

# Comunicar

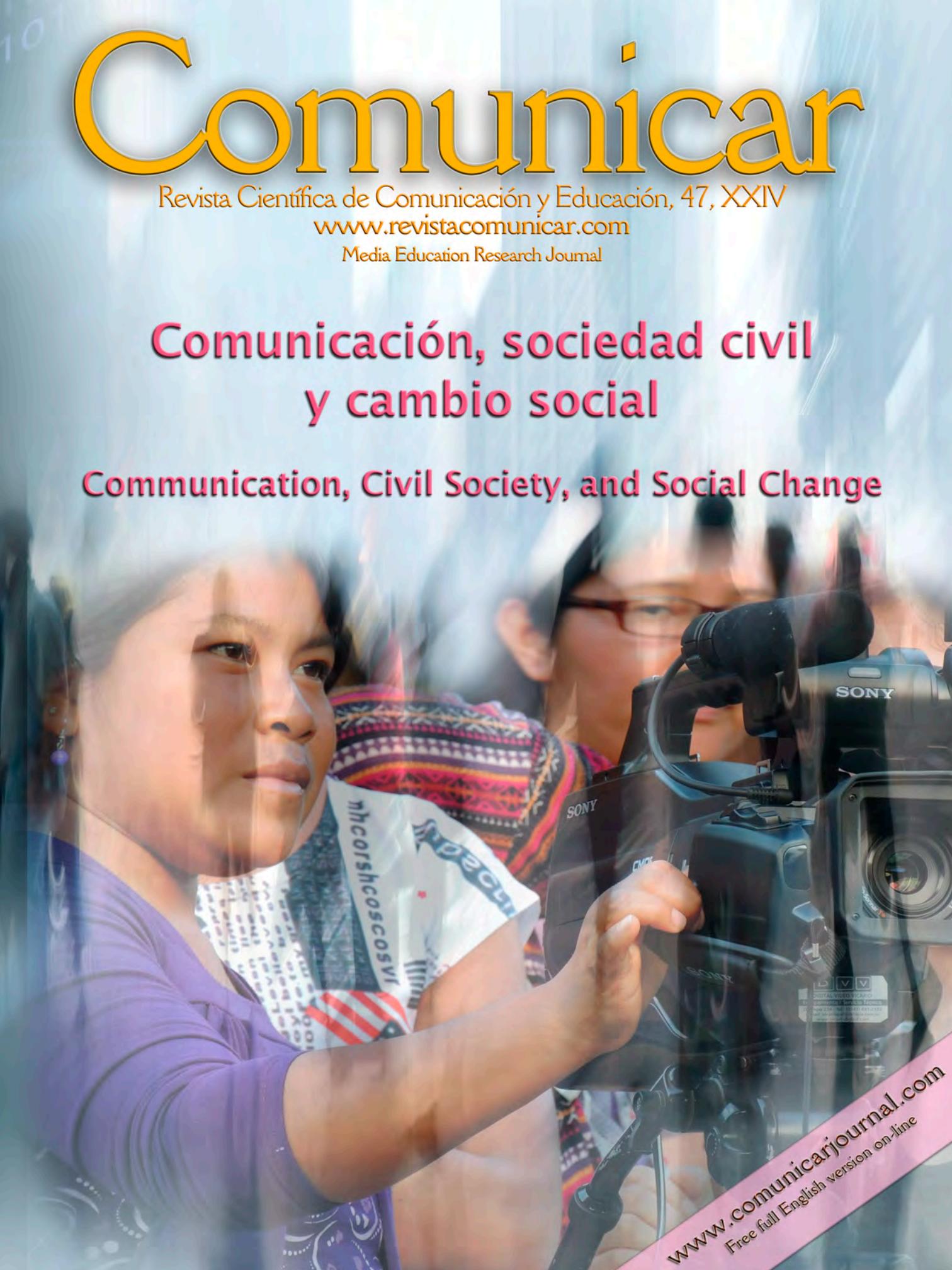
Revista Científica de Comunicación y Educación, 47, XXIV

[www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)

Media Education Research Journal

## Comunicación, sociedad civil y cambio social

Communication, Civil Society, and Social Change



[www.comunicarjournal.com](http://www.comunicarjournal.com)  
Free full English version on-line



© COMUNICAR, 47, XXIV

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN  
MEDIA EDUCATION RESEARCH JOURNAL

ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93 / e-ISSN: 1988-3293  
nº 47, vol. XXIV (2016-2), 2º trimestre, 1 de abril 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](http://www.revistacomunicar.com) (Español)
- [www.comunicarjournal.com](http://www.comunicarjournal.com) (English)

