Barcelona: UOC. (<http://goo.gl/Ga4Xs7>) (30-07-2015).
- Centola, D. (2015). The Social Origins of Networks and Diffusion. *American Journal of Sociology*, 120(5), 1295-1338. (<http://goo.gl/ZhhOCT>) (31-07-2015).
- Connell, R.W. (1993). *Gender and Power*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R.W. (2002). *Gender Short Introductions*. Cambridge: Polity Press, Blackwell Publishers.
- Curington, C. V., Lin K-H., & Lundquist, J. H. (2015). Positioning Multiraciality in Cyberspace: Treatment of Multiracial Daters in an Online Dating Website. *American Sociological Review* 80, 764-788. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0003122415591268>
- Deaux, K., & Stewart, A. (2001). Framing Gendered Identities. In R.K. Unger (Ed.), *Handbook of the Psychology of Women and Gender*. Canada: John Wiley & Sons.
- Dugan, M., & Brenner, J. (2013). *The Demography of Social Media Users 2012*. (<http://goo.gl/llfeUA>) (12-07-2014).
- Ellison, N.E., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The Benefits of Facebook 'Friends': Social Capital and College Students Use of Online Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143-1168. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x>
- Espinar, E., & González-Río, M.J. (2009). Jóvenes en las redes sociales virtuales. Un análisis exploratorio de las diferencias de género. *Feminismo/s*, 14, 87-106. (<http://goo.gl/5eCEXu>) (30-07-2015)
- Fenstermaker, S., & West, C. (2002). *Doing Gender, Doing Difference: Inequality, Power and Institutional Change*. New York: Routledge.
- Fundación Pfizer (2009). *La juventud y las redes sociales en Internet*. Madrid: Fundación Pfizer. (<https://goo.gl/3heSgn>) (30-07-2015).
- García, M.C., Alonso, J., & del Hoyo, M. (2013). La participación de los jóvenes en las redes sociales: finalidad, oportunidades y gratificaciones. *Análisi*, 48, 95-110. (<https://goo.gl/qpYgKn>) (30-07-2015).
- Garton, L., Haythornthwaite, C., & Wellman, B. (1997). Studying Online Social Networks. *Journal of Computer Mediated Communication*, 3(1). doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00062.x>
- Gómez, A.G. (2010). Lexical Encoding of Gender Relations and Identities. In R.M. Jiménez-Catalán (Coord.), *Gender Perspectives on Vocabulary in Foreign and Second Languages* (pp. 238-263). New York: Palgrave MacMillan.
- Granovetter, M.S. (1973). The Strength of Weak Ties. *The American Journal of Sociology*, 78(6), 1.360-1.380. (<https://goo.gl/qhKbKs>) (30-07-2015).
- Haythornthwaite, C. (2005). Social Networks and Internet Connectivity Effects. *Information, Community & Society*, 8(2), 125-147. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13691180500146185>
- Haythornthwaite, C., & Wellman, H. (2002). The Internet in Everyday Life: An Introduction. In C. Haythornthwaite, & B. Wellman (Ed.), *The Internet in Everyday Life* (pp. 1-41). Malden: Blackwell Publishers.
- Joinson, A.N. (2003). *Understanding the Psychology of Internet Behaviour Virtual Worlds, Real Lives*. Gales: Palgrave MacMillan.
- Huffaker, D.A., & Calvert, S.L. (2005). Gender, Identity, and Language Use in Teenage Blogs. *Journal of Computer Mediated Communication*, 10(2). doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00238.x>
- Kadushin, C. (2013). *Comprender las redes sociales. Teorías, conceptos y hallazgos*. Madrid: CIS.
- Lenhart, A. (2009). *Adults and Social Network Websites* (<http://goo.gl/9rDtPq>) (05-12-2013).
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2014). *Children's Online Risks and Opportunities: Comparative Findings from EU Kids Online and Net Children Go Mobile*. London: LSE. (<http://goo.gl/PhuQoa>) (30-07-2015).
- Manago, A.M., & al. (2008). Self-presentation and Gender on MySpace. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 446-458. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2008.07.001>
- Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris: Gallimard.
- Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2014). *Net Children go Mobile: Risks and Opportunities*. Milano: Educatt.
- Quan-Haase, A., & Wellman, B. (2002). Capitalizing on the Net: Social Contact, Civic Engagement and Sense of Community. In C. Haythornthwaite, & B. Wellman (Ed.), *The Internet in Everyday Life* (pp. 291-324). Malden: Blackwell Publishers.
- Rambaran, A., Dijkstra, J.K., Munniksma, A. & Cillessen, A. (2015). The Development of Adolescents' Friendships and Antipathies: A Longitudinal Multivariate Network Test of Balance Theory. *Social Networks*, 43, 162-176. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.socnet.2015.05.003>
- Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex. In R. Reiter (Ed.), *Toward an Anthropology of Women* (pp. 157-210). New York: Monthly Review Press (<http://goo.gl/FwEc54>) (30-07-2015).
- Schneider, F., Feldmann, A., Krishnamurthy, B., & Willinger, W. (2009). Understanding Online Social Network Usage from a Network Perspective. *Proceedings of the ACM SIGCOMM Conference on Internet, Measurement* (pp. 35-48). New York: ACM. doi: <http://dx.doi.org/10.1145/1644893.1644899>
- Stefanone, M.A., & Jang, C.Y. (2007). Writing for Friends and Family: The Interpersonal Nature of Blogs. *Journal of Computer Mediated Communication*, 13(1), 123-140. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00389.x>
- Steffes, E.M., & Burgee, L.E. (2009). Social Ties and Online Word of Mouth. *Internet Research*, 19(1), 42-59. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/10662240910927812>
- Stern, S.R. (2004). Expressions of Identity Online: Prominent Features and Gender Differences in Adolescents' World Wide Web Home Pages. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 48(2). doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15506878jobem4800_4
- Thelwall, M. (2008). Social Networks, Gender, and Friending: An Analysis of MySpace Member Profiles. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 59(8), 1.321-1.330. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/asi.20835>
- Tortajada, I., Araña, N., & Martínez, I. (2013). Advertising Stereotypes and Gender Representation in Social Networking Sites. *Comunicar*, 41(21), 177-186. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C41-2013-17>
- Urueña, A., Ferrari, A., Blanco, D., & Valdecasa, E. (2011). *Las redes sociales en Internet, Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información*. (<http://goo.gl/jxMYnF>) (05-12-2014).
- Valcárcel, A. (1994). *Sexo y filosofía. Sobre la mujer y el poder*. Barcelona: Anthropos.

Valkenburg, P.M., Schouten, A.P., & Peter, J. (2005). Adolescents' Identity Experiments on the Internet. *New Media & Society*, 7, 383-402. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1461444805052282>
Wellman, B., Haase, A.Q., Witte, J., & Hampton, K. (2001). Does

the Internet Increase, Decrease, or Supplement Social Capital? Social Networks, Participation, and Community Commitment. *American Behavioural Scientist*, 45(3), 436-455. (<http://goo.gl/oSYTZV>) (30-07-2015).

PIXEL BIT

Revista de Medios y Educación

www.sav.us.es/pixelbit

PIXEL BIT REVISTA DE MEDIOS Y EDUCACIÓN
MEDIA AND EDUCATION JOURNAL

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
ISSN: 1133-8482
E-ISSN: 2171-7966

Pixel-Bit | Misión, visión y valores

Inicio

Consejo Editorial
Evaluadores
Suscripción

Números de la Revista

Colaboraciones

Indizaciones

Enlaces

Responsabilidades éticas

Thesaurus Pixel-Bit

512060

Hoy 39
Ayer 182
Esta semana 498
Última semana 1042
Mes actual 1387
Último mes 4116
Total 512060

Visitors Counter

Inicio

En los contextos en los que nos movemos, en los cuales las «Tecnologías de la Información y Comunicación» (TIC), se convierten en un elemento de desarrollo y potenciación de nuestras escuelas e instituciones de formación.

Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación, persigue servir de plataforma para el intercambio de ideas, experiencias e investigaciones sobre la aplicación de las TIC, independientemente del formato en el cual se presenten y de los contextos de formación en los que se desarrollen, sean estos formales, no formales, o informales, y nivel educativo.

Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación persigue ser un canal de distribución e intercambio de ideas e información entre investigadores de diferentes países y comunidades preocupados por la introducción, mejora y entendimiento de las TIC en los procesos de formación.

Con esta versión digital pretendemos, no sólo ofrecer un fácil acceso a todos los documentos ya publicados, sino también ofrecer nuevas herramientas como la búsqueda de artículos por diferentes criterios; que los autores que han enviado manuscritos para su publicación conozcan el estado de los mismos en el proceso de revisión-evaluación-aceptación-publicación a través de OJS.

crossref.org | Dialnet | DOAJ | IN-RECS | reDalyc
ERIC | RESH | DICE | Portal Portales | ÍNDICE H
GALE | EBSCO | Psycodoc | e-revist@s | aeres
ERIH-JIS

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 3.0 Unported License
Copyright © 2011. Creado por SAV. Universidad de Sevilla



Análisis del diseño interactivo de las mejores apps educativas para niños de cero a ocho años

An Analysis of the Interaction Design of the Best Educational Apps for Children Aged Zero to Eight

-  Dra. Lucrezia Crescenzi-Lanna es Investigadora del Laboratorio de Medios Interactivos y profesora en Psicología y Comunicación Audiovisual en la Universidad de Vic en Barcelona (España) (lucrezia.crescenzi@uvic.cat) (<http://orcid.org/0000-0003-2825-0477>)
-  Dra. Mariona Grané-Oró es Investigadora del Laboratorio de Medios Interactivos y Profesora en Educación y Comunicación en la Universidad de Barcelona (mariona05@gmail.com) (<http://orcid.org/0000-0002-1435-0664>)

RESUMEN

La proliferación de dispositivos móviles y su uso por parte de niños de todas las edades crea dudas acerca de su calidad y adecuación entre familias y educadores. Ante la falta de un sistema acordado u oficial de clasificación de aplicaciones infantiles, se suelen consultar webs especializadas o blogs de expertos para escoger las apps. Este artículo presenta los resultados de un análisis de contenido de las características del diseño visual e interactivo de 100 aplicaciones educativas recomendadas por expertos internacionales dirigidas a niños entre seis meses y ocho años. Se analiza además la adaptabilidad al target infantil, a partir de una ficha de análisis diseñada por cuatro investigadores. Con la finalidad de buscar y promover la calidad en las aplicaciones móviles para niños, esta investigación se enmarca en los estudios de la interacción niño-ordenador (HCI-CCI) desde una perspectiva pedagógica y de la psicología del desarrollo. Quiere ser una aportación sobre los criterios clave en el diseño de aplicaciones infantiles para el entretenimiento y el aprendizaje. Los resultados del análisis estadístico indican una escasa calidad del diseño visual e interactivo de la muestra y unos contenidos que reproducen los problemas del currículum escolar. Incluso algunas aplicaciones que se caracterizan por adaptar su contenido y diseño al target infantil, presentan también errores que pueden obstaculizar la comprensión y las interacciones del usuario.

ABSTRACT

The proliferation of mobile devices and their use by children of all ages raises issues among families and educators with regard to their quality and appropriateness. Given the absence of an industry standard or an official ratings system for children's apps, specialist websites or blogs are frequently consulted when choosing apps. This article presents the results of a content analysis of the visual and interaction design features of 100 educational applications recommended by international experts for children from six months to eight years old. In addition, the adaptability of an application's content to children was taken into account as a qualitative measurement. Four researchers participated in the definition of variables and the design of the observation instrument. This study focuses on child-computer interaction (HCI-CCI) from a pedagogical and developmental perspective, with the aim of discovering and promoting quality in mobile applications for children. The intention is to provide information on key criteria related to the design of applications for entertainment and learning. The results of the statistical analysis indicate a generally low-quality visual and interaction design in the sample group and content that mirrors problems in the school curriculum. Even applications with both content and design that are specifically targeted at children reveal issues that may impede user comprehension and interaction.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Interacción niño-ordenador, dispositivos móviles, diseño interactivo, diseño, adaptabilidad, análisis de contenido, apps, calidad. Child computer interaction, mobile devices, interaction design, graphical user interface, adaptability, content analysis, apps, quality.



1. Introducción

Los dispositivos móviles (smartphones y tablets) son herramientas para la comunicación, el juego, la creación y el aprendizaje de los niños, que se han apropiado de ellas como había previsto Papert (1993) y las han integrado en su hábitat natural como nunca antes otra generación había hecho con las tecnologías (Granic & al., 2014; Read & Markopoulos, 2013; Gramigna & González-Faraco, 2009).

El último informe del Reynolds Journalism Institute (RJI) sobre «mobile media» (Fidler, 2014) muestra cómo más del 50% de los hogares norteamericanos disponen de tablets y tres cuartas partes disponen de smartphones; revela además que los hogares con niños tienen más dispositivos móviles que los hogares sin menores (un 70% tiene tablets y un 88% dispone de smartphones). Estos datos concuerdan con el estudio Kids and CE del NPD Group (2014) que muestra que más del 70% de familias con hijos disponen de smartphones y tablets, cuando en 2012 no superaban el 55%, y en el caso de tablets el número de ellas se ha duplicado en dos años.

Ya el informe del Common Sense Media de 2013 en EEUU estimaba que un 72% de los niños de entre dos y ocho años utilizan asiduamente los dispositivos móviles, y también un 38% de los menores de dos años, mostrando una tendencia al aumento del uso de tecnologías móviles y táctiles en la primera infancia, con claro detrimento de otras tecnologías como la televisión o el ordenador.

En Europa, el estudio de Mascheroni y Kjartan (2014) implicando a más de 3.500 niños menores de 16 años de ocho países, muestra cómo, según los países y las edades, entre el 30% y el 60% de niños usan cada día tablets o laptops. Entre los menores de diez años, aproximadamente un 13% utiliza smartphones a diario, a menudo conectados a Internet.

Más allá del entorno familiar los dispositivos móviles, especialmente tablets, toman el relevo de los ordenadores en las escuelas. A medida que los dispositivos son adoptados e integrados en entornos educativos, se detecta, no sin preocupación, que los contenidos y metodologías de las aplicaciones infantiles y educativas no tienen calidad ni responden a esquemas y estrategias didácticas adecuadas a cada edad (Chiong & Shuler, 2010; Neumann, 2014; Rideout & Saphir, 2013).

La calidad de un contenido interactivo infantil está directamente relacionada con la adecuación a la edad del target y específicamente al momento de desarrollo del niño (Guernsey, 2013); así los contenidos de los juegos y aplicaciones educativas deben atender claramente a los intereses y las capacidades de sus usuarios

potenciales. Pero, además, como muestra Grané (2012), el contenido de los materiales multimedia no está separado de la forma, sino que el diseño interactivo de las aplicaciones para dispositivos móviles determina el acceso a los contenidos por parte de los usuarios, especialmente en edad pre-escolar. La calidad de aplicaciones móviles destinadas a la primera infancia depende entonces de dos condiciones. Tener en cuenta el desarrollo evolutivo del niño en el planteamiento de los contenidos y actividades; emplear un diseño interactivo adecuado a este mismo desarrollo cognitivo y psicomotor. Porque las características formales del mensaje audiovisual y multimedia pueden potenciar o pueden obstaculizar la comprensión y la interacción por parte de niños pequeños (Crescenzi, 2010).

Así, el objetivo de esta investigación es realizar una fotografía del estado actual de las aplicaciones móviles que padres y educadores preocupados por la calidad seleccionan y con las que juegan los niños. Por esto se aborda la interacción niño-máquina desde una perspectiva educativa de desarrollo tal y como se plantea desde sus inicios (Amy, Alisa, & Andrea, 2002) hasta la actualidad (González & Navarro, 2015; Radesky, Schumacher, & Zuckerman, 2015), y considera los aspectos del diseño comunicativo de aplicaciones: el diseño visual o gráfico de la interfaz (GUI) y el diseño de las interacciones (HCI), teniendo en cuenta además las características de contexto y desarrollo infantil, propias de la CCI (Read & Bekker, 2011).

2. Material y métodos

2.1. Muestra

En la investigación se realizó un análisis del contenido de 100 apps consideradas educativas según educadores y expertos, destinadas a menores de ocho años. Al escoger la técnica de muestreo de las aplicaciones se pretendía alcanzar una perspectiva más cercana al punto de vista del público que se enfrenta al problema de seleccionar las aplicaciones educativas para sus hijos o alumnos. Por esta razón, la muestra fue seleccionada mediante un muestreo teórico que incluyó las «mejores apps educativas» presentadas por educadores y expertos en siete destacados portales y blogs internacionales¹. Las selecciones de las «mejores apps» para niños pequeños ofrecidas en estos portales son actualmente la principal fuente de información disponible para padres y educadores y en estas se basa a menudo su elección.

Los portales fueron seleccionados por la calidad e inclusión de los sistemas empleados para evaluar las aplicaciones y a partir de una búsqueda inicial en la web realizada en enero del 2014 por palabras clave

en español y en inglés (por ejemplo «niños pequeños», «kids», «babies», etc.). Entre las webs de análisis de apps infantiles más influyentes, se mantuvo el criterio de exclusión para aquellas que no eran independientes y pertenecían a alguna productora o grupo mediático con intereses comerciales.