Administración: [info@grupocomunicar.com](mailto:info@grupocomunicar.com)

- [www.grupocomunicar.com](http://www.grupocomunicar.com)

Redacción: [editor@grupocomunicar.com](mailto: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](http://www.quiosocultural.com) (Internet)  
EUROPA Y AMÉRICA (EUROPE & AMERICA): Casalini (Florencia-Italia); Digitalia (New York-USA); ILCE (México DF-México y América Central); Centro La Crujía (Buenos Aires-Argentina); Publiciencias Distribuciones (Pasto-Colombia); E-papers Editora (Brasil); Pátio de Letras (Portugal); Minerva Distribuciones (Coimbra-Portugal)

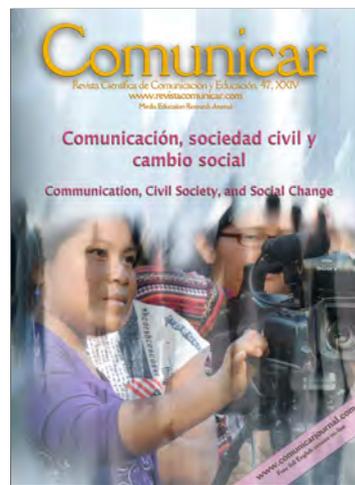
IMPRIME (Printed by): Estufgraf. Madrid (España)

# S U M A R I O • C O N T E N T S

Comunicar, 47, XXIV (2016-2)

## Comunicación, sociedad civil y cambio social

Communication, Civil Society, and Social Change



### TEMAS / DOSSIER

#### EDITORES TEMÁTICOS (Thematic Editors)

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

- |  |       |
|--|-------|
| 01. Ver y tuitear: reacciones de los jóvenes ante la representación mediática de la resistencia . . . . .  | 09-17 |
| Watching and Tweeting: Youngsters' Responses to Media Representations of Resistance<br><i>Alba Torrego-González y Alfonso Gutiérrez-Martín. Segovia (España)</i>   |       |
| 02. Activismo cívico digital en Rumanía: La comunidad de Facebook en las protestas on-line contra Chevron . .  | 19-28 |
| Digital Civic Activism in Romania: Framing anti-Chevron Online Protest Community «Faces»<br><i>Camelia Cmeciu y Cristina Coman. Bucarest (Rumanía)</i>   |       |
| 03. La imagen transformadora. El poder de cambio social de una fotografía: la muerte de Aylan . . . . .  | 29-37 |
| The Transformative Image. The Power of a Photograph for Social Change: The Death of Aylan<br><i>Susana de-Andrés, Eloísa Nos-Aldás y Agustín García-Matilla. Segovia y Castellón (España)</i>                |       |
| 04. Competencias informativas profesionales y datos abiertos. Retos para el empoderamiento ciudadano<br>y el cambio social . . . . .   | 39-47 |
| Professional Information Skills and Open Data. Challenges for Citizen Empowerment and Social Change<br><i>María-Carmen Gertrudis-Casado, Manuel Gétrudix-Barrio y Sergio Álvarez-García. Madrid (España)</i> |       |
| 05. Medios comunitarios como ejercicio de ciudadanía comunicativa: experiencias desde Argentina y Ecuador .  | 49-56 |
| Community Media as an Exercise of Communicative Citizenship: Experiences from Argentina and Ecuador<br><i>Mauro Cerbino y Francesca Belotti. Quito (Ecuador) y Roma (Italia)</i>                             |       |

### CALEIDOSCOPIO / KALEIDOSCOPE

- |  |        |
|--|--------|
| 06. La representación de las mujeres trabajadoras en la ficción televisiva española . . . . .  | 59-67  |
| The Representation of Workingwomen in Spanish Television Fiction<br><i>Charo Lacalle y Beatriz Gómez. Barcelona y Logroño (España)</i>                                     |        |
| 07. Valores y emociones en narraciones audiovisuales de ficción infantil . . . . .   | 69-77  |
| Values and Emotions in Children's Audiovisual Fictional Narratives<br><i>Ana Aierbe-Barandáran y Eider Oregui-González. San Sebastián (España)</i>                         |        |
| 08. Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula . . . . .   | 79-87  |
| Models of educational integration of ICTs in the classroom<br><i>Manuel Area-Moreira, Víctor Hernández-Rivero y Juan-José Sosa-Alonso. Tenerife (España)</i>               |        |
| 09. Estilo comunicativo súbito en Twitter: efectos sobre la credibilidad y la participación cívica . . . . .   | 89-97  |
| Powerful Communication Style on Twitter: Effects on Credibility and Civic Participation<br><i>Salvador Alvérez y Oziel Franco-Rodríguez. Monterrey y Saltillo (México)</i> |        |
| 10. Educación ética en la Universidad a través del diálogo multicultural online . . . . .  | 99-107 |
| Teaching Ethics in the University through Multicultural Online Dialogue<br><i>Elena Briones y Laura Lara. Santander (España) y Santiago (Chile)</i>                        |        |

## 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 (5.000-6.500 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](http://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](http://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](http://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<sup>©</sup>

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN  
MEDIA EDUCATION RESEARCH JOURNAL

## EDITOR (Editor)

Dr. Ignacio Aguaded  
Universidad de Huelva (Spain)

## EDITORES ADJUNTOS (Assistant Editors)

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

## EDITORES TEMÁTICOS (Thematic Editors)

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

## COEDITORES INTERNACIONALES

- Reino Unido: Dr. M. Gant, Univ. Chester y Dra. C. Herrero (MMU)
- Brasil: Dra. Vânia Quintão, Universidad de Brasília
- China: Dr. Yuechuan Ke (EEUU) y Dra. Alice Lee (Hong Kong)
- Ecuador: Dr. Herman A. Yaguana, Universidad Téc. Part. de 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
- Dra. M. Soledad Ramírez-Montoya, TEC de Monterrey, México
- Dr. Jesús Arroyave, Universidad del Norte, Colombia
- Dr. Samy Tayie, University of Cairo, Mentor Association, Egipto
- Dr. Vítor Reia, Universidade do Algarve, Faro, Portugal
- Dra. Sara Pereira, Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Dra. Armanda Pinto, Universidade de Coimbra, Portugal
- Dr. 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. Jenny L. Yaguache, Universidad Téc. Part. Loja, Ecuador
- Dr. Carlos Muñoz, Universidad Autónoma de Nuevo León, México
- Dr. Evgeny Pashentsev, Lomonosov Moscow University, Rusia
- Dra. Fahriye Altınay, Near East University, Turquía
- Dr. Jorge Mora, Universidad de Cuenca, Ecuador
- D. Paolo Celot, EAVI, Bruselas, Bélgica
- D. Jordi Torrent, ONU, Alianza de Civilizaciones, NY, USA
- D<sup>a</sup> Kathleen Tyner, University of Texas, Austin, USA
- D<sup>a</sup> Marieli Rowe, National Telemedia Council, Madison, USA
- D<sup>a</sup> Yamile Sandoval, Universidad Santiago de Cali, Colombia

# XXIV, 47

## 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. J. Manuel Pérez-Tornero, Universidad Autónoma, Barcelona
- 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-Igodo, UNIR, Zaragoza
- Dr. Juan Antonio García-Galindo, Universidad de Málaga
- Dra. Begoña Gutiérrez, Universidad de Salamanca
- Dr. Ramón Pérez-Pérez, Universidad de Oviedo
- Dra. Carmen Echazarreta, Universitat de Girona
- Dr. Jesús Valverde, Universidad de Extremadura
- Dr. José-María Morillas, Universidad de Huelva
- Dr. Felicísimo Valbuena, Universidad Complutense, Madrid

## CONSEJO TÉCNICO (Board of Management)

- Dra. Inmaculada Berlanga, Universidad Internacional de La Rioja
- D. Francisco Casado-Mestre, Universidad de Huelva
- Dr. Isidro Marín-Gutiérrez, UTPL (Ecuador)
- Dra. Mar Rodríguez-Rosell, UCAM, Murcia
- Dra. Ana Castro-Zubizarreta, Universidad de Cantabria
- Dra. Águeda Delgado-Ponce, Universidad de Huelva
- Dra. Paloma Contreras-Pulido, Universidad de Huelva
- Dra. Margarita García-Candeira, Universidad de Huelva
- Dra. Jacqueline Sánchez-Carrero, UNIA
- Dr. Luis-Miguel Romero-Rodríguez, Universidad de Huelva
- D<sup>a</sup> 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<sup>©</sup>

## 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](http://www.revistacomunicar.com) / [www.comunicarjournal.com](http://www.comunicarjournal.com)