2.2. Instrumento de investigación

En la ficha de observación² se consideran las variables relacionadas especialmente con el diseño comunicativo e interactivo de cada aplicación pero también con el contenido y las actividades de aprendizaje propuestas, generando así un nuevo enfoque que reúne nociones de educación, CCI, psicología del desarrollo y pedagogía. Las preguntas que guiaron la investigación son: ¿las apps para niños menores de ocho años siguen los principios básicos del diseño interactivo? y ¿este tiene en cuenta el usuario y sus características específicas, adaptándose a ellas?

En noviembre de 2013 se crea la primera versión del instrumento a partir del modelo de Grané (2012), basado en los principios de diseño interactivo estudiados por Tognazzini (2003), Norman (2003), y Shneiderman y Plaisant (2010). En particular se adaptan las dimensiones del diseño teorizadas en el modelo de Grané, considerando el desarrollo de los niños menores de ocho años. La creación de la ficha de observación y la definición del libro de códigos siguió un proceso inductivo, pero también deductivo. Empleando la primera versión del instrumento, dos investigadoras expertas en diseño interactivo y educación realizaron de forma independiente el análisis de una selección aleatoria de cinco aplicaciones educativas infantiles. A continuación se compararon y discutieron los resultados del análisis en una reunión con otras dos investigadoras expertas en psicología del desarrollo y en pedagogía, decidiendo así eliminar o incluir nuevas variables y precisando su definición en el libro de códigos. Este proceso (observación independiente de una muestra reducida de app y posterior discusión) se reiteró cinco veces, hasta llegar a un acuerdo en la formulación de las variables. Finalmente se llevó a cabo una prueba piloto con un observador externo a la investiga-

ción, cuyo resultado no condujo a ulteriores modificaciones del instrumento.

En la última versión de la ficha de observación³ se incluyen las siguientes dimensiones del diseño:

- El diseño visual: correspondiente a la distribución y organización de los elementos en la pantalla, a la atención visual y las acciones de percepción del usuario, y a la simplicidad visual necesaria en relación a los usuarios menores de edad.
- La adaptabilidad: el diseño de la accesibilidad y atención a colectivos o necesidades específicas, la legi-

El análisis del diseño de 100 aplicaciones, consideradas por padres y educadores como potenciales recursos para el aprendizaje, muestra claras problemáticas centradas en el diseño visual e interactivo, la adaptabilidad, la estructura y navegación y pone en evidencia su escasa calidad y adaptación al desarrollo infantil. Un ejemplo en este sentido es que el mensaje escrito suele vehicular informaciones, instrucciones y feed-back, en aplicaciones para preescolares.

bilidad, la claridad y la visibilidad de los contenidos textuales y verbales.

- El diseño de la interacción: incluyendo la usabilidad y la simplicidad de las interacciones (CCI), la sonoridad, música, sonido, mensajes verbales y efectos sonoros.
- La estructura y navegación: diseño de la estructura, navegación y la coherencia inter-pantalla.

Además se observaron algunos aspectos del contenido, relacionados con los modelos mentales, los referentes culturales y los conocimientos previos del target infantil. Para su análisis se generó un grupo de variables a partir del modelo de las inteligencias múltiples teorizadas por Gardner (2006), los procesos y actividades basados en la taxonomía de Bloom (1973), y los temas o tópicos utilizados en la clasificación de la UNESCO.

2.3. Método y procedimiento

Una única investigadora realizó el análisis del con-

tenido mediante una observación estructurada de la muestra de 100 aplicaciones durante los primeros meses del 2014. Las observaciones se registraron en una plantilla creada con una hoja de cálculo y se procesaron los datos con el programa de análisis estadístico SPSS. Debido al objetivo de la investigación, el análisis de datos fue descriptivo.

Se midió la fiabilidad inter-codificadores con la ayuda de un segundo codificador que analizó de forma independiente diez aplicaciones; este representaba el 10% del material analizado (Tabachnick & Fidell, 2007). Se empleó el Kappa de Cohen, encontrando una concordancia superior a 0.61, alta, según la clasificación de Landis y Koch (1977) para todas las variables. El elevado número de variables y de dimensiones explica por qué sólo para el 78% de las variables se alcanzó un acuerdo superior al 0.81 (muy alta). Finalmente el mismo investigador volvió a analizar una selección aleatoria de cinco aplicaciones pertenecientes a la muestra con una diferencia temporal de un mes; los resultados indicaron una concordancia perfecta entre las respuestas.

3. Resultados

3.1. Características de la muestra

La muestra resultó heterogénea, un aspecto relevante para el propósito exploratorio de la investigación, que refleja una imagen diversificada del mercado de apps educativas y una falta de acuerdo en la clasificación de las «mejores aplicaciones» infantiles. En particular, se analizaron 100 apps educativas desarrolladas entre el 2010 y el 2013 por 55 productoras procedentes de países distintos, incluyendo Australia, Irlanda, Canadá, EEUU (origen del 11% de las apps, la representación más alta encontrada), varios países europeos, Ucrania, China, Japón, Rusia, Singapur y Corea del Sur. Siete apps de la productora «Toca-Boca» componían una parte de la muestra, seis de «MyFirstApp» y otras tantas de «A&R», sin embargo el 38% provenían de productoras diferentes. En cuanto a los idiomas utilizados, es mayoritario el uso de lengua inglesa (96%), del castellano (41%), alemán (39%), francés (38%) y un 21% utiliza el portugués. En menor porcentaje se utilizan otros idiomas (árabe, japonés, euskera, entre otros). Casi la totalidad de la muestra de apps era compatible con el sistema iOS (91%) y el 25% con el Android; Kindle soportaba el 11% de las aplicaciones, Windows el 7% y Chrome el 2%.

Un dato que se consideró relevante en el análisis de las apps es la edad del público que el desarrollador determina para cada aplicación. En más de un tercio de la muestra (39%), los desarrolladores no explicitan

la edad adecuada para los recursos que han desarrollado. A este 39% se puede sumar un 8% de productoras que clasifican las aplicaciones «para todas las edades» (ignorando las singularidades de cada edad y las diferencias entre un niño de dos años y uno de ocho, por ejemplo). Además el 3% de las aplicaciones analizadas se consideran adecuadas para menores de 12 meses y un 6% para niños a partir de un año si bien sigue abierto el debate sobre la oportunidad y congruencia de acceder a los contenidos audiovisuales e interactivos antes de los 18 meses, cuando se están desarrollando las funciones perceptivas y atencionales del niño.

Pensando en usuarios menores de edad se consideró la presencia de barreras (encontradas en el 50% de la muestra) para que los niños no puedan acceder a enlaces externos desde la aplicación o incluso a compras dentro de la misma. Se observó que únicamente el 16% de la muestra no contiene anuncios ni enlaces externos, aunque el 87% de las aplicaciones pueden ser usadas sin conexión a Internet, lo que permitiría eliminar este tipo de interferencias. Dos tercios de la muestra (66%) incluían además información para padres y educadores.

Poco más de la mitad (54%) de las apps mejor evaluadas son gratuitas o proponen una versión gratuita (menor o de prueba). No obstante, el 84% de las apps analizadas son de pago o incluyen una versión optimizada, de menos de tres euros en el 74% de los casos, o entre tres y diez euros (10%).

3.2. Resultados del análisis del diseño interactivo

3.2.1. Diseño visual (GUI)

El equilibrio en la composición de la pantalla es la referencia visual más fuerte en la percepción humana (Dondis, 1973), sin embargo en el 14% de la muestra las pantallas de juego no son equilibradas, provocando una ambigüedad en la percepción visual de los usuarios, cuestión que interfiere directamente en la comunicación entre el niño y la pantalla. Especialmente se detectan problemas relacionados con la disposición y organización de elementos en pantalla que no permiten percibir un diseño global visualmente satisfactorio.

Si bien la mayoría de las apps analizadas destacan los elementos activos del juego, un 22% no lo hace o lo hace de forma no efectiva. El diseño de aplicaciones debe considerar que los sistemas de realce pueden suponer una ayuda directa en la percepción de los usuarios más pequeños, porque orientan la atención de los mismos, y son un soporte en los primeros momentos de uso de una nueva aplicación.

De forma parecida, teniendo en cuenta que el

contraste, entre los elementos de una pantalla y el fondo, es determinante en la percepción visual del contenido (Parrish & al., 2004), se detecta que algunas producciones analizadas no presentan contraste figura-fondo (4%) o este no resulta eficaz (10%).

Por un lado se observa un interés de las productoras de aplicaciones infantiles por mantener un nivel de simplicidad visual ya que un 60% de las apps son lo más simple posible. No contienen ningún elemento o acción más allá de las necesarias para la consecución del juego, y este es un aspecto importante en los diseños interactivos donde conviene «eliminar los elementos innecesarios y reducir al máximo los elementos necesarios» (Butler, Holden, & Lidwell, 2005: 182). Pero esto contrasta claramente con el hecho de que en el 78% de las apps no está claro el objetivo del juego, porque no es intuitivo o no está claramente indicado. Esto supone una dificultad aún más relevante desde el punto de vista del usuario pre-lector al que se dirigen.

En relación con este problema se han estudiado las interferencias del sistema durante el juego (cuando dos o más procesos de percepción entran en conflicto y errores de diseño pueden provocar interferencias en la comunicación). Se ha analizado la presencia de elementos del diseño que interfieren en la interacción y de otras interferencias extrínsecas (por ejemplo: anuncios o enlaces), detectando que aparecen en casi el 50% de las apps. Como se muestra en la figura 1 se encontraron textos innecesarios en el 36% de las apps que pueden complicar la interacción con el dispositivo. Se observa también la presencia de anuncios o mensajes en más de un tercio de las apps y solo en el 4% existe la opción de eliminar estos anuncios. Igualmente algunas apps (9%) incluyen enlaces a webs que fuerzan a salir de la aplicación (con actualizaciones, compras integradas, o anuncios).

Se han analizado las ayudas del sistema, tanto si es necesario algún tipo de ayuda como el propio formato de las mismas. Así las ayudas ofrecidas pueden resultar contraproducentes, ya que en 24 aplicaciones éstas son innecesarias para jugar. Además el formato no es siempre coherente con la edad de los destinatarios, im-

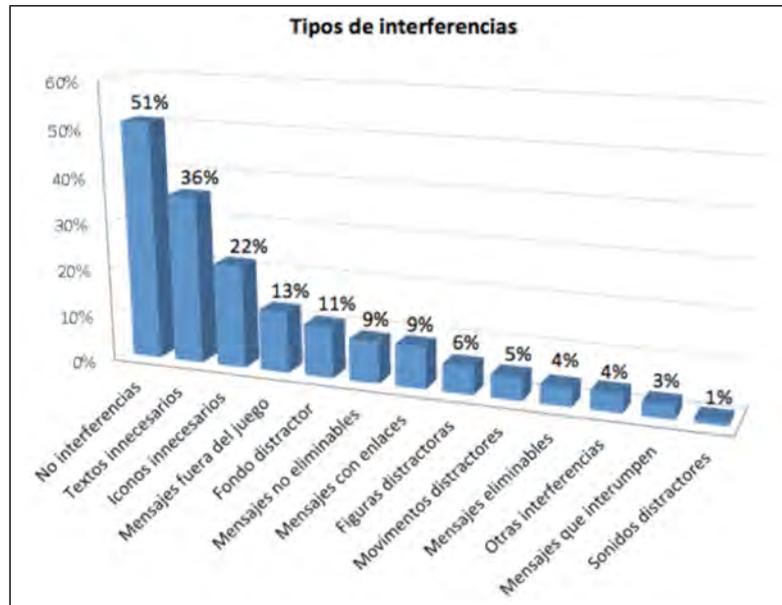


Figura 1. Tipo de interferencias detectadas en la muestra.

plicando competencias de lectoescritura en el 32% de las apps.

El texto es un elemento relevante y en muchos casos (23%) es necesario para jugar y llevar a cabo las acciones propuestas. Dato que concuerda con el anterior estudio de Rockman (2010) donde se analiza el reiterado uso del lenguaje escrito como base de la interactividad (CCI). En el 96% de los casos el texto está presente en la pantalla inicial (incluso en aplicaciones para menores de cuatro años) y en las pantallas de juego en el 63% de las apps, especialmente como información (53%), feed-back (26%) e instrucciones (23%). Se detecta que en 39 casos el contenido textual no se expresa de forma enlazada al verbal y la lectura es el único camino de acceso a la información.

Sobre los mensajes verbales, un 58% de apps los incluyen en pantallas de juego para dar feed-back (33%), informaciones (20%) o instrucciones (16%) y en un 13% de los casos son necesarios para jugar en todo momento.

El 57% de las apps ofrecen feed-back de acierto o error durante el juego, como respuesta a la interacción. El uso de feed-back en materiales interactivos orientados al aprendizaje es una estrategia definida por Kemp y Smellie (1989), pero tan importante es su existencia como su adecuación. Así en 23 aplicaciones se encontraron feed-back textuales y únicamente en cinco de estos casos también verbales. En la figura 2 se observa la pantalla de una aplicación orientada a niños de tres años valorada muy positivamente por expertos y por esta ficha de observación, pero que



Figura 2. Feed-back textual sin refuerzo verbal de «Numberland» (Les Trois Elles-Edoki).

proporciona un feed-back escrito sin refuerzo verbal, provocando la incomprensión del niño.

Los feed-back también presentan otros formatos: el 13% de la muestra incluye respuestas musicales, el 50% sonoras y el 50% visuales. Y la mayoría de retornos tienen una connotación emocional, que en el 35% es positiva y en el 11% tanto positiva como negativa.

3.2.2. Adaptabilidad

En la misma línea, los datos indican que se consideran los usuarios de cero a ocho años un grupo homogéneo, cuando las habilidades y el desarrollo cambian radicalmente durante los primeros años. Solo el 22% de las apps educativas presentan diferentes opciones de juegos dependiendo de la edad o conocimiento previo del usuario.

Potencialmente algunas características físicas de los dispositivos móviles resultan especialmente útiles para usuarios en edad preescolar: el cambio automático de orientación de la pantalla, el «multitouch» o la opción de interactuar con los dispositivos mediante gestos alternativos (por ejemplo mover un objeto tocando un punto de la pantalla o arrastrándolo). No obstante, sólo en el 9% de apps el sistema permite emplear gestos alternativos para realizar una determinada acción y sólo una de las 100 apps permite la orientación horizontal o vertical de forma automática siguiendo el movimiento natural del niño con la tablet en la primera infancia.

Por otra parte se han analizado gestos necesarios en las interacciones

que son complejos especialmente para menores de tres años, tal y como ha observado en anteriores investigaciones (Crescenzi, Jewitt, & Price, 2014), por ejemplo presionar intencionalmente un icono durante un tiempo determinado o emplear «scroll» (tocar y desplazar verticalmente o horizontalmente el dedo en la pantalla). Los niños muy pequeños suelen tocar repetidamente la pantalla en lugar de arrastrar, un gesto que se necesita emplear para poder jugar con el 62% de la muestra de apps analizadas, como se muestra en la figura 3.

Si bien se valoran las potencialidades de estos dispositivos para las actividades en grupo, las aplicaciones analizadas no presentan adaptaciones para el uso individual o grupal. Si bien la muestra incorpora la posibilidad multitouch en 29 casos (17 incluían la interacción simultánea de más de dos dedos), solo en dos la app estaba pensada para dos o más jugadores. Otras 10 aplicaciones no incluían multitouch pero se plantean para uso en grupo.

A nivel de accesibilidad, un dato que destaca es la casi total ausencia de herramientas de adaptación visual (en el 93% de la muestra) y sonora (91%) que incorporan las aplicaciones analizadas. Un claro ejemplo es que solo una aplicación entre las 100 analizadas permite adaptar el teclado según las habilidades físicas y visuales de los niños.

Los personajes o elementos de las aplicaciones suelen ser familiares a los destinatarios (88%). Encontramos objetos o animales humanizados (28%), niños (26%) y adultos (10%). De estos personajes el 41%

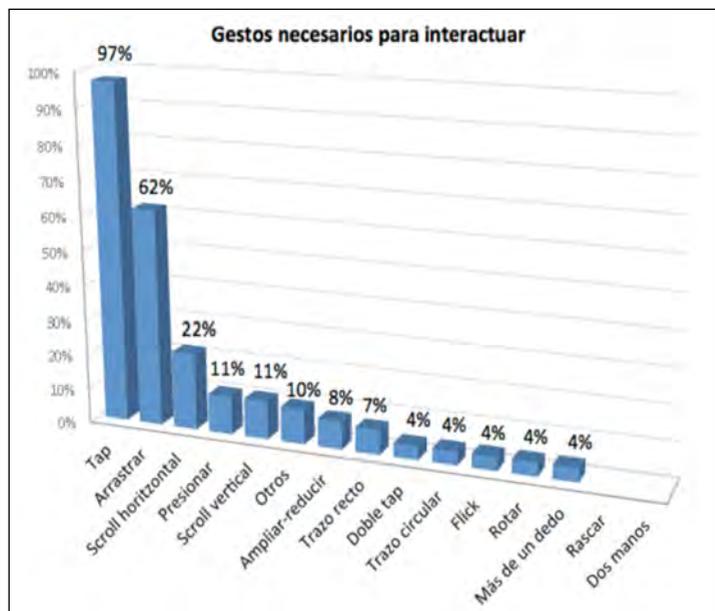


Figura 3. Gestualidad necesaria en las aplicaciones analizadas.

expresa algún tipo de emoción (el 23% también emociones negativas), un porcentaje escaso aunque la expresión de las emociones puede ayudar a la comprensión del contenido apoyando la interacción del niño/a. Las características técnicas solo se pueden personalizar en el 13% de las apps para poder seleccionar pequeñas adaptaciones a las características del niño o niña.

Finalmente la mayoría de las aplicaciones emplean iconos y botones para jugar que tienen un significado simbólico (84%), suponiendo un conocimiento previo del lenguaje multimedia que no es coherente con la edad de los destinatarios (por ejemplo lupa, altavoz, planeta, engranaje).

3.2.3. Diseño de la interacción

El número de elementos activos presentes simultáneamente en la pantalla supera el número mínimo necesario para un app apta al uso de un niño preescolar. Solo en un 8% de las apps hay menos de tres elementos visibles en la pantalla de entrada y el 47% presenta tres o cuatro elementos activos, condición aceptable para usuarios de entre tres y ocho años. Sin embargo más de la mitad de la muestra presenta más de cuatro y hasta 39 elementos activos en la pantalla inicial.

Un entorno aún más complejo se suele presentar en la pantalla del juego. Como se muestra en el ejemplo de la figura 4 de una aplicación orientada a la percepción visual, observación y memoria para niños de entre tres y cinco años (según el mismo desarrollador), que mantiene en cada una de sus pantallas más de 18 elementos activos.

Los resultados indican además que solo en el 15% de las apps los elementos activos se limitan a uno o dos y en otro 23% llegan a ser tres o cuatro elementos activos visibles en la pantalla pero el 62% de la muestra se presentan a la vez entre cinco y 56 elementos activos, llegando a dificultar la interacción del/de la niño/a con el contenido de la aplicación.

Estas cuestiones son clave para la simplicidad, necesaria para asegurar una calidad en la usabilidad de las apps. Es un principio de diseño interactivo que supera los objetivos visuales y se evidencia en las interacciones entre el niño y la máquina. Para el usuario todo lo que no es señal es ruido, dificulta la comunicación y el uso de la aplicación, y este principio cobra mayor relevancia cuando el público es infantil.

El papel de la música y del sonido es esencial en un análisis de aplicaciones para menores. Los resultados indican que en un 36% de apps no incluyen ningún tipo de música y el 7% de la muestra no contiene ni música ni sonidos. Únicamente en un 14% de los casos la música se activa al tocar algún elemento activo



Figura 4. Crazy Fun Lab de Playtoddler.

de la pantalla, un recurso empleado más para los sonidos (80%). En un 16% la música es la respuesta del sistema a la acción del usuario y en el 70% lo es un efecto sonoro. Además la música reitera la información visual en un 22% de los casos mientras que los sonidos lo hacen en el 94%. Esta estrategia facilita la comprensión del contenido por parte de los/as niños/as.

3.2.4. Estructura y navegación

Se contempla que en 14 aplicaciones las acciones de navegación no son las mínimas posibles (existen posibilidades de navegación no necesarias para jugar). En algunas apps (18%) los niños tienen que tocar la pantalla entre tres y cinco veces antes de poder empezar a jugar. Los menores de tres años no deberían tener que tocar la pantalla más de una vez (el 50% de la muestra lo permite) para acceder al contenido del juego y los menores de seis como mucho dos veces (es el caso del 32% de las apps analizadas). Un resultado relacionado con estos datos es el número de pantallas que deben superarse antes de comenzar el juego. Si bien en el 54% es una única pantalla y en el 31% dos pantallas, en el 15% de aplicaciones el usuario preescolar necesita superar entre tres y siete pantallas antes de poder empezar a jugar.

En relación con los sistemas de estructuración, se observa que un 59% de las apps permiten la libre navegación a decisión del usuario, en menos casos (16%) la acción sucede en una sola pantalla y el mismo porcentaje se observa de sistemas graduales donde los niveles de dificultad determinan el avance del usuario. El 12% utiliza sistemas jerárquicos o lineales (más propios de libros digitales).

Finalmente se destaca que el 39% de las aplicaciones no permiten repetir una actividad sin salir del juego, a pesar de que la repetición es una estrategia de

aprendizaje y además una acción que cautiva a los más pequeños.

3.3 Resultados sobre el contenido de las apps

Los contenidos de la muestra se sitúan en casi todos los casos (96%) en el ámbito del conocimiento cognitivo (procesar información, conocimiento previo y habilidades mentales), el 70% en desarrollo psicomotriz (manipulativo y motor) y sólo el 22% se acerca al ámbito afectivo-emocional (actitudes y sentimientos).

Por lo que respecta a las inteligencias múltiples (Gardner, 2006) no se ejercitan de forma homogénea. En particular, en ocho apps sobre diez se trabaja la inteligencia espacial y la lógico-matemática, y la inteligencia lingüística se entrena en el 41% de la muestra. Las competencias psicomotrices e intrapersonales se aprecian respectivamente en el 23% y 21%, si bien sean fundamentales en el currículum del grupo de niños menores de ocho años. Un dato destacado es que en muy pocas apps se pretende implementar la inteligencia intrapersonal (10%) y musical (6%).

Las acciones de aprendizaje sugieren los objetivos educativos de las aplicaciones infantiles. Como se observa en la figura 5, en 94 de las 100 apps se plantea reconocer algún contenido, explorarlo (64%) o memorizarlo (44%). En general las aplicaciones se centran en contenidos conceptuales. Se han observado con frecuencia acciones de procesamiento matemático incluso en aplicaciones que no presentan objetivos de aprendizaje matemático explícito, así realizar operaciones de lógica y ordenar es una actividad que se repite en la mayoría de aplicaciones. En cambio, las acciones y objetivos referidos a la creación y construcción de conocimiento son menores, menos de un 30% de las apps se orienta a formular hipótesis o imaginar, un 13% a la creación audiovisual, apenas un 10% a escribir, o un 3% a componer música.

La figura 5, «Acciones de aprendizaje», se encuentra en el repositorio Figshare (<http://goo.gl/XhR7En>). Finalmente en contra de las expectativas de los investigadores, se observaron estereotipos de género (en el 20% de la muestra) y de raza (en el 8%). Además empleando una tabla de contingencia se encontró que en cinco casos los estereotipos de raza y género coexistían en una misma aplicación.

4. Discusión y conclusiones

A pesar de que el mercado está saturado de apps para niños, la etiqueta de «educativa» o «infantil» no indica que una app haya sido validada y testeada (Guernsey, 2013). En este sentido, la finalidad de la investigación es contribuir a asegurar la calidad del

diseño y contenido de las apps infantiles adaptadas a los diferentes momentos evolutivos de niños y niñas.

El análisis del diseño de 100 aplicaciones, consideradas por padres y educadores como potenciales recursos para el aprendizaje, muestra claras problemáticas centradas en el diseño visual e interactivo, la adaptabilidad, la estructura y navegación y pone en evidencia su escasa calidad y adaptación al desarrollo infantil. Un ejemplo en este sentido es que el mensaje escrito suele vehicular informaciones, instrucciones y feedback, en aplicaciones para preescolares.

El diseño de la interacción presenta dificultades destacadas en la búsqueda de la simplicidad, por la elevada presencia de distractores y de elementos activos en pantalla, a menudo, innecesarios. Además el contenido de las apps analizadas indica la hegemonía de los contenidos curriculares (comunes en todos los países occidentales) en detrimento de las dimensiones del aprendizaje ligadas a los aspectos socio-afectivos, artísticos, creativos y de construcción de conocimiento. Destaca también la presencia de estereotipos.

Si bien la investigación en el campo de la educación, de la psicología y de la CCI demuestra las potencialidades de los recursos interactivos de calidad para el aprendizaje, las apps analizadas no se adaptan a las necesidades del target. Se detecta entonces la necesidad de transferencia de resultados a la industria de videojuegos. En futuros trabajos de investigación será necesario complementar los resultados del análisis heurístico con observaciones de la interacción de los niños y niñas con las apps, definir las implicaciones directas de estos resultados en la práctica educativa y generar una línea de acción que guíe a los desarrolladores hacia una mejora de los recursos desde la adecuación de los materiales interactivos, lo que permitiría además un avance en la definición de la calidad de las apps educativas infantiles.

Notas

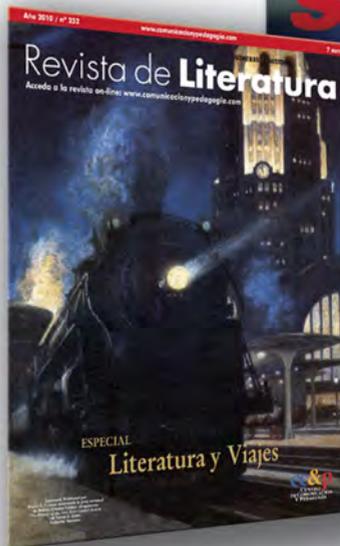
¹ Portales internacionales de análisis de apps infantiles, como base de la muestra: Smatoos (<http://goo.gl/Z9UL78>), A Matter of App (<http://goo.gl/DxPpwz>), Mind Shift: (<http://goo.gl/o7Fu6o>), Children's technology Review (<http://goo.gl/zRmGSy>), Comon Sense (media: <http://goo.gl/paAc9t>), Technology in (SPL) Education (<http://goo.gl/5NOQKM>), Best apps for kids (<http://goo.gl/EeFDis>).
² La ficha de observación puede consultarse en www.lmi.ub.edu/apps4kids/analisis.html.

³ Los resultados presentados en este artículo son parte de una investigación en la que han participado, además de las autoras, las investigadoras: Carol Ibáñez y Marta López (UB).

Referencias

Amy, B., Alisa, B., & Andrea, F. (2002). HCI for Kids. In A. Sears, & J. Jacko (Eds.), *The Human-Computer Interaction Handbook*:

- Fundamentals, Evolving Technologies and Emerging Applications* (pp. 794-809). New Jersey: Lawrence Erlbaum. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00140139.2013.808852>
- Bloom, B.S. (1973). *Taxonomía de los objetivos para la educación. La clasificación de los métodos educacionales*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Butler, J., Holden, K., & Lidwell, W. (2005). *Principios universales de diseño*. Barcelona: Blume.
- Crescenzi, L. (2010). La comprensión del niño telespectador: posibilidades y límites asociados a la edad. *Zer*, 15, 29, 69-88 (<http://goo.gl/nPnKtq>) (13-03-2015).
- Crescenzi, L., Jewitt, C., & Price S. (2014). The Role of Touch in Preschool Children's Learning Using iPad versus Paper Interaction. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 37, 86-95 (<http://goo.gl/3ARGwJ>) (20-02-2015).
- Chiong, C., & Shuler, C. (2010). *Learning: Is there an App for that? Investigations of Young Children's Usage and Learning with Mobile Devices and Apps*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop (<http://goo.gl/MsnjV4>) (04-03-2015).
- Dondis, D.A. (1973). *A Primer of Visual Literacy*. The Massachusetts Institute of Technology.
- Fidler, R. (2014). *Tablets Are Now Commonplace in Households with Children. 2014 RJI Mobile Media Research Report*. Donald W. Reynolds Journalism Institute (RJI), Mobile Media Poll (<http://goo.gl/cldYHn>) (19-03-2015).
- Grané, M. (2012). *El disseny interactiu a la xarxa*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R.C. (2014). The Benefits of Playing Video Games. *American Psychologist*, 69(1), 66. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0034857>
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books.
- González C.S., & Navarro V. (2015). Métodos y técnicas para la evaluación de la experiencia emocional de niños y niñas con videojuegos activos. *XVI Congreso Internacional Interacción'15*. Barcelona: Vilanova i la Geltru. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0004-944114523368>
- Gramigna, A., & González-Faraco, J.C. (2009). Videojugando se aprende: renovar la teoría del conocimiento y la educación. *Comunicar*, 33, 157-164. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/c33-2009-03-007>
- Guemsey, L. (2013). *Screen Time: How Electronic Media - From Baby Videos to Educational Software - Affects Your Young Child*. New York: Basic Books. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/17482798.2014.863486>
- Kemp, J., & Smellie, D. (1989). *Planning, Producing and Using Instructional Media*. New York: Harper & Row.
- Landis, J., & Koch, G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Mascheroni, G., & Kjaran, O. (2014). *Net Children Go Mobile. Risks and Opportunities*. Milano: Educatt (<http://goo.gl/a7CB5H>) (19-03-2015).
- Neumann M.M. (2014). An Examination of Touch Screen Tablets and Emergent Literacy in Australian Pre-school Children. *Australian Journal of Education* 58(2), 109-122. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0004944114523368>
- Norman D.A. (2003). *Emotional Design: Why we Love (or Hate) Everyday Things*. Basic Books.
- NPD Group. (2014). *Kids and Consumer Electronics*. (<http://goo.gl/vvbGsn>) (03-03-2015).
- Papert, S. (1993). *The Children's Machine. Rethinking School in the Age of the Computer*. New York: Basic Books.
- Parrish, E.E., Giaschi D.E., Boden, C., & Dougherty, R. (2004). The Maturation of Form and Motion Perception in School Age Children. *Vision Research*, 45, 2005, 827-837.
- Radesky, J.S., Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2015). Mobile and Interactive Media Use by Young Children: the Good, the Bad, and the Unknown. *Pediatrics* 135(1), 1-3. doi: <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2014-2251>
- Read, J.C., & Bekker, M. (2011). *The Nature of Child Computer Interaction*. HCI2011, Newcastle, UK (<http://goo.gl/N4RFDJ>) (13-03-2015).
- Read, J.C., & Markopoulos, P. (2013). Child-computer Interaction. *International Journal of Child Computer Interaction* 1, 2-6. Elsevier. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijcci.2012.09.001>
- Rideout, V., & Saphir, M. (2013). *Zero to Eight. Children's Media Use in America*. San Francisco: Common Sense (<https://goo.gl/81-ZPio>) (04-03-2015).
- Rockman, J. (2010). *PBS Kids iPod app study: Findings and outcomes. Report*. (<http://goo.gl/p5oB8T>) (24-02-2015).
- Shneiderman, B., & Plaisant, C. (2010). *Designing the User Interface: Strategies for Effective Human-Computer Interaction*. Addison-Wesley Pearson. doi: <http://dx.doi.org/10.1145/25065.950626>
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Tognazzini, B. (2003). *First Principles of Interaction Design*. Askog. (<http://goo.gl/Tfcvky>) (28-02-2015).



**PUBLICACIONES
DEL CENTRO
DE COMUNICACIÓN
Y PEDAGOGÍA**

cc&p
CENTRO
DE COMUNICACIÓN
Y PEDAGOGÍA

www.centrocp.com / info@centrocp.com



Posibilidades ubicuas del ordenador portátil: percepción de estudiantes universitarios españoles

The Ubiquitous Possibilities of the Laptop: Spanish University Students' Perceptions

-  Dra. María-Luisa Sevillano-García es Catedrática en el Departamento de Didáctica de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Madrid (España) (mlsevillano@edu.uned.es) (<http://orcid.org/0000-0002-2841-8738>)
-  Dra. María-Pilar Quicios-García es Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED (España) (pquicios@edu.uned.es) (<http://orcid.org/0000-0002-2625-3888>)
-  Dr. José-Luis González-García es Profesor Tutor en el Centro Asociado de la UNED en Cantabria (España) (jlgonzalez@santander.uned.es) (<http://orcid.org/0000-0003-4987-0261>)

RESUMEN

Las aulas universitarias están ocupadas por un nuevo modelo de sociedad estudiantil denominada «plurimodalitica». Esta sociedad se caracteriza por el conjunto de relaciones que establecen los universitarios con las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Este artículo analiza los usos, lugares de utilización y funciones que otorgan 451 estudiantes de cinco universidades públicas españolas al ordenador portátil. El muestreo utilizado para el estudio parte de un diseño muestral incidental no aleatorio y por conglomerados. La recogida de información se ha realizado a través de un cuestionario con respuestas en escala Likert de cinco puntos. Éste se ha estructurado en tres secciones, una para usos del ordenador, otra para lugares y frecuencia de uso del dispositivo y la última para funciones y aplicaciones del ordenador portátil. Las conclusiones obtenidas permiten afirmar que el uso mayoritario del ordenador portátil entre la «plurimodalitica» es académico. Se usa para elaborar trabajos, intercambiar apuntes o buscar información. La metodología de la universidad de procedencia y el género del entrevistado determina el uso académico de los ordenadores portátiles siendo mayor en las universidades no presenciales y entre las mujeres que entre los hombres. El lugar donde mayoritariamente se utilizan estos dispositivos es en los domicilios particulares seguido, entre los entrevistados más jóvenes, por las bibliotecas universitarias. Las funciones otorgadas al ordenador portátil varían con la edad siendo mayoritariamente lúdica e instrumental entre los más jóvenes.

ABSTRACT

University classrooms have been taken over by a new type of student, the «plurimodalicts». This society is characterized by the different ways its students relate to ICTs. This article analyses where, how and for what a sample of 451 students from five Spanish public universities use their laptop computers. The study uses an incidental non-random cluster sample design. Data collection was conducted via questionnaire based on a five-point Likert scale. The questionnaire was divided into three sections: computer use; location and frequency of use of the device; and laptop functions and applications. The study concludes that «plurimodalicts» use their laptops to produce academic work, as well as for exchanging class notes and searching for information. The distance or direct learning methodology and the respondent's gender also determine laptop use for academic tasks, which is greater at distance learning institutions and is more prevalent among women than men. These devices are mainly used at home and, in the case of the younger respondents, also in university libraries. The laptop functions vary according to age group, and the device is mostly used for gaming and as a study tool by the youngest students.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Estudiantes universitarios, portátil, estilos de aprendizaje, ubicuo, brecha digital, competencia mediática, alfabetización digital, prosumidores.