### Criterios de calidad como medio científico de comunicación

- COMUNICAR cuenta con un Consejo de Revisores Internacionales de 430 investigadores de 33 países, un Comité Científico Internacional de 38 investigadores internacionales (22 países: 9 europeos, 12 americanos; 1 africano), y con un Consejo de Redacción de 32 doctores, expertos en educomunicación de 23 Universidades españolas y centros de investigación (consulta 2016-03-15). 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 47 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 47: 281; Número de trabajos aceptados publicados: 10.
- Nivel de aceptación de manuscritos en este número: 3,56%; Nivel de rechazo de manuscritos: 96,44%.
- Número de Revisores en COMUNICAR 47: 147 (40 internacionales y 107 nacionales) (véase en: [www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)).
- Número de Indizaciones en bases de datos internacionales: 311 (2016-03-15) (actualización: [www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)).
- Internacionalización de autores en COMUNICAR 47: 6 países (Colombia, Ecuador, España, Italia, México y Reino Unido).



Comunicar 47

D

ossier  
monográfico

---

Special Topic Issue

---

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

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
- Búsquedas
- 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 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).

Síguenos en:

f t in RG + a RSS YouTube



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 reAllyc FECYT

Correo electrónico:  
Contraseña:  
Identificar

Registro gratuito  
Recuperar contraseña

CC BY NC

CROSS REF MEMBER  
CROSS CHECK

Revista Comunicar

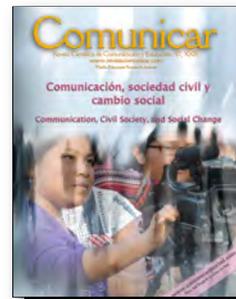
0:02 / 2:50

## «Comunicar» en tu pantalla

[www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)

Con un click, toda la revista en español e inglés

Full English version on-line: [www.comunicarjournal.com](http://www.comunicarjournal.com)



# Ver y tuitear: reacciones de los jóvenes ante la representación mediática de la resistencia

## Watching and Tweeting: Youngsters' Responses to Media Representations of Resistance

- Alba Torrego-González es Contratada FPU de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid en el Campus María Zambrano de Segovia (España) (alba.torrego@uva.es) (<http://orcid.org/0000-0002-4083-8727>)
- Dr. Alfonso Gutiérrez-Martín es Profesor Titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid en el Campus María Zambrano de Segovia (España) (alfguti@pdg.uva.es) (<http://orcid.org/0000-0002-2288-9459>)

### RESUMEN

Mucho se ha hablado del potencial de las redes sociales para fomentar nuevas prácticas democráticas y de ciudadanía activa. Sin embargo, la participación de los jóvenes parece ir en una dirección más lúdica que ideológica. Se analizan sus intervenciones en Twitter como parte de la situación de visionados de dos películas en televisión: «V de Vendetta» y «Los juegos del hambre». Como en ambas se abordan temas sociales y políticos, a través del análisis de los tuits generados durante su visionado se pretende identificar si en ellos se hace referencia a cuestiones ideológicas y si estas sirven de revulsivo para la reflexión conjunta sobre la situación social y política actual. Para ello, se recogen 1.400 tuits escritos durante las emisiones en cadenas españolas de las dos películas en 2014. Se procede a la codificación de los mensajes siguiendo el enfoque «coding y counting», propio de los estudios de comunicación mediada por ordenador, y se clasifican los mensajes según su contenido. Los resultados obtenidos indican que los mensajes sobre el contenido social y político de los filmes son casi inexistentes puesto que los jóvenes prefieren comentar otros aspectos de las películas o de sus vidas. Las conclusiones alcanzadas tras este análisis inciden en la importancia de considerar la cultura popular, por sus implicaciones sociales y políticas, como motivo de reflexión, y de potenciar una educación mediática capacitadora.

### ABSTRACT

There has been considerable debate about the potential of social media to promote new democratic practices and active citizenship. However, the participation of young people in social networks seems to go in a more playful than ideological direction. This article discusses youngsters' activity in Twitter simultaneously with the television viewing of two films: «V for Vendetta» and «The Hunger Games». As both films address social and political issues, we intend to identify whether youngsters referred to ideological issues in tweets generated during their viewing, and whether these tweets lead to joint reflection on the current social situation. 1,400 tweets posted during the broadcasts of the films in Spanish TV in 2014 were collected for this purpose. The encoding of messages is carried out following a «coding and counting» approach, typical of the studies of Computer-mediated communication. Then messages are classified based on their content. The results obtained indicate that messages about the social and political content of the films are almost non-existent, since young people prefer to comment on other aspects of the films or their lives. The conclusions have a bearing on the importance of considering popular culture, for its social and political implications, as a motive for reflection, and the importance of boosting a critical media education.

### PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Redes sociales, sociedad civil, jóvenes espectadores, recepción activa, sociedad multipantalla, televisión interactiva, interacción social, inteligencia colectiva.

Social networks, civil society, young viewers, active reception, multiscreen viewing, interactive television, social interaction, collective intelligence.



## 1. Introducción

### 1.1. Redes sociales y nuevas prácticas democráticas

Jenkins (2008: 234) en su obra «Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación» lanza la siguiente pregunta: «¿Cuándo seremos capaces de participar en los procesos democráticos con la misma facilidad con la que hemos llegado a participar en los reinos imaginarios construidos por la cultura popular?». Esta cuestión surge del hecho de que la cultura popular apasiona a una gran parte de la población, que se adentra en historias increíbles creadas en libros o películas y llega incluso a hacerlas suyas y a incorporarlas a sus vidas (Sorrells & Sekimoto, 2015). A raíz de esto, Jenkins reflexiona sobre los efectos que tendría el hipotético hecho de que se produjera la misma respuesta en un plano político, donde se superaría el sentimiento de distancia y alienación que la mayoría de las personas experimentan hacia los procesos políticos.

De esta cuestión también partimos en este trabajo puesto que cada vez es más frecuente que las personas empleen los elementos de la cultura popular para entablar conversaciones con otros fans en entornos mediáticos. De esta forma, se crean espacios de afinidad (Gee, 2004) donde individuos, que no se conocen pero que tienen unos gustos determinados, pueden relacionarse con otros fans, compartiendo así un interés común. El surgimiento de sitios webs o redes sociales ha favorecido la creación de estos espacios, que facilitan la participación y el intercambio de mensajes. Este es el caso de la red social Twitter que, mediante el uso de hashtags, permite la diferenciación y agrupación de los mensajes que se están produciendo sobre un tema específico.

Aunque Gee se centra en los espacios de afinidad formados por jugadores de videojuegos, también se ha empleado este término para hablar de comunidades creadas por fans de películas o libros; por grupos del movimiento «maker» en torno a la fotografía, el vídeo y otras artes digitales (Tyner, Gutiérrez, & Torrego, 2015), e incluso para referirse a las redes sociales que fomentan el activismo político y social. Así, desde hace unos años, las redes sociales o los servicios de mensajería se han convertido en una buena herramienta para iniciar y organizar movimientos sociales como el boicot a determinadas marcas, protestas o manifestaciones (Langman, 2005; Wasserman, 2007; Martín, 2015). A través de estos medios se promueve una identidad colectiva y se permite conectar con personas involucradas en las mismas causas, convirtiéndose en un recurso que da voz a masas que habían sido silenciadas (Della-Porta & Mosca, 2005; Della-Porta, 2015). En el

caso de España, las redes sociales y otros soportes digitales sirvieron a los jóvenes para movilizarse y dar origen al movimiento social conocido como 15M. Como afirman Hernández, Robles y Martínez (2013), los jóvenes se reapropiaron de estos medios para participar en la comunicación pública y aportaron nuevas perspectivas para la educación ciudadana.

Sunstein (2007) afirma que los grupos virtuales se organizan más en torno a ejes políticos o ideológicos que culturales. Es cierto que se han empleado las redes sociales con fines políticos y han contribuido a la realización de cambios como la primavera árabe, la oposición a la guerra de Irak o el 15M, sin embargo, como afirma Jenkins (2008), la mayoría de las personas participa también en comunidades donde se habla de sus aficiones. Así, para el autor, la participación en espacios de afinidad en los que se habla sobre una obra de la cultura popular es más cómoda puesto que no se necesita el mismo compromiso y responsabilidad que en una elección política y, además, parece alejada de ella. Precisamente, Jenkins defiende que la fantasía de los mundos creados en la cultura popular puede ser un buen pretexto para ser capaces de hablar de cuestiones políticas a partir de ellos e, incluso, de poder cambiar nuestra postura y de superar las diferencias ideológicas.

La participación en las redes sociales ha modificado las prácticas democráticas y la relación entre ciudadanía y Estado. Precisamente, en la última década han proliferado los estudios sobre las potencialidades democratizadoras de las redes sociales (Hindman, 2008). Así, ha surgido un debate sobre las ventajas de las redes sociales para reavivar la participación social y política. Autores como Koku, Nazer y Wellman (2001), Díez-Rodríguez (2003) o Castells (2004) han afirmado que los resultados de las investigaciones no son concluyentes para conocer si el uso de estas tecnologías enriquece la participación ciudadana. Atton (2002) afirma que las redes sociales tienen un doble filo puesto que pueden contribuir a la consecución de un mundo más igualitario pero que también pueden ayudar a mantener los desequilibrios de poder existentes en la realidad social. En el caso de los jóvenes, Díez, Fernández y Anguita (2011) se plantean si las nuevas formas de comunicación en las redes sociales están contribuyendo al empoderamiento de estos o si, por el contrario, no se ha fomentado el debate y el ejercicio de una ciudadanía activa. Así, consideran que es incuestionable que las redes sociales poseen potenciales comunicativos y participativos pero que existe el riesgo de que estas sean puestas al servicio de una determinada forma de democracia.