University students, laptop, learning styles, ubiquitous, digital divide, media skill, digital literacy, prosumers.



1. Introducción

Entre los estudiantes universitarios todavía se encuentran alumnos pseudoanalógicos, estudiantes que utilizan las TIC siguiendo la lógica, estructura y utilidades de los recursos formativos previos a la digitalización de los contenidos, universitarios capaces de seguir los esquemas formativos de la Web 1.0, red estática que transmite información y conocimiento de manera unidireccional (Santos, Etxeberria, Lorenzo, & Prats, 2012). Estos alumnos están capacitados para crear su propio modelo de estudiante (Tabuenca, Verpoorten, Ternier, Westera, & Specht, 2013) y su propio modelo de desarrollo profesional (Tabuenca, Verpoorten, Ternier, Westera, & Specht, 2012) diseñándolos ambos, casi, al margen de la influencia de los medios.

Los estudiantes pseudoanalógicos, en su mayoría, no han querido, podido o sabido desarrollar suficientemente una alfabetización multimodal (González, 2013; Bautista, 2007), una alfabetización multimedia (Esteve, Esteve, & Gisbert, 2012), una alfabetización digital (Gisbert, 2013; Area, Gutiérrez, & Vidal, 2012; Travieso & Planella, 2008) o una alfabetización mediática (García-Ruiz, Ramírez-García, & Rodríguez-Rosell, 2014; Area, 2012; Aguaded, 2012) que les permita tomar parte activa en la sociedad del conocimiento como prosumidores (Aguaded & Sánchez, 2013; Villalustre, 2013; Khan, 2012) pero sí como simples consumidores.

Junto a estos estudiantes ocupan las mismas aulas universitarias inmigrantes digitales (Wang, Myers, & Sundaram, 2013; Prensky, 2011; Prensky, 2001) y estudiantes visitantes de la Red (Tabuenca, Ternier, & Specht, 2013). Ambos grupos se caracterizan por ser usuarios pasivos o no participativos en los medios. Esta voluntaria inactividad telemática no les coloca ni en riesgo de exclusión digital ni en los límites de cualquier modalidad de brecha digital (Marciales, 2012; Monclús & Sabán, 2012). Simplemente les categoriza como antiguos aprendices.

Otros de los numerosos colectivos que ocupan, simultáneamente, las mismas aulas universitarias son los nuevos aprendices (Gurung & Rutledge, 2014; Thompson, 2013), los aprendices del nuevo milenio (Trinder, Guiller, Margaryan, Littlejohn & Nicol, 2008), los estudiantes pertenecientes a la «Instant message generation» (Bautista, Escofet, Forés, López, & Marimon, 2013; Gisbert & Esteve, 2011) y a la «Net Generation» (Jones, Ramanau, Cross, & Healing, 2010; Tapscott, 1999), los nativos digitales (Wang, Myers, & Sundaram, 2013; Fueyo, 2011; Prensky, 2011), los alfabetos digitales (González, 2012), los alfabetos tecnológicos (Ortega, 2009), los estudiantes

residentes (Hernández, Ramírez-Martinell, & Cassany, 2014), los prosumidores (García-Ruiz, Ramírez-García, & Rodríguez-Rosell, 2014) y los prosumidores mediáticos (Ferrés, Aguaded, & García-Matilla, 2012), entre otros.

Este universo estudiantil de perfiles tecnológicos diferenciados ha constituido, de manera natural, la muestra de esta investigación. Al proceder a realizar los estudios estadísticos de los datos recogidos se ha constatado que la relación que los estudiantes universitarios establecen con las TIC es plural. Amparados en este hecho y con el objeto de comunicar, modestamente, algo nuevo al campo de conocimiento se ha creado un término específico para nombrar globalmente a todos a los estudiantes universitarios en su relación con las TIC. Así se ha acuñado el neologismo: sociedad «plurimodal» que es el resultado de las contracciones de los términos plural, modalidades, tecnologías de la información y la comunicación.

El término sociedad «plurimodal» designa al colectivo estudiantil universitario compuesto tanto por ciudadanos mediáticos, como por alfabetos mediáticos (Sánchez & Aguaded, 2013; Aguaded & Sánchez, 2013; Aguaded, 2012), humanistas mediáticos (Pérez & Varis, 2012), alfabetos audiovisuales y todas las posibles calificaciones de usuarios de medios enunciadas previamente en este artículo y todas las que puedan ir apareciendo, con el paso de los meses, en la bibliografía científica.

La característica constitutiva de la sociedad «plurimodal» es el conjunto de usos diferenciales que los estudiantes universitarios establecen con los medios tanto en el ámbito formativo como en el comunicativo o relacional de manera sincrónica. Se trata, intrínsecamente, de una sociedad poliédrica y multifactorial. Estas dos características son consecuencia de la actitud impredecible que los universitarios mantienen hacia las tecnologías. La imprevisibilidad surge al no estar garantizado que los estudiantes utilicen las herramientas digitales en su proceso de enseñanza aprendizaje aunque hagan uso frecuente de determinadas tecnologías en su vida diaria. Ese desconcierto aumenta debido a que no siempre desean incorporar las herramientas tecnológicas que emplean en su vida cotidiana como instrumentos de aprendizaje (García, Gros, & Escofet, 2012).

Esta forma de actuar dificulta la investigación. Una muestra de tal dificultad se encuentra al intentar determinar, de manera unívoca, el dispositivo móvil que utilizan mayoritariamente. La prevalencia de un dispositivo sobre otro es ambivalente o cambiante. Tal volatilidad depende, sobre todo, del momento comercial

de cada dispositivo, de la muestra seleccionada, del nivel socioeconómico y académico de los estudiantes, de su lugar de residencia y del campo de conocimiento en el que se estén formando.

Ante esta realidad y para focalizar la investigación en el dispositivo digital móvil que mayoritariamente utiliza la «plurimodal» para fines académicos se ha acudido a estadísticas oficiales. El resultado obtenido ha sido de carácter genérico. Así se ha optado por extrapolar las cifras ofrecidas en la Edición 2014 del informe anual 2013 del Ministerio de Industria y Energía (Urueña, 2014) y afirmar que el dispositivo electrónico con acceso a Internet utilizado, mayoritariamente, entre la sociedad «plurimodal» con usos académicos es el ordenador portátil.

2. Dispositivo estudiado: ordenador portátil

El dispositivo que desde 2012 pugna por ocupar, a nivel mundial, el primer puesto en frecuencia de uso entre los usuarios de TIC es el teléfono móvil (Mihailidis, 2014; Tabuenca, Ternier, & Specht, 2013; Yang, Lu, Gupta, Cao, & Zhang, 2012). En el mercado existen dos modalidades de teléfono móvil, el no inteligente y el smartphone. Ante este hecho, la comunidad científica tiene que clarificar si el smartphone se entiende como un dispositivo electrónico para la comunicación oral entre dos interlocutores, como un elemento capaz de ejecutar aplicaciones y conectarse a Internet (Ruiz-Olmo & Belmonte-Jiménez, 2014) o como un ordenador portátil con uso telefónico.

En España, en el tercer trimestre de 2013, sin identificar su principal utilidad, el smartphone ha conseguido ocupar el primer lugar en frecuencia de uso entre usuarios de TIC. Al no haberse clarificado el uso principal del dispositivo, este equipo de Investigación entiende que el ordenador portátil sigue teniendo, con fines académicos, prevalencia de uso sobre el smartphone. Las razones en las que se apoya son que el 87,1% de la población accede a Internet desde el domicilio particular. El 62,5% de los hogares dispone de ordenador portátil mientras que sólo el 53,7% de la población dispone de smartphone, es decir, la mitad de la población. En los hogares se accede a Internet desde el smartphone (74,3%), desde el ordenador

portátil (68,4%) y desde el ordenador fijo (66,6%) (Urueña, 2014).

El smartphone es de uso personal. El ordenador portátil y el fijo admiten múltiples usuarios. Esta multiplicidad de usuarios de los ordenadores unida a la mayor comodidad ergonómica del ordenador portátil frente a los smartphone y al superior tamaño y resolución de las pantallas de los primeros permite mantener al ordenador portátil como dispositivo electrónico móvil de uso mayoritario. Su única limitación, frente a otros dispositivos digitales móviles se encuentra en el

Entre los estudiantes universitarios todavía se encuentran alumnos pseudoanalógicos, estudiantes que utilizan las TIC siguiendo la lógica, estructura y utilidades de los recursos formativos previos a la digitalización de los contenidos, universitarios capaces de seguir los esquemas formativos de la Web 1.0, red estática que transmite información y conocimiento de manera unidireccional.

software que soporta.

Asumiendo la prevalencia cuantitativa del ordenador portátil sobre el smartphone, en este artículo se clarificarán los usos, lugares de utilización y funciones dadas en España a los ordenadores portátiles por la «plurimodal».

3. Metodología

Este artículo expone la utilización dada al ordenador portátil por una muestra formada por 451 estudiantes de cinco universidades públicas españolas: Complutense, Vigo, Oviedo, Granada y UNED. Se decidió estudiar exclusivamente universidades públicas por tratarse de un estudio financiado con fondos públicos. Sus objetivos son: identificar los usos dados por la «plurimodal» al ordenador portátil; señalar las actividades realizadas con este dispositivo; y reseñar sus lugares preferentes de uso. Para conseguir estos objetivos se ha realizado un diseño muestral incidental no aleatorio y por conglomerados. La elección de los conglomerados como muestra representativa del universo poblacional ha sido aleatoria, no así la elección de las unidades últimas. Esta falta de aleatoriedad no resta representatividad a la muestra permitiendo gene-

ralizar los resultados de referencia, pero no la estimación de errores sobre los parámetros poblacionales.

La recogida de información se ha hecho a través de un cuestionario. Se ha utilizado para la valoración de las respuestas una escala Likert de 5 puntos. La parte del cuestionario del que se extraen estos resultados se ha estructurado en tres escalas: usos del ordenador portátil (10 ítems), lugares y frecuencia de uso (9 ítems) y funciones y aplicaciones (9 ítems).

La consistencia interna de cada escala se ha obtenido a través del Coeficiente α de Cronbach. Los resultados referidos a la fiabilidad de cada una de las escalas han sido: α de Cronbach de la dimensión usos del portátil: 0,73; α de Cronbach de la dimensión lugares y frecuencia de usos: 0,72; α de Cronbach de la dimensión funciones y aplicaciones: 0,77; α de Cronbach del total del instrumento: 0,81. Todas las puntuaciones demuestran la fiabilidad del cuestionario. La fiabilidad de cada una de las escalas se expone en el apartado 4 de este artículo.

La muestra de estudio está conformada por 23,7% de hombres y 76,3% de mujeres, mostrando proporciones similares en todas las universidades estudiadas. La desproporción estadística entre sexos es debida a que los campos de conocimiento que tomaron parte en la investigación presentan un porcentaje muy superior de mujeres que de hombres. Atendiendo a sus edades, el 24,4% tiene entre 18 y 20 años, el 33% entre 21 y 23, el 10% entre 24 y 27, el 5,7% entre 28 y 31 y el 26,9% más de 31. La diferencia etaria se corresponde con el nivel de formación que está adquiriendo la muestra, así, el 24,2% está cursando estudios de Licenciatura, un 70,5% de Grado, un 0,3% de Doctorado, un 4,7% de Máster y un 0,3% ya se ha licenciado. En cuanto a las universidades de pertenencia, el 5% se extrae de la Universidad Complutense de Madrid, el 40% de la Universidad de Oviedo, el 10,9% de la Universidad de Vigo, el 18,2% de la de Granada y el 25,8% de la UNED.

4. Resultados y discusión

4.1. Escala: Usos del ordenador portátil

La tabla 1 recoge porcentajes de respuestas obtenidos en cada ítem de la primera escala. Los usos otorgados mayoritariamente al ordenador portátil por la muestra estudiada son: informativo (76,5%), colaborador (70,1%), instructivo (70%). Los menos usados: innovador (41%) y expresivo (47,2%). Estos porcentajes varían en función del género, edad y universidad de pertenencia.

Tabla 1. Frecuencia de usos del ordenador portátil

Usos del ordenador portátil	Número de respuestas de la muestra (%)	
	Sí (%)	No (%)
Entretenimiento	65,4	34,6
Expresivo	47,2	52,8
Motivador	47,8	52,2
Informativo	76,5	23,5
Instructivo	70	30
Colaborador	70,1	29,9
Comunicativo	63,5	36,5
Ilustrativo	53,4	46,6
Innovador	41	59

Atendiendo al género, se observa que las mujeres lo utilizan con fin informativo en el 78,9% de los casos y los hombres en el 69,8%. Respecto a la edad, es decir, desagregados los resultados, los estudiantes entre 18 y 20 años valoran más el uso informativo (97,2%). Los que menos lo valoran, los mayores de 31 años (28,9%). En cuanto a la metodología de la universidad de pertenencia, los estudiantes de las universidades presenciales valoran más alto el uso informativo: Complutense (94,4%), Oviedo (89,2%), Vigo (95,6%) y Granada (93,5%), que los estudiantes de universidades con educación a distancia, es decir, estudiantes de la UNED (1,4%).

El segundo uso del ordenador portátil es colaborador (70,1%). Desagregados, nuevamente, los resultados por género se presenta una diferencia no significativa: (68,6%) mujeres, (75,5%) hombres ($C=0,063$, $Sig.=0,202$). Tampoco presenta diferencia significativa la desagregación por edades. Estudiantes entre 18 y 20 años lo puntúan con 62,3% y estudiantes entre 24-27 años con 78,6%, mientras que los mayores de 31 lo hacen en un 71,9% ($C=0,113$, $Sig.=0,266$). Atendiendo a la metodología de la universidad de pertenencia, las diferencias son significativas ($C=0,258$, $Sig.=0,000$) con valores del 60,2% para los estudiantes de la Universidad de Oviedo, 77,8% para la Universidad de Vigo y 90,1% para los estudiantes de la UNED.

El uso instructivo (70%), sin diferencias estadísticamente significativas ($C=0,037$, $Sig.=0,454$), resulta más importante (71,4%) para las mujeres que para los hombres (67,4%). Los más jóvenes (18-31 años) lo puntúan más alto (88,9% y 70,1%) que los mayores de 31 años (45,6%). Exactamente igual ocurre con los estudiantes de las Universidades presenciales: Complutense (65,7%), Oviedo (77,6%), Vigo (82,2%) y Granada (79,2%) frente a los estudiantes de la UNED (44,4%).

El análisis factorial exploratorio otorga el valor a la

prueba KMO de 0,80 y el valor de 771 a la prueba de esfericidad de Bartlett. A su vez arroja un nivel de significación 0,000 indicando la adecuación del modelo de reducción dimensional.

La varianza explicada de los tres primeros factores con auto-valores superiores a 1 es 62% resultando adecuado utilizar un modelo de tres dimensiones. Valorando las saturaciones factoriales de las variables se concluye que el primer factor incide en el uso entretenimiento. Saturan entretenimiento (0,755), informativo (0,794), comunicativo (0,641); el segundo en el uso motivador saturan: motivador (0,739), innovador (0,772). Y el tercero incide en el académico. Saturan instructivo (0,796), colaborador (0,611) e ilustrativo (0,575).

Partiendo de los coeficientes de las saturaciones se realiza el cálculo de las puntuaciones factoriales de los sujetos que forman la muestra para obtener los análisis de varianza y determinar diferencias en función de variables género, edad, universidad de pertenencia. Los resultados obtenidos indican que el primer factor (uso entretenimiento) es más importante para los más jóvenes (18-20 años) ($F=51,45$, $Sig.=0,000$) que para los más mayores (más de 31 años) y para los universitarios ajenos a la UNED ($F=146,5$, $Sig.=0,000$). El segundo factor (uso motivador) varía en función de la universidad de pertenencia ($F=3,83$, $Sig.=0,005$). Los estudiantes con puntuaciones más elevadas son los de la UNED. En el extremo contrario, los de Oviedo. El uso académico presenta diferencias significativas en función de las edades ($F=7,02$, $Sig.=0,000$). Es menos valorado por los mayores de 31 años. Las universidades que puntúan más baja y más alta son UNED y Complutense de Madrid, respectivamente.

4.2. Escala: Actividades realizadas

La tabla 2 recoge los porcentajes de respuestas obtenidos en cada ítem de la segunda escala.

Los datos de la tabla indican que la utilización del ordenador portátil para fines académicos (elaboración

de trabajos, estudio, intercambio de apuntes, búsqueda de información académica) adquiere valores muy frecuente, y frecuente en una proporción que va del 88,7% (elaboración de trabajos) al 55,2% (intercambio de apuntes) pudiéndose afirmar que, aunque sea bajo los esquemas formativos de la Web 1.0 y 2.0 (Francisco, 2011) la «plurimodal» española usa, principalmente, el dispositivo con fines formativos.

Desagregados los resultados por género se concluye que las mujeres utilizan el portátil para elaborar trabajos en un 92,5% y los hombres en un 77%. Particularizados por edades, con diferencias estadísticas no significativas ($C=0,194$, $Sig.=0,422$), los jóvenes entre 18 y 20 años lo usan (92,5%) más que los mayores de 31 años (85,3%). Atendiendo a la metodología de la universidad de pertenencia, también se obtienen porcentajes elevados. El 100% de la «plurimodal» granadina frente al 84,9% de los universitarios de Oviedo.

Los datos de la tabla arrojan que el portátil se utiliza habitualmente para otros fines no directamente académicos pero sí, tal vez, formativos como son la comunicación a través del correo electrónico (87,7%), participación en redes sociales (71,6%) y ocio (62,1%). La frecuencia de uso de chats, sin embargo, es muy discreta (36,9%). Este dato permite aventurar que si los universitarios chatean lo hacen a través del smartphone (Quicios, Sevillano, & Ortega, 2013).

Focalizando el análisis en el uso del correo electrónico se observa que esta actividad de uso comunicativo del ordenador portátil es mayor entre las mujeres (90,5%) que entre los hombres (79%) siendo muy frecuente en todos los grupos de edad. Los universitarios entre 28 y 31 años lo usan en un 95,9%. Los jóvenes entre 18 y 20 años en un 81,1%. Atendiendo a la metodología de la universidad de pertenencia, los resultados de uso del correo electrónico se encuentran entre los extremos de los estudiantes de la UNED

Tabla 2: Frecuencia de uso del ordenador portátil en cada actividad asignada

Actividades realizadas con ordenador portátil	Número de respuestas de la muestra (%)				
	N (%)	CN (%)	DC (%)	AM (%)	S (%)
Elaboración de trabajos	1,2	1,7	1,5	20,1	68,6
Estudio	6,2	9,1	25,2	29,5	30
Búsqueda de información no académica	1,2	5,5	15,1	38,8	39,5
Chats	22,4	20,6	20,1	18,6	18,3
Redes sociales	8,6	7,9	11,9	23,7	47,9
Intercambio de apuntes	6,4	11,2	27,1	30,8	24,4
Correo electrónico	1,7	2,9	7,7	21,4	66,3
Búsqueda de información académica	1,9	3,4	9,5	32,6	52,6
Realización trabajos grupales (Skype)	18,2	24,7	24,2	16,5	16,5
Ocio	4,2	10	23,7	30,7	31,4

N = Nunca; CN = Casi nunca; DC = De vez en cuando; AM = A menudo; S = Siempre

(93,9%) y los estudiantes de la Complutense de Madrid (80,5%).

La tercera actividad del uso informativo del ordenador portátil se materializa en la búsqueda de información académica (85,2%). Las mujeres la buscan frecuentemente (89,5%); los hombres menos (70,2%). Los estudiantes entre 18 y 20 años puntúan con 91,3% frente al 70,8% de los estudiantes entre 24-27 años. La metodología de la universidad de pertenencia, también determina los porcentajes de utilización de esta actividad para el 91,4% de los estudiantes de la UNED y el 76,4% de los de la Universidad de Oviedo.

Profundizando más en el estudio, el análisis factorial exploratorio otorga a la prueba KMO el valor 0,80. El valor 626,36 a la prueba de esfericidad de Bartlett y 0,000 al nivel de significación. Estos resultados aconsejan la utilización de un modelo de reducción de dimensiones como el análisis factorial que genera un modelo de cuatro factores que explican el 68% de la varianza. Para extraer esos factores se utiliza el método de los componentes principales con rotación Varimax.

Las saturaciones de las variables en cada uno de los cuatro factores extraídos y rotados indican que el primero de ellos está relacionado con el uso del ordenador en la realización de actividades académicas. Saturan: elaboración de trabajos (0,783), estudio (0,745), ver el correo electrónico (0,537) y búsqueda de información académica (0,726). El segundo factor está relacionado con la facilitación del aprendizaje mediante el contacto con compañeros. Saturan: intercambio de apuntes (0,595), realización de trabajos grupales con Skype (0,877). El tercer factor está relacionado con la utilización del portátil como herramienta de comunicación social. Saturan: chats (0,861) y redes sociales (0,777). El cuarto factor se comprende como instrumento de ocio. Saturan: búsqueda de información no académica (0,752) y ocio (0,842).

Se utiliza la prueba ANOVA para comprobar si existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por los sujetos en cada uno de los factores extraídos y las variables género, edad y universidad de pertenencia.

En cuanto al factor uso del ordenador en actividades académicas, los análisis de varianza realizados sobre las puntuaciones factoriales muestran que las mujeres utilizan con mayor frecuencia que los hombres el ordena-

dor para este fin ($F=22,54$, $Sig.= 0,000$). A este mismo resultado llegan otros investigadores (García, Gros, & Escofet, 2012) por lo que la presente investigación consolida y categoriza una metodología y una tendencia.

Este artículo, además, tiene el valor de ser un eslabón en la formulación de una nueva teoría al conceptualizar un nuevo tipo de sociedad estudiantil. La sociedad «plurimodaltic» caracterizada por la relación que establecen los universitarios con las TIC. El estudio que sustenta este artículo afirma que la edad no es una variable significativa en el uso del ordenador para realizar actividades de tipo académico. Este motivo permite despreciar la variable edad como característica constitutiva de la «plurimodaltic».

Un cuarto resultado indica que la metodología de la universidad de pertenencia sí que influye en la frecuencia de uso del ordenador para actividades académicas ($F=12$, $Sig.=0,000$). El estudiante de una universidad presencial no tiene los mismos requerimientos tecnológicos que el de una universidad con metodología a distancia. Esta hipótesis se valida con los datos obtenidos. Realizadas las comparaciones post hoc, los resultados muestran que se producen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones en este factor de los alumnos de la UNED y los de la Universidad de Oviedo y de Granada.

4.3. Escala: lugares de uso del ordenador portátil

La tabla 3 recoge los porcentajes de respuestas obtenidos en cada ítem de la tercera escala.

Salvo en las bibliotecas, el portátil se usa con poca frecuencia en los recintos universitarios, en la calle o en los transportes. Las zonas preferentes de uso son el domicilio (70,1 %) y lugar de trabajo (23,2%).

Sometidos los ítems de la escala a un análisis factorial y desagregadas las puntuaciones por género, las mujeres (93%) lo utilizan con mayor frecuencia en el domicilio que los hombres (86%). Teniendo presente

Tabla 3. Frecuencia de uso en cada lugar de utilización

Lugar de utilización del ordenador portátil	Número de respuestas de la muestra (%)				
	N (%)	CN (%)	DC (%)	AM (%)	S (%)
Cafetería universitaria	62,2	17,9	11,1	4,6	4,1
Pasillos	67,4	14,4	11,3	5,2	1,7
Aulas	45,6	15,9	18,9	12,4	7,3
Zonas de ocio	52,9	20,5	13,7	6,3	6,6
Domicilio	2,7	1	5	21,1	70,1
Lugar de trabajo	31,8	8,2	16,2	20,6	23,2
Calle	77,5	13,5	4,1	2,2	2,7
Biblioteca	30,1	14,5	23	17,9	14,5
Transportes	79,3	12,0	4,7	2,8	1,1

N = Nunca; CN = Casi nunca; DC = De vez en cuando; AM = A menudo; S = Siempre

los resultados por edad, los mayores de 28 años (95%) frente a los de menos de 28 años (86%). En función de la universidad de procedencia, lo usan principalmente los estudiantes de la UNED (95%) frente al resto de la «plurimodalitic» (86% de media).

El valor de las pruebas KMO y de esfericidad de Bartlett son respectivamente 0,73 y 499 con un nivel de significación de 0,000. Estos valores permiten realizar un análisis factorial a los ítems que componen la escala. Así, los cuatro primeros factores explican el 70% de la varianza total siendo suficientemente representativos de las variables que forman la escala. De esas cargas factoriales se interpreta que el primer factor tiene una elevada carga relacionada con el uso del ordenador en alguna de las dependencias de la facultad; saturan: cafetería universitaria (0,698), pasillos (0,871), aulas (0,621). El segundo factor indica su uso en el lugar de trabajo o en la biblioteca. Saturan: lugar de trabajo (0,815), biblioteca (0,700). El tercer factor indica su uso en zonas al aire libre o medios de transporte. Saturan: zonas de ocio (0,623), calle (0,872), transporte (0,698). El cuarto lugar indica su uso en el domicilio habitual (domicilio: 0,909).

Las pruebas ANOVA realizadas en cada factor indican que los sujetos entre 18 y 28 años utilizan con mayor frecuencia el ordenador en alguna de las dependencias universitarias (cafetería, pasillos, aulas) que aquellos con una edad superior a los 31 años ($F=7,41$, $Sig.=0,000$).

Con respecto a la variable universidad de pertenencia, los alumnos de la UNED y los de Granada usan más el ordenador en casa que los del resto de las universidades ($F=3,66$, $Sig.=0,006$). Los estudiantes de la Universidad Complutense, Vigo y Oviedo manifiestan utilizar más el dispositivo en las dependencias de la Facultad ($F=15,56$, $Sig.=0,000$).

5. Conclusiones

Este artículo se enmarca en una línea de actualidad universal. Este hecho se constata por la amplitud y vigencia de la bibliografía científica nacional e internacional aportada en su primera parte. Además de encuadrarse en un campo de estudio actual, el tema que se expone en el artículo es novedoso. En los cinco últimos años se ha investigado mucho sobre la temática del artículo pero no tanto sobre los contenidos en él presentados.

En coherencia con hallazgos encontrados en investigaciones sobre la temática, los resultados de este artículo refuerzan científicamente un principio de teoría global sobre los fenómenos estudiados (Ruiz-Olmo & Belmonte-Jiménez, 2014; Urueña, 2014; García,

Gros, & Escofet, 2012). Este artículo además de consolidar y categorizar una metodología y una tendencia constituye un eslabón en la formulación de una nueva teoría. Esta teoría defiende que los estudiantes universitarios forman un nuevo tipo de sociedad denominada por los autores «plurimodalitic», neologismo que procede de las contracciones de los términos plural, modalidades, tecnologías de la información y la comunicación.

La «plurimodalitic» es un modelo emergente de sociedad universitaria. Sus componentes son estudiantes que establecen una relación con las TIC poliédrica y cambiante otorgando distintos usos a un mismo dispositivo dependiendo de su momento vivencial, del momento comercial de cada dispositivo y del tipo de relación que establezcan con las TIC, algo visto en la introducción del artículo.

Los resultados globales encontrados y verificados indican que en esta sociedad el ordenador portátil se usa principalmente para usos académicos. El 88% de la muestra lo usa para elaborar trabajos, el 55% para intercambiar apuntes o buscar información. A estos usos le sigue la comunicación vía correo electrónico (88%) y participación en redes sociales (71%). A través de posteriores análisis factoriales exploratorios y pruebas ANOVA se comprueba que las mujeres lo utilizan mayoritariamente para actividades académicas.

Nuevos análisis de varianza indican que los estudiantes entre 18 y 28 años lo utilizan más que sus compañeros más mayores en las bibliotecas universitarias (32%). Los lugares mayoritarios de uso entre los estudiantes de todas las edades son los domicilios (91%), seguidos de los lugares de trabajo (43,8%). Esto no es obstáculo para que espacios como jardines, calle o medios de transporte empiecen a considerarse lugares emergentes de estudio gracias al ordenador portátil.

La variable universidad de pertenencia ha servido para confirmar indirectamente tanto la validez de la muestra como la de la información recogida. El estudio de esta variable determina que los estudiantes de la UNED (Universidad con metodología específica de la educación a distancia) usan más el portátil en el domicilio que los del resto de las universidades presenciales.

Con respecto a los usos no académicos de los ordenadores portátiles, ni la edad ni el género ni la metodología universitaria resultan variables significativas respecto a las puntuaciones factoriales obtenidas en factores como contacto con compañeros, herramienta de comunicación social o instrumento de ocio si bien es cierto que los estudiantes más jóvenes otorgan al dispositivo una función lúdica e instrumental por encima de los estudiantes de más edad.

Los análisis factoriales exploratorios han identificado un pequeño número de dimensiones relacionadas con usos y funciones del ordenador portátil que en trabajos posteriores podrían determinar perfiles concretos de usuarios dentro de la «plurimodalitc». Los resultados de esta investigación colocan a los profesores universitarios ante la urgente necesidad de diseñar contenidos y actividades didácticas acordes a los estilos de aprendizaje de la «plurimodalitc» y al uso diferencial que realizan del ordenador portátil.

Apoyos y agradecimientos

Este artículo se realizó en el marco del Proyecto I+D+i «Aprendizaje ubicuo con dispositivos móviles. Elaboración y desarrollo de un mapa de competencias en educación superior» (EDU2010-17420).

Referencias

- Aguaded, I., & Sánchez, J. (2013). El empoderamiento digital de niños y jóvenes a través de la producción audiovisual. *Ad-Comunica*, 5, 175-196. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2013-5.11>
- Aguaded, I. (2012). El reto de la competencia mediática de la ciudadanía: Presentación. *Icono 14*, 10, 3, 1-7. doi: <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v10i3.523>
- Aguaded, I. (2012). La educocomunicación: Una apuesta de mañana, necesaria para hoy. *Aularia*, 1, 2, 259-261.
- Area, M. (2012). Sociedad líquida, web 2.0 y alfabetización digital. *Aula de Innovación Educativa*, 212, 55-59.
- Area, M., Gutiérrez, A., & Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Barcelona: Ariel.
- Bautista, A. (2007). Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de Educación*, 343, 589-600.
- Bautista, A., Escofet, A., Forés, A., López, M., & Marimón, M. (2013). Superando el concepto de nativo digital. Análisis de las prácticas digitales del estudiantado universitario. *Digital Education Review*, 24, 1, 1-22 (<http://goo.gl/Qn5NhO>) (28-10-2014).
- Esteve, F., Esteve, V., & Gisbert, M. (2012). Simul@: El uso de los mundos virtuales para la adquisición de competencias transversales en la Universidad. *Universitat Tarraconensis*, 37, 2, 7-23.
- Ferrés, J., Aguaded, I., & García-Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Icono 14*, 10, 3, 23-42. doi: <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201>
- Fueyo, M.A. (2011). Comunicación y educación en los nuevos entornos: ¿nativos o cautivos digitales? *Ábaco*, 2-3, 68-69, 22-28.
- Francisco, A. (2011). Usando la Web 2.0 para informarse e informar. Una experiencia de educación superior. *Teoría de la Educación*, 12, 1, 145-167.
- García, I., Gros, B., & Escofet, A. (2012). La influencia del género en la cultura digital del estudiantado universitario. *Athenea Digital*, 12, 3, 95-114. (<http://goo.gl/xmSFzC>) (28-10-2014).
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A., Rodríguez-Rosell, M.M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 43, 15-23. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- Gisbert, M. (2013). Nuevos escenarios para los aprendices digitales en la universidad. *Aloma*, 31, 1, 55-64.
- Gisbert, M., & Esteve, F. (2011). Digital Leaners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7, 48-59.
- González, J. (2013). Alfabetización multimodal: usos y posibilidades. *Campo Abierto*, 32, 1, 91-113. (<http://goo.gl/CrNqDw>) (28-10-2014).
- González, N. (2012). Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red. *Revista Española de Documentación Científica*, 35, 1, 17-45. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2012.mono.976>
- Gurung, B., & Rutledge, D. (2014). Digital Learners and the Overlapping of Their Personal and Educational Digital Engagement. *Computers & Education*, 77, 91-100. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.012>
- Hernández, D., Ramírez-Martinell, A., & Cassany, D. (2014). Categorizando a los usuarios de sistemas digitales. *Pixel-Bit*, 44, 113-126. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.08>
- Jones, C., Ramanau, R., Cross, S., & Healing, G. (2010). Net generation or Digital Natives: Is There a Distinct New Generation Entering University? *Computers & Education*, 54, 3, 722-732. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.022>
- Khan, S. (2012). *The One World Schoolhouse: Education Reimagined*. New York: Twelve Publishing.
- Marciales, G.P. (2012). Competencia informacional y brecha digital: preguntas y problemas emergentes derivados de investigación. *Nómadas*, 36, 127-142. (<http://goo.gl/abnDkO>) (28-10-2014).
- Mihailidis, 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/10.1177/205015-7913505558>
- Monclús, A., & Saban, C. (2012). La inclusión, la desigualdad y la brecha digital, como problemas y retos para las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 2, 1-10 (<http://goo.gl/g0wvAzG>) (28-10-2014).
- Ortega, I. (2009). La alfabetización tecnológica. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 10, 2, 11-24 (<http://goo.gl/bINCJ4>) (28-10-2014).
- Pérez, J.M., & Varis, T. (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Barcelona: UOC.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9, 5, 1-6.
- Quicios, M.P., Sevillano, M.L., & Ortega, I. (2013). Educational Uses of Mobile Phones by University Students in Spain. *The New Educational Review*, 34, 4, 151-163.
- Ruiz-Olmo, F.J., & Belmonte-Jiménez, A.M. (2014). Los jóvenes como usuario de aplicaciones de marca en dispositivos móviles. *Comunicar*, 43, 73-81. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-07>
- Santos, M.A., Etxeberria, F., Lorenzo, M., & Prats, E. (2012). Web 2.0 y redes sociales. Implicaciones educativas. *SITE*, XXXI, 1-34. (<http://goo.gl/owsbQ8>) (28-10-2014).
- Sánchez, J., & Aguaded, J. I. (2013). El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* 19, 1, 265280. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESM-P.2013.v19.n1.42521
- Tabuenca, B., Verpoorten, D., Ternier, S., Westera, W., & Specht, M. (2013). Fomento de la práctica reflexiva sobre el aprendizaje mediante el uso de tecnologías móviles. *RED*, 37. (<http://goo.gl/XcdpHL>) (28-10-2014).
- Tabuenca, B., Ternier, S., & Specht, M. (2013). Patrones cotidianos en estudiantes de formación continua para la creación de ecologías de aprendizaje. *RED*, 37. (<http://goo.gl/JM1Mgc>) (28-10-2014).
- Tabuenca, B., Verpoorten, D., Ternier, S., Westera, W., & Specht, M. (2012). Fostering Reflective Practice with Mobile Technologies. *Artel/Ec-Tel*, 2012, 87-100. (<http://goo.gl/0ROJKm>) (28-10-2014).