## 1.2. Dos distopías: «V de Vendetta» y «Los juegos del hambre»

En las películas en las que nos centramos en este trabajo, «V de Vendetta» (McTeigue, 2006) y «Los juegos del hambre» (Ross, 2012), así como en los libros en los que se basan (Moore & Lloyd, 2008; Collins, 2008), está presente el componente político y podrían dar lugar a una reflexión más profunda, relacionada con los problemas políticos y sociales actuales. Se trata de dos distopías cuyo argumento se centra en la revolución contra un régimen totalitario, que se sirve de los instrumentos de control y del miedo para privar al pueblo de su libertad. Estas sociedades, que al principio parece que son aceptadas por los ciudadanos, son el resultado de las maniobras de un dictador, que a través del control de los medios de comunicación despoja a la población de sus derechos civiles. Los protagonistas, V en «V de Vendetta» y Katniss en «Los juegos del hambre», han sido tan maltratados por el sistema que deciden enfrentarse a él y comenzar de ese modo una revolución a la que se irá sumando el resto del pueblo. Así, estas películas atacan al discurso capitalista dominante y hacen testigos a los espectadores de la revolución –algo domesticada– que podría llevarse a cabo en un mundo postmoderno (Mateos-Aparicio, 2014). Precisamente, de estas dos obras se han extraído algunos iconos que están presentes en las revoluciones actuales, como la máscara que emplea V, que usaron los miembros de Anonymous y que ahora también se ha convertido en las manifestaciones en un símbolo contra la opresión o el saludo que hace Katniss, que fue adoptado como gesto de protesta contra el Golpe de Estado en Tailandia.

El debate sobre estas películas en espacios de afinidad podría llevar a los jóvenes a la reflexión política e ideológica y a la posterior actuación para hacer frente a las injusticias sociales. El potencial de las redes sociales en el activismo y el cambio social converge en la experiencia transmedia que aquí analizamos con el poder de los medios de masas, y en concreto el cine y la televisión, para crear estados de opinión. Como afirma Giroux (2003), entre otros muchos expertos, las películas hacen algo más que entretener, son capaces de movilizar deseos y producen e incorporan ideolo-

gías que representan el estado de las realidades históricas de poder. Así, las películas tienen una función pedagógica pues pueden concienciar al espectador para que reaccione en calidad de agente crítico, que sea capaz de analizar y entender el significado estético y político que se muestra en los filmes.

En los últimos años han proliferado las novelas y cómics que narran historias distópicas destinadas a jóvenes adultos. Green (2008) señala que el motivo de este auge puede estar en el futuro al que podríamos

**La participación en las redes sociales ha modificado las prácticas democráticas y la relación entre ciudadanía y Estado. Precisamente, en la última década han proliferado los estudios sobre las potencialidades democratizadoras de las redes sociales (Hindman, 2008). Así, ha surgido un debate sobre las ventajas de las redes sociales para reavivar la participación social y política.**

enfrentarnos debido a nuestros estilos de vida insostenibles. Ante la aparición de este fenómeno, Basu, Broad y Hintz (2013) realizan un análisis general de las distopías para estudiar cuestiones relativas a la conjunción del placer y el didactismo en estas obras o si en ellas subyace un cambio político radical o si sus ideas progresistas enmascaran ideas conservadoras. La cuestión principal que preocupa a estos autores es si en las distopías existen fines didácticos o si simplemente se quiere sacar provecho de una fórmula que funciona para conseguir éxito comercial.