- Tapscott, D. (1999). Educating the Net Generation. *Educational Leadership*, 56, 5, 6-11. (<http://goo.gl/ucKNyZ>) (28-10-2014).
- Thompson, P. (2013). The Digital Natives as Learners: Technology Use Patterns and Approaches to Learning. *Computers & Education*, 65, 12-33. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.022>
- Travieso, J.L., & Planella, J. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. *UOC Papers*, 6, 2-9. (<http://goo.gl/0wte6j>) (28-10-2014).
- Trinder, K., Guiller, J., Margaryan, A., Littlejohn, A., & Nicol, D. (2008). *Learning from Digital Natives: Bridging Formal and Informal Learning*. Glasgow: Caledonian University. (<http://goo.gl/vgXIHv>) (28-10-2014).
- Urueña, A. (Coord.) (2014). *La sociedad en red. Informe anual 2013*. Madrid: Ministerio de Industria, Energía y Turismo.
- Villalustre, L. (2013). Aprendizaje por proyectos con la Web 2.0: satisfacción de los estudiantes y desarrollo de competencias. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6, 3, 186-195.
- Wang, Q., Myers, M.D., & Sundaram, D. (2013). Digital Natives und Digital Immigrants. *Wirtschaftsinformatik*, 55, 6, 409-429. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s12599-013-0296-y>
- 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>



Comunicar

Revista Científica de Comunicación y Educación
Media Education Research Journal
E-ISSN: 1988-3293 | ISSN: 1134-3478

TEMÁTICA POLÍTICA EDITORIAL ORGANIGRAMA COEDICIONES INTERNACIONALES

TÍTULOS

- Número actual
- Números anteriores
- Próximos números
- Artículos más citados
- Artículos en prensa
- Busquedas

ADQUISICIÓN

- Otras publicaciones
- Tienda
- Grupo editor

COLABORACIONES

- Normativas
- Enviar manuscritos
- Revisores
- Criterios de calidad
- Thesaurus
- Código ético
- Antiplagio
- Política social abierta

INDICACIONES

- Indexaciones
- Factor de impacto
- Revistas JCR
- Ranking Revistas ES
- Métrica
- Red de revistas
- Metadatos
- Documentos

Correo electrónico:

Contraseña:

Identificar

Registro gratuito
Recuperar contraseña







Síguenos en:



Q2 (2015) en Journal Citation Reports (JCR) en Comunicación / Educación
Q1 (2015) en Scopus en Comunicación / Educación / Estudios Culturales

Revista científica trimestral, bilingüe en español e inglés en todos sus artículos, y abstracts en chino y portugués.

Decidida vocación internacional y latinoamericana en sus temáticas, lectores y autores. 22 años de edición y 1651 artículos publicados de investigaciones y estudios.

Presencia en 270 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 408 investigadores de 30 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 academia.edu.

Especializada en educocomunicación: 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 e investigadores de todo el mundo.

Coediciones impresas en español e inglés en España para Europa, y Ecuador y Chile, para América; Editada por Comunicar, asociación profesional no lucrativa, veterana en España (26 años) en educocomunicación, que colabora con múltiples centros y Universidades internacionales.

En indexaciones 2015, «Comunicar» es Q2 en JCR: 8ª española en todas las áreas y 1ª española en Educación y única en Comunicación (IF 0,838). En Scopus es Q1 en Estudios Culturales, en Educación y en Comunicación. Es Revista de Excelencia RECYT 2013/16 y está inserta en ERIH+. En Google Scholar Metrics es la 5ª mejor revista indexada en español en todas las áreas (H index 32).



La comunicación en un mundo que envejece: retos y oportunidades
Communicating in an ageing world: challenges and opportunities

Factor de Impacto
JCR, ERIH PLUS, RECYT, Scopus...
Google Scholar





«Comunicar» en tu pantalla

www.revistacomunicar.com

Con un click, toda la revista en español e inglés

Full English version on-line: www.comunicarjournal.com



Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales

Generation Z's Teachers and their Digital Skills

-  Dr. Francisco-José Fernández-Cruz es Profesor Contratado Doctor de la Universidad Francisco de Vitoria en Madrid (España) (f.fernandez.prof@ufv.es) (<http://orcid.org/0000-0001-6103-5272>)
-  Dra. M^a-José Fernández-Díaz es Decana de la Facultad de Educación y Profesora Titular del Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Complutense de Madrid (España) (mjfdiaz@ucm.es) (<http://orcid.org/0000-0002-0964-4342>)

RESUMEN

La mera presencia de recursos tecnológicos en los centros y las altas capacidades de los alumnos de la «Generación Tecnológica» o «Generación Z», no son suficientes para desarrollar en los alumnos la competencia digital. La clave fundamental viene determinada por las competencias tecnológicas y pedagógicas de los docentes. En este trabajo, se pretende analizar el nivel de competencias en TIC de los profesores de Primaria y Secundaria estableciendo un marco competencial de referencia adaptado al ámbito educativo español, utilizando como base los estándares establecidos por la UNESCO en el año 2008 y reformulados en el año 2011. Para ello, se realizó un cuestionario que permitió establecer el perfil de formación docente en TIC del profesorado de la muestra (80 colegios y 1.433 profesores de la Comunidad de Madrid), para estudiar las características del profesorado mejor formado para el desarrollo de la competencia digital que establece el Ministerio de Educación de España. Los resultados muestran una alarmante diferencia entre las competencias que debieran tener los profesores para desarrollar la competencia digital en sus alumnos y la que verdaderamente tienen. Las competencias digitales del profesorado son muy relevantes en el desarrollo de procedimientos de aprendizaje que introduzcan las tecnologías como herramientas al servicio de la educación y este estudio nos permitirá tomar decisiones en política de formación inicial y a lo largo de la carrera profesional del profesorado.

ABSTRACT

The presence of technological resources in schools and the high performance of so-called «Technology Generation» or «Generation Z» students are not enough to develop students' digital competence. The primary key is determined by the technological and pedagogical skills of teachers. In this paper, we intend to analyze the level of ICT skills of teachers in primary and secondary establishing a competency framework adapted to the Spanish educational environment, using as a basis the standards established by UNESCO in 2008 and reformulated in the year 2011. For this purpose, a questionnaire was done to show the profile of ICT teacher training faculty of the sample (80 schools and 1,433 teachers in the Community of Madrid) to study the characteristics of better training for the development of teachers was conducted the digital jurisdiction of the Ministry of Education of Spain. The study results show a significant difference between optimal ICT skills and the low skills that teachers really have to develop learning activities with technological tools for their students. Teachers' digital skills are very important in the development of learning processes to introduce technologies as tools in the service of education, and this study will allow us to make decisions in policy formation and throughout early career teachers.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Competencia digital, estándares TIC, gestión del aprendizaje, profesorado, currículum, formación, carrera profesional.
Digital competence, ICT standards, learning management, teacher, curriculum, training, professional career.



1. Introducción y estado de la cuestión

La preocupación que surge en toda la comunidad educativa (padres, profesores, alumnos y sociedad en su conjunto) acerca del desarrollo e implantación en el año 2014 de la 2ª Ley Educativa (Ley Orgánica 8/2013) que profundiza en el trabajo de las Competencias Básicas, nos hace ver la importancia de reflexionar sobre los procesos de aprendizaje y necesidades educativas de las generaciones que están en nuestras escuelas. Por eso, se debe partir de un conocimiento profundo de lo que se ha llegado a denominar Generación Z. También se han utilizado otros nombres para referirse a este grupo de la población, como Generación V (por virtual), Generación C (por comunidad o contenido), Generación Silenciosa, Generación de Internet o incluso Generación Google, cuyas características comunes que los definen son las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

La Generación Z (Schroer, 2008) se refiere a niños o adolescentes que han nacido entre los años 1995 y 2012, en contraposición a la Generación Y (1977-94), llamada también la Segunda «Baby Boomers» y la Generación X (1966-76), o generación perdida. Según otros autores (Mascó, 2012), siendo más específicos, nos encontramos a los Z1, nacidos entre finales de 1990 y 2000, y los Z2, los que nacieron a partir de 2005. A partir de 2010 se habla de una nueva generación, la Generación α o «Google Kids» (Grail Research, 2011), caracterizada por ser la primera generación del siglo XXI, la más numerosa hasta la fecha, por adoptar la tecnología con mayor rapidez, por empezar y permanecer más tiempo en la escuela y por estar enfocada hacia la tecnología (figura 1).

Pero la Generación Z, actualmente en nuestras escuelas –y con la preocupación de visualizar la futura Generación α –, tiene una serie de características que autores como Reig (Blog «El Caparazón»: <http://goo.gl/VSEQ52>) han querido estudiar, y que se resumen a continuación (Geck, 2007; Hoffman, 2003; Posnick-

Goodwin, 2010; Lay Arellano, 2013; Aparici, 2010; Bennett, 2008): 1) Expertos en la comprensión de la tecnología; 2) Multitarea; 3) Abiertos socialmente desde las tecnologías; 4) Rapidez e impaciencia; 5) Interactivos; y 6) Resilientes.

Según el Informe MECD (2014) hay 8.081.972 alumnos matriculados en las enseñanzas de régimen general no universitarias, desde 1º ciclo de Educación Infantil hasta los programas de cualificación profesional inicial. Todos ellos son la Generación Z y están en nuestros centros educativos en la actualidad.

El Ministerio de Educación (MECD, 2013) ha publicado el número de profesores de los centros de enseñanzas de régimen general no universitarias. Esta cifra alcanza los 664.325 profesores, de los cuáles el 10,8% tiene menos de 30 años, un 30% tiene entre 30 y 39 años, un 28,9% tiene entre 40 y 49 años, un 26,3% tiene entre 50 y 59 años y un 4% tiene más de 60 años. Es decir, que alrededor de un 40% son de la Generación Y (1977-94), un 30% son de la Generación X (1966-76) y otro 30% son de la 1ª Generación «Baby Boomers», post II Guerra Mundial (1945-1965). Este contraste de generaciones entre el profesorado y los alumnos, la exigencia del desarrollo de las competencias básicas en la enseñanza obligatoria –sobre todo la competencia digital–, el cambio y la adaptación a las nuevas habilidades sociales que tienen que ver con el uso de las tecnologías y las necesidades de nuevos aprendizajes para una sociedad cambiante, hacen que nos preguntemos sobre la preparación del profesorado actual para liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de la Generación Z.

1.1. Las Competencias docentes del profesorado TIC, según la UNESCO

Las competencias del profesorado en las tecnologías de la información y la comunicación siguen siendo un elemento crucial para el desarrollo educativo. Podemos entenderlas como el conjunto de conocimientos

y habilidades necesarios que se deben poseer para utilizar estas herramientas tecnológicas como unos recursos educativos más integrados en su práctica diaria (Suárez-Rodríguez, Almerich, & al., 2012).

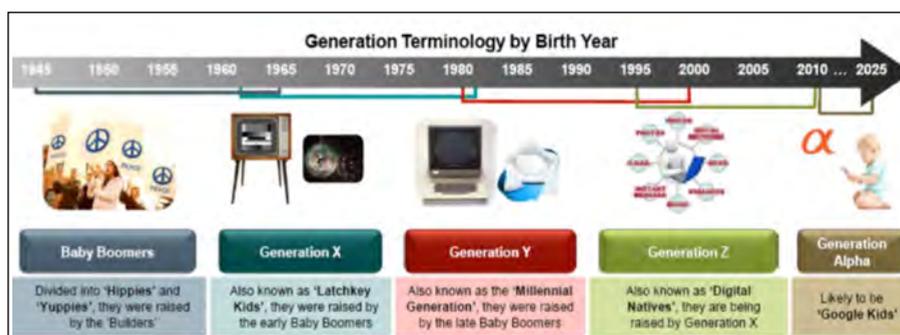


Figura 1. Generation Terminology by Birth Year (Grail Research, 2011).

Fruto de la

importancia y relevancia educativa que las competencias digitales han tenido en los sistemas educativos actuales a lo largo de la última década, se han ido desarrollado diversos avances legislativos que han incidido en la necesidad de la inclusión curricular de las habilidades en el uso de las TIC como herramienta imprescindible para el aprendizaje (Ley Orgánica 2/2006; Ley Orgánica 8/2013). De igual forma, instituciones gubernamentales y no gubernamentales (Departamento de Educación de Victoria en Australia; la Sociedad Internacional para la Tecnología Educativa de Estados Unidos y Canadá; el Proyecto «Enlaces» del Ministerio de Educación de Chile; el Departamento de Educación Pública de Carolina del Norte de Estados Unidos; Marco de Competencias TIC para Docentes de UNESCO; PROFORTIC de Almerich, Suárez, Orellana, Belloch, Bo & Gastaldo en España) han ido desarrollando diversos modelos de estándares de competencias en TIC para el profesorado. Cada uno de estos estudios, inciden en la relevancia de las competencias digitales que poseen los docentes para el idóneo desarrollo de las competencias TIC en sus alumnos.

Existen diferentes investigaciones que inciden en la falta de seguridad y en la insuficiente competencia en el dominio de las TIC que tiene el profesorado, tanto desde un punto de vista tecnológico como pedagógico (Banlankast & Blamire, 2007; Hew & Brush, 2007; Mueller, Wood, Willoughby, Ross, & Specht, 2008; Ramboll Management, 2006). Las conclusiones a las que llegan la mayoría de estos estudios nos hacen reflexionar sobre la idoneidad de la formación del profesorado, tanto inicial como a lo largo de su carrera docente, para hacer menos extensa la «brecha digital» que existe entre los profesores y los alumnos, entre alumnos «nativos digitales» y profesores «inmigrantes digitales» (Prensky, 2001).

En el año 2008, la UNESCO (2008; 2011) elabora y publica un documento extremadamente importante para los estados e instituciones educativas que todavía no tienen unas indicaciones puntuales sobre lo que sus docentes deben saber en el uso de las TIC en el mundo educativo, como es el caso de España. Bajo

las indicaciones sobre la formación docente en TIC en la «Guía de planificación» de «Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente» de la UNESCO del año 2004, se hace un estudio detallado sobre «Los estándares de competencias en TIC para docentes».

El proyecto relativo a las Normas UNESCO sobre competencias en TIC para docentes (UNESCO, 2008; 2011) apunta, en general, a mejorar la práctica de los docentes en todas las áreas de su labor profesional, combinando las competencias en TIC con innovaciones en la pedagogía, el plan de estudios y la orga-

Este contraste de generaciones entre el profesorado y los alumnos, la exigencia del desarrollo de las competencias básicas en la enseñanza obligatoria –sobre todo la competencia digital–, el cambio y la adaptación a las nuevas habilidades sociales que tienen que ver con el uso de las tecnologías y las necesidades de nuevos aprendizajes para una sociedad cambiante, hacen que nos preguntemos sobre la preparación del profesorado actual para liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de la Generación Z.

nización del centro docente. También tiene por objetivo lograr que los docentes utilicen las competencias y recursos en TIC para mejorar su enseñanza, cooperar con sus colegas y, en última instancia, poder convertirse en líderes de la innovación dentro de sus respectivas instituciones. La finalidad global de este proyecto no sólo es mejorar la práctica de los docentes, sino también hacerlo de manera que contribuya a mejorar la calidad del sistema educativo, a fin de que éste pueda hacer progresar el desarrollo económico y social del país (UNESCO, 2008). Para ello, la UNESCO definió tres niveles de profundización de las competencias TIC para la formación del docente:

- Comprender las tecnologías, integrando competencias tecnológicas en los planes de estudios (1º nivel: Nociones básicas de tecnología).
- Utilizar los conocimientos con vistas a añadir valor a la sociedad y a la economía, aplicando dichos conocimientos para resolver problemas complejos y rea-

les (2º nivel: Profundización de los conocimientos).

- Producir nuevos conocimientos y sacar provecho de éstos (3º nivel: Creación de conocimientos).

Estos tres enfoques (UNESCO, 2008) corresponden a visiones y objetivos alternativos de políticas nacionales para el futuro de la educación. Sin embargo, cada nivel tiene diferentes características en función de la dimensión a estudiar: 1) Política y visión: aspectos curriculares en TIC; 2) Plan de estudios y evaluación: planificación y evaluación TIC; 3) Pedagógica: aspectos metodológicos en TIC; 4) TIC: Uso y manejo de las tecnologías; 5) Organización y administración: gestión de recursos TIC; 6) Formación profesional del docente: formación continua en TIC.

El objetivo del proyecto ECD-TIC de la UNESCO es la elaboración de un marco de estándares UNESCO de competencias en TIC para docentes (ECD-TIC), que podemos observar en la figura 2.

A la luz del estudio de los estándares definidos por la UNESCO (2008 y 2011), nos planteamos una serie de interrogantes a los que pretendemos dar respuesta con esta investigación: ¿Qué formación en TIC tienen los actuales profesores de la Generación Z?, ¿están capacitados para desarrollar en nuestros alumnos la competencia digital?, ¿qué características posee el docente que es «inmigrante digital»? ¿qué aspectos de la formación docente se deben mejorar para el desarrollo de profesores con una adecuada competencia digital?, ¿estamos atendiendo a las necesidades educativas de nuestros alumnos en el uso de las herramientas tecnológicas para el aprendizaje autónomo?

El objetivo general de este estudio es analizar el nivel de competencias en TIC de los profesores de Primaria y Secundaria de la Comunidad de Madrid para identificar las necesidades de formación docente, fundamentando el estudio teóricamente a través de los Estándares de Formación Docente en TIC elaborados por la UNESCO, desarrollando un instrumento que posibilite realizar los análisis pertinentes e identificar los factores asociados a las diferencias en el perfil de formación docente en TIC.

2. Material y métodos

Este estudio se enmarca dentro de la investigación no experimental, ya que no es posible manipular las



Figura 2. Módulos UNESCO para las competencias TIC para docentes (UNESCO, 2008).

variables o asignar aleatoriamente a los participantes o el tratamiento (Kerlinger & Lee, 2002).

Se trata de una investigación «ex-post-facto» ya que no se pueden manipular las variables independientes, sino que se espera a que el fenómeno haya ocurrido de manera natural para posteriormente analizarlo.

2.1. Muestra

El estudio se realizó con profesores de centros de Educación Primaria y Secundaria de toda la Comunidad de Madrid; concretamente, participaron 80 centros de Primaria y Secundaria, de los cuales el 43,75% eran centros públicos, el 11,25% privados y el 45% privados subvencionados con fondos públicos (concertados). La implantación de las competencias básicas definidas en la Ley Orgánica de Educación del 2006 y en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa del 2014, determinaba que todos los centros de la Comunidad de Madrid debían tener incluido en su currículum el desarrollo de las competencias digitales.

En concreto, participaron 1.433 profesores, de los cuales el 66,57% eran mujeres y el 33,43% hombres. El muestreo no probabilístico (Bisquerra, 2004) e incidental (Kerlinger & Lee, 2002) determinó que el 70% del profesorado que participó en el estudio tenían entre 26 y 45 años (Generación X), el 81,09% eran profesores (el resto eran miembros del equipo directivo y coordinadores TIC) y un 35,05% tenían entre 0 y 5 años de experiencia docente. De todos los profe-

sores que participaron en el estudio, un 53,73% desempeñaba su docencia en Primaria, un 42,78% lo hacía en Secundaria y un 3,49% trabajaba en ambas etapas educativas.

2.2. Elaboración del instrumento

Para la realización de este estudio se elaboró un cuestionario como instrumento de recogida de información para evaluar el perfil de formación docente en TIC del profesorado de la Comunidad de Madrid, identificando las relaciones existentes entre las dimensiones, observables y subyacentes, que pueden darse entre las variables estudiadas.

El cuestionario utiliza una escala tipo Likert, formada por un conjunto de ítems referentes al perfil de formación docente en TIC según la UNESCO, en la que los sujetos responden indicando su valoración, situación, conocimiento o actitud. Se establecieron cinco posibilidades de respuesta a cada ítem, donde 1 es la menor valoración y 5 la mayor.

La variable que se pretende estudiar (variable dependiente) es el perfil de formación TIC del docente (UNESCO), estableciéndose tres perfiles diferentes: Perfil 1: Nociones básicas de TIC; Perfil 2: Profundización del conocimiento; Perfil 3: Generación de conocimiento

Para definir mejor la variable dependiente y atendiendo a los estándares establecidos por la UNESCO, se estructuraron las siguientes subdimensiones de la misma, que posteriormente se operativizaron en los ítems del cuestionario: aspectos curriculares TIC, planificación y evaluación TIC, aspectos metodológicos TIC, uso de las TIC, gestión de recursos TIC, formación continua TIC.

2.3. Fiabilidad del instrumento

En el estudio de la fiabilidad del instrumento (George & Mallery, 1995), se utilizó el paquete estadístico SPSS, utilizándose el α de Cronbach, que es el coeficiente más ampliamente utilizado en este tipo de análisis. Este coeficiente determina la consistencia interna de una escala. Al interpretar el α global del instrumento se encuentran los resultados expresados en la tabla 1.

Los índices de homogeneidad (correlación elemento-total corregida) están dentro de lo que podríamos denominar «Excelente», al estar todos por

encima de 0,3. En conclusión, podemos afirmar que el instrumento que se ha utilizado para el estudio del perfil de formación docente en TIC tiene una fiabilidad excelente, con un ,973 en el α de Cronbach (George & Mallery, 1995).

3. Análisis y resultados

3.1. Análisis descriptivo y diferencial

La valoración global es de 2,78 en una escala de 1 al 5, lo que indica que el perfil de formación en TIC en los centros de la muestra es Medio-Bajo. Cerca del 39,71% de los profesores poseen un perfil formativo en TIC (UNESCO) «Medio», aunque se debe resaltar que el 36,85% tiene un perfil «Malo» y un 9,56% «Muy malo», es decir, un total del 46,31% de profesores tienen un perfil negativo en cuanto a su formación TIC en el mundo educativo. Para estas valoraciones se utilizó la distribución de los percentiles 20, 40, 60 y 80 que nos permitió identificar al «Muy bajo perfil» con puntuaciones por debajo de 1,6; «Bajo perfil» entre 1,7 y 2,5; «Perfil medio» con puntuaciones entre 2,6 y 3,4; «Buen perfil», entre 3,5 y 4,3; y «Muy Buen perfil» con puntuaciones entre 4,4 y 5.

En la tabla 2 se han recogido sintéticamente los análisis diferenciales que se han realizado para identificar las variables que afectan al perfil de formación docente en TIC según los estándares de la UNESCO en cada una de sus subdimensiones. Para ello se utilizaron dos pruebas estadísticas: t de Student y ANOVA de un factor, ambas para grupos independientes (junto con Scheffé para los contrastes posteriores). En los estudios diferenciales se han añadido el valor del estadístico Potencia (P) para certificar el rechazo o la aceptación de las hipótesis con un mayor grado de certeza y significatividad, por lo que si la significatividad es alta y la potencia es cercana a 0,8, se tomarán como significativos dichos valores (Cohen, 1992).

Los análisis diferenciales llevados a cabo (ANOVA - $p \leq 0,01$) según la variable «Cargo» (profesor, coordinador TIC, y dirección y coordinación), indican diferencias claramente significativas y relevantes en

Tabla 1. Análisis de la fiabilidad del instrumento: α de Cronbach

PERFIL DOCENTE TIC-UNESCO	Nº Items	α Cronbach	Fiabilidad
	63	,973	Excelente
DIMENSION	Nº Items	α Cronbach	Fiabilidad
Aspectos curriculares generales (AC)	3	,738	Aceptable
Planificación y Evaluación (PE)	10	,878	Bueno
Aspectos Metodológicos (MD)	14	,903	Excelente
Uso de las TIC (TIC)	21	,935	Excelente
Gestión de Recursos TIC (GR)	8	,896	Bueno
Formación Continua TIC (FC)	7	,894	Bueno

todas las subdimensiones (AC, PE, MD, TI, GR y FD), así como en el cuestionario en general (0,000 sig. y 23,819 F), siendo aquellos que son Coordinadores TIC, como es obvio, los que obtienen un mayor nivel en el perfil de formación docente en TIC.

Al aplicar la prueba t de Student en relación a la variable «Sexo» (a un alfa de 0,05) se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en todas las subdimensiones y en el cuestionario en general (0,158 sig.),

no obteniendo diferencias entre el perfil del hombre y el de la mujer en relación a su formación docente en TIC.

Por otro lado, analizando la variable «Edad» y «Experiencia docente» (ANOVA - $p \leq 0,01 = 0,000$ sig. /9,826 F en Edad y 0,000 sig. /9,942 en Experiencia) encontramos que los análisis realizados indican que aquellos profesores que tienen más edad (56-66 años) y tienen mayor experiencia docente, poseen un perfil de formación docente en TIC mucho más bajo que aquellos profesores que son más jóvenes o tienen menor experiencia, siendo aquellos que tienen entre 20 y 25 años los que mejor perfil tienen.

En relación a la variable «Titulación» del profesorado, (ANOVA - $p < .01$) los análisis muestran que sólo existen diferencias estadísticamente significativas

Tabla 2. Análisis de diferencias por subdimensiones y cuestionario

		Subdimensiones						Cuestionario
		AC	PE	MD	TI	GR	FD	
Cargo ANOVA ($p < .01$)	F	21,023	14,29	7,868	14,463	39,167	14,934	23,819
	Sig.	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	P	1	0,992	0,858	0,993	1	0,995	1
Edad ANOVA ($p < .01$)	F	3,007	4,121	6,966	17,374	6,821	15,072	9,826
	Sig.	,01	,001	,00	,00	,00	,00	,00
	P	0,693	0,87	0,992	1	0,991	1	1
Sexo t-Student ($p < .05$)	F	2,053	0,529	0	0,833	5,411	0,455	1,995
	Sig.	,152	,467	,992	,362	,02	,5	,158
	P	0,933	0,985	0,885	1	0,981	0,939	0,997
Experiencia ANOVA ($p < .01$)	F	2,414	3,326	7,101	18,668	4,64	16,744	9,942
	Sig.	,034	,005	,00	,00	,00	,00	,00
	P	0,552	0,755	0,993	1	0,917	1	1
Titulación - ANOVA ($p < .01$)	F	1,386	8,211	4,081	8,028	2,571	11,005	4,248
	Sig.	,25	,00	,017	,00	,077	,00	,014
	P	0,126	0,876	0,496	0,867	0,282	0,963	0,519
Etapa - ANOVA ($p < .01$)	F	3,753	17,156	10,197	12,354	0,971	16,34	8,614
	Sig.	,024	,00	,00	,00	,379	,00	,00
	P	0,451	0,998	0,946	0,98	0,081	0,997	0,895
Asignaturas - ANOVA ($p < .01$)	F	1,911	10,866	5,383	9,558	7,603	4,782	6,972
	Sig.	,09	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	P	0,414	1	0,959	1	0,996	0,927	0,992
TIC en Casa - ANOVA ($p < .01$)	F	6,833	12,084	7,545	24,906	8,583	22,599	17,223
	Sig.	,001	,00	,001	,00	,00	,00	,00
	P	0,79	0,977	0,839	1	0,893	1	0,998
Utilidad - ANOVA ($p < .01$)	F	24,944	17,596	15,813	18,1	12,945	22,189	24,969
	Sig.	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	P	1	0,999	0,997	0,999	0,985	1	1
Actitud - ANOVA ($p < .01$)	F	38,761	17,379	19,647	20,448	21,493	27,921	32,947
	Sig.	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	P	1	0,999	1	1	1	1	1
Nivel Formación TIC - ANOVA ($p < .01$)	F	79,374	96,432	74,843	157,14	112,28	92,616	147,19
	Sig.	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	P	1	1	1	1	1	1	1
Formación Recibida TIC - ANOVA ($p < .01$)	F	53,448	33,409	32,083	54,242	56,942	37,104	61,205
	Sig.	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	P	1	1	1	1	1	1	1

en algunas subdimensiones (PE, TI y FD), observando en el cuestionario en general (0,014 sig. y 4,248 F) la ausencia de significatividad en las diferencias de variación entre los grupos (Graduado en Magisterio y Licenciado). Las diferencias de medias en todas las subdimensiones son estadísticamente muy poco significativas y se considera no relevante en el perfil formativo del docente en TIC en relación a la titulación que disponen.

También se estudió la variable «Etapa Educativa» (ANOVA - $p < .01$), observando que existe significatividad en casi todas las subdimensiones (salvo en AC y GR) y en el cuestionario en general (0,000 sig. y 8,614 F) y una diferencia de medias relevante, observando que los profesores que trabajan en Secundaria tienen un mejor perfil que el que trabaja en Primaria.

Del mismo modo, se encontraron diferencias significativas y relevantes (ANOVA - $p < .01$) (cuestionario 0,000 sig. y 6,972 F) en la variable «Asignatura que imparte» el profesorado de la muestra, siendo los docentes de las áreas de Tecnología y Ciencias Experimentales los que poseen un mejor perfil de formación docente en TIC.

Finalmente, los últimos análisis diferenciales (ANOVA - $p < .01$), muestran diferencias estadísticamente significativas y relevantes en relación a las variables «Tecnologías que se poseen en casa», «Utilidad de las TIC», la «Actitud hacia las TIC», «Nivel de formación en TIC» y «Formación recibida en TIC». Los datos obtenidos revelan que aquellos profesores que disponen en casa de ordenador e Internet, que están convencidos de la utilidad de las TIC para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que tienen una buena actitud, que tienen un buen nivel de formación en TIC y que reciben tanto formación técnica como pedagógica sobre el uso de las TIC, tienen un mejor perfil de formación docente en TIC según los estándares de la UNESCO. Todos estos datos son corroborados por los valores del estadístico Potencia, todos ellos por encima de 0,8 (Cohen, 1992), lo que indica una alta probabilidad de obtener un resultado estadísticamente significativo.

4. Discusión y conclusiones

La formación docente en la aplicación de las TIC al mundo educativo tiene mucho camino por recorrer, implicando el reconocimiento de los factores que pueden influir a la hora de mejorar las competencias que el profesorado actual y el futuro debe adquirir en la puesta en marcha de la competencia digital en nuestros centros educativos.

Este estudio ha permitido comprobar la existencia de una laguna importante en la formación del profesorado en el uso de las TIC y su aplicación en las aulas, aspecto inherente a la competencia digital establecida en la Ley Orgánica 2/2006 y la Ley Orgánica 8/2013.

Según las subdimensiones establecidas por las UNESCO (2008 y 2011), se puede concluir que el perfil de formación docente en TIC corresponde con un nivel medio-bajo. Como se ha podido comprobar en la subdimensión de «Aspectos curriculares generales», gran parte del profesorado desconoce qué se entiende por competencia digital en educación y cómo se lleva al aula. Del mismo modo, se encuentran en los resultados de la subdimensión «Planificación y evaluación» datos que indican que todavía se debe profundizar mejor en la planificación de las actividades y la evaluación de competencias mediante rúbricas con la

incorporación de recursos TIC. Siguiendo en esta línea pedagógica, una de las subdimensiones más importantes es la de «Aspectos metodológicos y didácticos» para la definición del perfil de formación docente en TIC. Con los resultados del estudio, se ha detectado que las estrategias de aula que poseen los profesores en la utilización de los recursos TIC como medio de aprendizaje complejo y colaborativo todavía no están desarrollándose como procedimientos didácticos en el desarrollo de la competencia digital en sus alumnos.

Quizás los malos resultados en la aplicación didáctica de los recursos TIC por parte del profesorado se pueden justificar con los datos aportados por la subdimensión «Uso de las TIC». En ella, se ha podido evaluar las habilidades técnicas que poseen los profesores en relación al uso de las tecnologías, dando como resultado un perfil muy bajo en el profesorado. Estamos ante una de las premisas para la incorporación de las TIC al mundo educativo: si no se poseen conocimientos técnicos del uso y aplicación de las herramientas digitales, difícilmente se podrán implementar en el mundo educativo. La carencia que tiene el profesorado en el manejo de las herramientas tecnológicas les impide aplicarlas con efectividad en las actividades educativas con sus alumnos, tal y como reflejan otros estudios (Suárez-Rodríguez, Almerich, & al., 2012). Estas conclusiones son corroboradas por los resultados obtenidos en la subdimensión «Formación docente continua en TIC» donde se encuentra una gran necesidad de actualización del docente en el campo educativo, tanto en los centros públicos como privados. Aunque existe un gran catálogo de cursos de formación relacionados con las TIC en educación promovidos por las diferentes administraciones, solo un porcentaje muy bajo de profesores acuden a estos cursos de formación, tal y como mencionan los informes de la Unión Europea (Eurydice, 2011), donde se menciona que entre un 16% y un 25% de los alumnos de Primaria tienen profesores que habían participado en actividades de formación permanente sobre el uso de las TIC.

Finalmente, la subdimensión «Gestión de los recursos TIC» obtiene unos resultados muy bajos, lo que apoya la tesis de la necesidad de la figura del Coordinador TIC como miembro indispensable en el centro.

Partiendo de la estructura sugerida por la UNESCO en cuanto a los perfiles de formación docente en TIC, se puede concluir que:

- Los profesores que tienen más edad (56-66 años) y tienen mayor experiencia docente, poseen un

perfil de formación docente en TIC mucho más bajo que aquellos profesores que son más jóvenes o tienen menor experiencia, siendo aquellos que tienen entre 20 y 25 años los que mejor perfil obtienen.

- No existen grandes discrepancias entre el perfil del maestro de Primaria con respecto al profesorado de Secundaria. Ambos obtienen unos perfiles bajos con respecto a los indicadores de la UNESCO. Este indicio revela que la formación inicial didáctica de ambos profesionales (Grado o Diplomatura de Magisterio para unos y Máster de Profesorado de Secundaria para otros) no incide en la aplicación de las herramientas TIC en el mundo educativo. Esto revela la escasa formación que reciben en cuanto a la competencia digital los futuros maestros en las Facultades de Educación, tal y como menciona Prendes y otros (2010).