Varios autores han intentado contestar a esta cuestión basándose en las dos obras que tomamos como referencia en este trabajo. Así, Simmons (2012) afirma que «Los juegos del hambre» puede contribuir a fomentar la acción social en comunidad y a alzarse contra la injusticia y la brutalidad para crear un mundo más justo. Otros autores (Fisher, 2012; Duane, 2014) hacen referencia a las situaciones de opresión y dominación que se describen en esta novela mientras que Latham y Hollister (2014), Ringlestein (2013), y Muller (2012) condenan la manipulación de la información y la comparan con los instrumentos que se emplean actualmente en el mundo para controlar a la población. En el caso de «V de Vendetta», Ott (2010)

afirma que cuando se estrenó en Estados Unidos provocó un debate sobre las políticas llevadas a cabo en ese país puesto que es una película que moviliza al espectador para rechazar la apatía política y promulgar una postura democrática de resistencia y rebelión contra los estados que traten de silenciar la disidencia. Call (2008) afirma que, a partir de la iconografía de la película, se proporciona una introducción eficaz al vocabulario simbólico del anarquismo postmoderno.

A pesar de que hay varios autores que consideran que estas películas pueden tener un fin didáctico, otros

**Los productos no son simplemente entretenimiento ni vehículos para la ideología dominante sino que son un artefacto complejo que encarna discursos políticos y sociales. Por ello, es esencial aprender a analizarlos e interpretarlos dentro del entorno social y político en el que son producidos, en el que circulan y donde son recibidos. La escuela, como parte de ese entorno, y, más aún, si cabe, como responsable de preparar a las personas para transformar ese entorno, debe asumir la educación mediática como una de sus prioridades.**

como Benson (2013) o Sloan, Sawyer, Warner y Jones (2014) critican el uso excesivo de violencia en las películas y creen que este puede causar falta de sensibilidad ante situaciones de abuso u opresión.

A raíz de estos análisis realizados en la literatura científica sobre estas obras, el propósito de este estudio es identificar si en los mensajes escritos por los jóvenes durante la visualización de estas películas se hace referencia a cuestiones ideológicas y/o estas constituyen el inicio para una reflexión conjunta sobre la situación social y política actual. Para ello, se ha analizado el contenido de los mensajes de Twitter producidos durante las emisiones de las películas. Consideramos que el micro-blog o red social Twitter es una buena herramienta para la creación de espacios de afinidad a la par que otro ejemplo de la cultura popular transmedia, que en nuestro caso, como en muchos otros, se une a la televisión en una visualización multipantalla que sin duda modifica la creación de significados por el público.

## 2. Materiales y métodos

Nuestro enfoque de investigación se centra en la comunicación mediada por ordenador (Computer-mediated communication), que ha sido definida como la interacción verbal que se desarrolla en el ámbito digital (Herring, 2004) y, dentro de esta disciplina, en el «Análisis del discurso mediado por ordenador» puesto que se realizan observaciones empíricas de los mensajes producidos en Twitter.

### 2.1. Corpus de estudio

Para la formación del corpus de estudio de esta investigación se han recopilado mensajes que se han escrito en Twitter durante la emisión de las citadas películas. Así, se ha tenido en cuenta la audiencia social, que es otro de los hitos del proceso de la cultura de la convergencia (Jenkins, 2008). La combinación de redes sociales, segundas pantallas como tablets o smartphones y televisión ha dado lugar a una audiencia que interactúa en las redes sociales y ocasiona que pueda llegarse a producir una relación horizontal entre usuarios distanciados físicamente que están viendo la misma emisión (Quintas & González, 2014). Los espectadores suelen interactuar empleando un hashtag determinado en sus mensajes y, en este caso, fue #vde- vendetta para «V de Vendetta» y #losjuegosdelhambre para «Los juegos del hambre».

En el caso concreto de este estudio, hemos recogido los tuits de la emisión del día 23 de julio de 2014 de «V de Vendetta», que fue programada en Neox y seguida por 408.000 espectadores, con un 2,8 de share. En el caso de «Los juegos del hambre», que se emitió en Antena 3, la audiencia, al ser un estreno y en una cadena más popular, fue de 4.513.000 espectadores, obtuvo una cuota de pantalla del 24,3 y se registraron 48.152 tweets con el hashtag #losjuegosdelhambre (Kantar Media, 2014). Los tuits se recogieron con el programa Tweet Archivist, una herramienta analítica para la búsqueda y seguimiento de los tuits de un hashtag específico. Este programa utiliza la API de búsqueda de Twitter para crear archivos de datos que contienen un hashtag o palabra dada. Hay que señalar que no es posible almacenar todos los tuits debido a las limitaciones de la API de Twitter. Nuestro corpus, sin

embargo, es suficientemente amplio ya que se compone en total de 2.800 tuits: 1.400 tuits con el hashtag #losjuegosdelhambre y de 1.400 tuits para #vdeventetta. Hemos recogido las primeras interacciones entre los usuarios, pero no se han tenido en cuenta los retuits por ser repeticiones de un mismo mensaje. El marco temporal en el que se recogieron estos mensajes fue el día de la emisión desde el inicio de la película hasta media hora después de su finalización.