- Este estudio indica que los profesores que trabajan en Secundaria tienen un mejor perfil que el que trabaja en Primaria. Como se aprecia en el punto anterior, si bien la titulación inicial no incide en un mejor o peor perfil de formación docente, la formación continua (long life learning) lleva a que el profesorado de Secundaria incida en una mejor especialización de la competencia digital a lo largo de su labor como docente.

- Aquellos profesores de la rama científico-tecnológica han mostrado mejores competencias digitales, aspecto que corrobora este estudio, siendo los docentes de las áreas de Tecnología y Ciencias Experimentales los que poseían un mejor perfil de formación docente en TIC.

- Como indican otros estudios (Tejedor, 2014), la presencia de herramientas TIC en el ámbito doméstico del profesorado incide en una mayor disposición y mejor formación en el uso de dichos recursos en el ámbito educativo. Por ello, aquellos profesores que poseen ordenador (pc, portátil, tablet o smartphone) y una conexión a Internet en sus casas, obtienen en el estudio un mejor perfil de formación docente en TIC.

- En cuanto a la predisposición y la actitud hacia las TIC, también se encuentran indicios que revelan que el perfil docente en TIC es mayor en aquellos profesores que creen en la utilidad de las tecnologías en el mundo educativo y además poseen un actitud positiva y un convencimiento real de su utilidad para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como reflejan numerosos estudios (Alonso & al., 2014).

- En este estudio se resalta la necesidad de una formación por parte del profesorado en la aplicación de la competencia digital en el aula. Por eso, aquellos profesores que han recibido una formación conjunta que agrupe elementos técnicos del uso de las herramientas tecnológicas y elementos pedagógicos que inci-

dan en su aplicación didáctica en las actividades de aprendizaje, obtienen mejor perfil de formación docente en TIC según los estándares de la UNESCO.

Los resultados obtenidos sugieren ahondar en la estructuración de los planes de formación del profesorado en relación a las tecnologías de la información y comunicación en el mundo educativo, tanto desde las propias facultades de educación en la formación inicial, como en los cursos que generen los organismos educativos públicos y privados que favorezcan la formación continua en el desarrollo de la competencia digital del docente. Se trata además de evidenciar la gran diferencia que existe entre la Generación Z correspondiente al alumno actual de nuestros centros educativos de Primaria y Secundaria (Educación Básica donde se debe desarrollar la competencia digital según la LOE y la LOMCE) y la escasa formación que poseen los actuales docentes para llevarla a cabo. Por eso, es importante profundizar en la definición de los planes de formación del profesorado (inicial o continua) que ayuden a mejorar la preparación de los actuales docentes en relación a su competencia digital y que haga reducir la «brecha digital» entre el profesor y su alumno.

A modo de síntesis, puede decirse que se han encontrado indicios claros de la falta de preparación del profesorado actual para hacerse cargo del desarrollo de la competencia digital en sus alumnos. Es evidente que un profesor no puede hacer que un alumno desarrolle una competencia que él mismo no posee en profundidad.

Referencias

- Alonso, F.G., González, M.C., Vidal, J.E., & García, O.A. (2014). *Niños 2.0, una experiencia formativa en actitudes y valores para el profesorado ante la Web 2.0 y TIC. Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Aparici, R. (2010). *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED.
- Area, M. (2011). *Informe ¿Qué opina el profesorado sobre el Programa Escuela 2.0? Un análisis por Comunidades Autónomas*. (<http://goo.gl/Jyvzgd>) (03-07-2014).
- Balanskat, A., & Blamire, R. (2007). *ICT in Schools: Trends, Innovations and Issues in 2006-07*. European Schoolnet. (<http://goo.gl/FdDFYs>) (05-11-2014).
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The Digital Natives Debate: A Critical Review of the Evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39, 775-786. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Plaza.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159. (<http://goo.gl/vBcYFJ>) (01-02-2015). doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Colón, A.O., Moreno, L.A., León, M.P., & Zagalaz, J.C. (2014). Formación en TIC de futuros maestros desde el análisis de la prác-

- tica en la Universidad de Jaén. *Píxel-Bit*, 44, 127-142. (<http://goo.gl/g6VSRy>) (01-02-2015).
- Eurydice (2011). *Cifras clave sobre el uso de las TIC para el aprendizaje y la innovación en los centros escolares de Europa 2011*. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el ámbito educativo, audiovisual y cultural. (<http://goo.gl/DXXLJw>) (02-05-2014).
- Grail Research (2011). *Consumers of tomorrow insights and observations about Generation Z*. (<http://goo.gl/7qYuVv>) (17-08-2014)
- Geck, C. (2007). *The Generation Z Connection: Teaching Information Literacy to the Newest Net Generation. Toward a 21st-Century*. School Library Media Program, 235. (<http://goo.gl/1tur7F>) (01-12-2014).
- George D., & Mallery, P. (1995). *SPSS/PC + Step by: A Simple Guide and Reference*. Belmont (CA): Wadsworth Publishing Company.
- Hew, K.F., & Brush, T. (2007). Integrating Technology into K-12 Teaching and Learning: Current Knowledge Gaps and Recommendations for Future Research. *Educational Technology Research Development*, 55(3), 227-243. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-006-9022-5>
- Hoffman, T. (2003). Preparing Generation Z. *Computerworld*, 37 (34), 41. (<http://goo.gl/w6jht9>) (05-10-2014).
- International Society for Technology in Education (Ed.) (2008). *NETS for Teachers: National Educational*. (<http://goo.gl/a9ur>) (15-12-2014).
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill.
- Lay-Arellano, I.T. (2013). Los jóvenes y la apropiación de la tecnología. *Paakat*, 4. (<http://goo.gl/5L7z43>) (07-10-2014).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. (<http://goo.gl/mxokeX>) (29-07-2015).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. (<http://goo.gl/UpKyig>) (29-07-2014).
- Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.) (2010). *Segundo manual internacional del cambio educativo*. Dordrecht: Springer.
- Martín, A.H. (2014). La formación del profesorado para la integración de las TIC en el currículum: nuevos roles, competencias y espacios de formación. En *Investigación y tecnologías de la información y comunicación al servicio de la innovación educativa*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Mascó, A. (2012). *Entre Generaciones. No te quedes fuera del futuro*. Buenos Aires: Temas.
- MECD (2013). *Datos y cifras. Curso escolar 2013-14*. (<http://goo.gl/IGLloE>) (25-02-2015).
- MECD (2014). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos 2013-14*. (<http://goo.gl/C6grdz>) (25-02-2015).
- Ministerio de Educación de Chile (2006). *Estándares en la Tecnología de la Información y la Comunicación para la formación inicial del docente*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile. (<http://goo.gl/oKrNPF>) (16-09-2014).
- Mueller, J., Wood, E., Willoughby, T., Ross, C., & Specht, J. (2008). Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration. *Computers & Education*, 51(4), 1.523-1.537. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2008.02.003>
- North Carolina Department of Public Instruction (2000). *Basic Technology Competencies for Educators*. (North Carolina Department of Public Instruction, 2000). (<http://goo.gl/ORjJDe>) (23-09-2014).
- Posnick-Goodwin, S. (2010). *Meet Generation Z*. California Teachers Association. (<http://goo.gl/oq8J99>) (23-09-2014).
- Prendes, M.P., Castañeda, L., & Gutiérrez, I. (2010). Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros. *Comunicar*, 35, 21. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C35-2010-03-11>
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the Horizon*, 9(5). (<http://goo.gl/4oYb>) (23-05-2014).
- Ramboll Management. (2006). *E-Learning Nordic 2006: Impact of ICT on education*. Denmark: Ramboll Management. (<http://goo.gl/8VircM>) (23-05-2014).
- Schroer, W. (2008). Defining, Managing, and Marketing to Generations X, Y, and Z. *The Portal*, 10, 9. (<http://goo.gl/Fc40dB>) (15-02-2015).
- Suárez-Rodríguez, J.M., Almerich, G., Díaz-García, I. & Fernández-Piqueras, R. (2012). Competencias del profesorado en las TIC. Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas Psychologica*, 11(1), 293-309. (<http://goo.gl/VCz6jD>) (24-07-2014).
- Tejedor, F.J. (2014). Presentación de datos globales. En *Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. París: Informe UNESCO (<http://goo.gl/ZRj7l>) (23-05-2013).
- UNESCO (2008). *Normas UNESCO sobre competencias en TIC para docentes*. (<http://goo.gl/pGPDGv>) (15-06-2013).
- UNESCO (2011). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. (<http://goo.gl/oKUKB>) (24-05-2014).



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 Educomunicación 2014 - Noviembre 2014 Comunicar y Educar</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>EXPERIENCIAS</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>ENTREVISTAS</p>										
<p>TEMAS PARA DEBATE</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>INTERCULTURALIDAD</p>										

«Aularia», El país de las aulas

Revista digital de educomunicación

Publicación del Grupo Comunicar

www.aularia.org

Publicaciones



Grupo Comunicar Ediciones

Relación de colecciones, títulos y precios

REVISTA CIENTÍFICA «COMUNICAR»

<input type="checkbox"/>	Suscripción anual institucional (46, 47, 48 y 49)	80,00 €
<input type="checkbox"/>	Suscripción anual personal (46, 47, 48 y 49)	70,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 01: Aprender con los medios	14,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 02: Comunicar en el aula	14,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 03: Imágenes y sonidos en el aula	14,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 04: Leer los medios en el aula	14,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 05: Publicidad, ¿cómo la vemos?	14,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 06: La televisión en las aulas	14,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 07: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos?	14,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 08: La educación en comunicación	14,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 09: Valores y comunicación	14,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación	14,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 11: El cine en las aulas	14,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 12: Estereotipos y comunicación	14,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 13: Comunicación y democracia	15,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 14: La comunicación humana	15,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 15: Comunicación y solidaridad	15,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 16: Comunicación y desarrollo	16,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 17: Nuevos lenguajes de comunicación	16,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 18: Descubrir los medios	16,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 19: Comunicación y ciencia	16,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 20: Orientación y comunicación	16,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 21: Tecnologías y comunicación	16,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 22: Edu-comunicación	16,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 23: Música y comunicación	16,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 24: Comunicación y currículum	16,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 25: TV de calidad	20,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 26: Comunicación y salud	20,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 27: Modas y comunicación	20,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 28: Educación y comunicación en Europa	20,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 29: La enseñanza del cine	20,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 30: Audiencias y pantallas en América	20,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 31: Educar la mirada. Aprender a ver TV	20,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 32: Políticas de educación en medios	20,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 33: Cibermedios y medios móviles	25,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 34: Música y pantallas	25,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 35: Lenguajes filmicos en Europa	25,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 36: La TV y sus nuevas expresiones	25,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 37: La Universidad Red y en Red	25,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 38: Alfabetización mediática	25,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 39: Currículum y formación en medios	25,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 40: Jóvenes interactivos	25,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 41: Agujeros negros de la comunicación	25,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 42: Aprendizajes colaborativos virtuales	25,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 43: Prosumidores mediáticos	25,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 44: MOOC en educación	25,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 45: Comunicación en mundo que envejece	25,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 46: Internet del futuro	20,00 €

COLECCIÓN «EDUCACIÓN Y MEDIOS»

<input type="checkbox"/>	Televisión y educación	13,00 €
<input type="checkbox"/>	Publicidad y educación	13,00 €

MONOGRAFÍAS «AULA DE COMUNICACIÓN»

<input type="checkbox"/>	Comunicación audiovisual	14,00 €
<input type="checkbox"/>	Juega con la imagen. Imagina juegos	14,00 €
<input type="checkbox"/>	El universo de papel. Trabajamos con el periódico	14,00 €
<input type="checkbox"/>	El periódico en las aulas	14,00 €

COLECCIÓN «GUÍAS CURRICULARES»

<input type="checkbox"/>	Descubriendo la caja mágica. Aprendemos TV	16,00 €
<input type="checkbox"/>	Descubriendo la caja mágica. Enseñamos TV	16,00 €
<input type="checkbox"/>	Aprendamos a consumir mensajes. Cuaderno	16,00 €
<input type="checkbox"/>	Escuchamos, hablamos... con los medios (Cuaderno)	18,00 €
<input type="checkbox"/>	Escuchamos, hablamos... con los medios (Guía)	15,00 €

COLECCIÓN «EDICIONES DIGITALES»

<input type="checkbox"/>	Comunicar 1/35 (textos íntegros de 35 números)	45,00 €
<input type="checkbox"/>	Comunicar 1/30 (textos íntegros de 30 números)	30,00 €
<input type="checkbox"/>	Luces en el laberinto audiovisual (e-book)	16,00 €
<input type="checkbox"/>	La televisión que queremos... (e-book)	16,00 €
<input type="checkbox"/>	Televisión y multimedia (Master TV Ed.) (e-book)	10,00 €
<input type="checkbox"/>	Educación la mirada (e-book)	15,00 €

COLECCIÓN «AULA MEDIA»

<input type="checkbox"/>	Televisión y telespectadores	15,00 €
<input type="checkbox"/>	Aprender con el cine. Aprender de película	20,00 €
<input type="checkbox"/>	Comprender y disfrutar el cine	16,00 €
<input type="checkbox"/>	Geohistoria.net	16,00 €
<input type="checkbox"/>	El periodista moral	19,00 €

COLECCIÓN «PRENSA Y EDUCACIÓN»

<input type="checkbox"/>	II Congreso andaluz «Prensa y Educación»	15,00 €
<input type="checkbox"/>	Profesores dinamizadores de prensa	15,00 €
<input type="checkbox"/>	Medios audiovisuales para profesores	16,00 €
<input type="checkbox"/>	Enseñar y aprender con prensa, radio y TV	17,50 €
<input type="checkbox"/>	Cómo enseñar y aprender la actualidad	15,00 €
<input type="checkbox"/>	Enseñar y aprender la actualidad con los medios	15,00 €
<input type="checkbox"/>	Luces en el laberinto audiovisual (Actas)	16,00 €

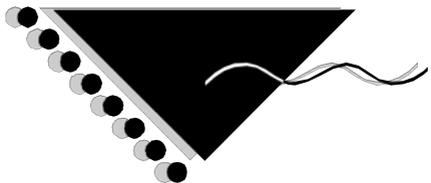
COLECCIÓN «LA COMUNICACIÓN HUMANA»

<input type="checkbox"/>	El puntero de don Honorato...	14,00 €
<input type="checkbox"/>	Historietas de la comunicación.	20,00 €

COMICS INTERCULTURALES «VALORI COMUNI»

<input type="checkbox"/>	Kit de 5 cómics y guía didáctica	45,00 €
--------------------------	----------------------------------	---------

<input type="checkbox"/>	Importe del pedido	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	Gastos de envío	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	Importe total	<input type="text"/>



Comunicar

Próximos títulos

Forthcoming issues

Temas monográficos / Monographs in study

COMUNICAR 47 (2016-02)

Comunicación, sociedad civil y cambio social
Communication, Civil Society, and Social Change

Editores Temáticos / Guest-edited special issue:

Dra. Eloísa Nos-Aldás, Universitat Jaume I de Castellón (España)
Dr. Matt Baillie-Smith, Northumbria University Newcastle (Reino Unido)

COMUNICAR 48 (2016-03)

Ética y plagio en la comunicación científica
Ethics and plagiarism in scientific communication

Editores Temáticos / Guest-edited special issue:

Dr. Jaume Sureda-Negre, Universidad de las Islas Baleares (España)
Dr. Karl O. Jones, Liverpool John Moores University (Reino Unido)
Dr. Rubén Comas-Forgas, Universidad de las Islas Baleares (España)

COMUNICAR 49 (2016-04)

La educación en comunicación en el mundo: currículum y ciudadanía
Media Education around the World: Curriculum & Citizenship

Editores Temáticos / Guest-edited special issue:

Dr. Alexander Fedorov, Rostov State University of Economics (Rusia)
Dr. Jorge-Abelardo Cortés-Montalvo, Universidad Autónoma de Chihuahua (México)
Dra. Yamile Sandoval-Romero, Universidad Santiago de Cali (Colombia)

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 Bitácora –de tema libre, dentro de la temática de la Revista–), puede remitirnos sus manuscritos. Ver normativa completa en www.revistacomunicar.com.

Revista de Educomunicación Comunicar



Revista científica trimestral, bilingüe en español e inglés en todos sus artículos, y abstracts en chino y portugués.

Decidida vocación internacional y latinoamericana en sus temáticas, lectores y autores.

22 años de edición y 1651 artículos publicados de investigaciones y estudios.

Presencia en 293 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 416 investigadores de 31 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 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 e investigadores de todo el mundo.

Coediciones impresas en español e inglés 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 2015, «Comunicar» es Q2 en JCR: 8ª española en todas las áreas y 1ª española en Educación y única en Comunicación (IF 0,838). En Scopus es Q1 en Estudios Culturales, en Educación y en Comunicación. Es Revista de Excelencia RECYT 2013/16 y está inserta en ERIH+. En Google Scholar Metrics es la 5ª mejor revista indexada en español en todas las áreas (H index 34).



Edita:



Grupo Comunicar

www.revistacomunicar.com

info@grupocomunicar.com

ISSN: 1134-3478 / e-ISSN: 1988-3293



THOMSON REUTERS