Respecto a las características de los emisores de los mensajes, en el caso de Twitter, los usuarios no tienen la obligación de indicar su edad en el perfil. Sin embargo, hemos analizado al azar perfiles de 1.000 usuarios que han tuiteado sobre las películas siguiendo los siguientes criterios: foto de perfil, temas sobre los que hablan en los mensajes (si citan a sus padres y hermanos, su instituto o universidad...) y fotografías subidas a Twitter. A raíz de este análisis hemos comprobado que todos son jóvenes o adolescentes.

## 2.2. Métodos

Para el análisis de los tuits, se ha empleado el enfoque cuantitativo «coding y counting» (codificación y conteo), típico de los estudios de Comunicación Mediada por Ordenador. Este enfoque, como su propio nombre indica, parte de la codificación de los fenómenos estudiados para después contar el número de veces que aparecen esos códigos y va unido al Análisis del Contenido. A través de las veces que aparece un determinado tema en los mensajes podemos hacer los cálculos estadísticos adecuados, de tal manera que nos permitan conocer más profundamente la relación entre variables del hecho estudiado.

El enfoque «coding y counting» requiere que los conceptos claves sean operacionables en términos empíricamente medibles (Herring, 2004). Para ello, hemos definido los conceptos estudiados y se han formulado unos códigos concretos que pueden ser contabilizados.

Las categorías utilizadas para clasificar los tweets de los adolescentes fueron:

A) Categorías relacionadas con el contenido de las películas y / o libros

- A1) Referencias a acontecimientos de la trama de la película.
- A2) Referencias a los personajes de la película.
- A3) Expresiones de emoción y empatía con algún aspecto de la película.
- A4) Expresiones de agrado o desagrado por la película.

B) Categorías con ninguna relación con el contenido de las películas.

- B1) Información acerca de la situación del visionado.
- B2) Comentario sobre Twitter o la televisión.
- B3) Comentarios sin relación alguna con las películas.

C) Categorías en las que se alude al contenido social y político abordado por la trama de las películas.

- C1) Repetición de citas de la película con contenido social y político.
- C2) Relación de la película con la situación del mundo actual.
- C3) Otras reflexiones sobre la dimensión política y social.

Estas categorías fueron recogidas en una ficha de

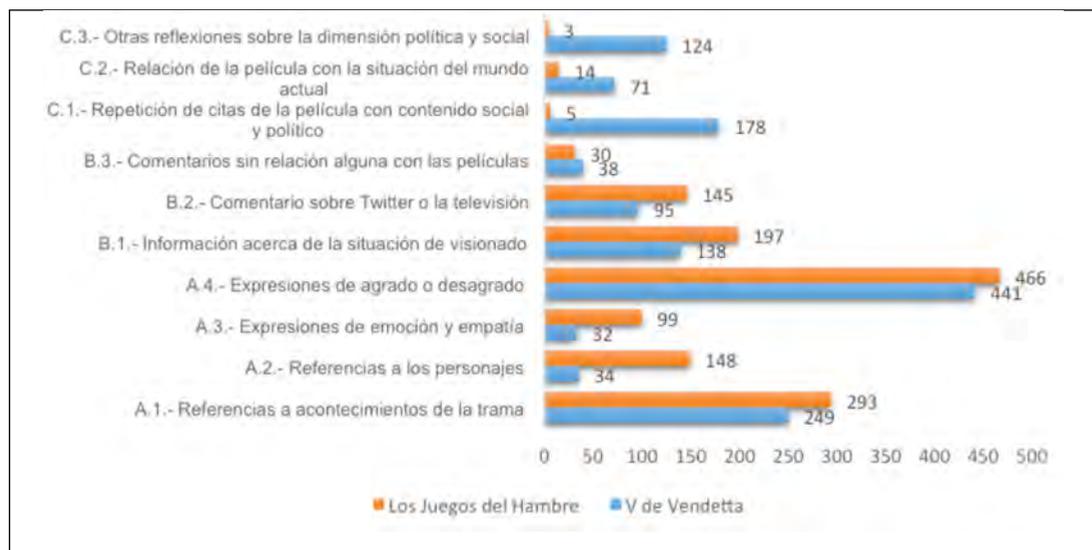


Figura 1. Número de mensajes de cada categoría.

análisis que fue probada con anterioridad con otras películas por los investigadores para verificar el registro correcto de los datos e introducir las modificaciones en el sistema de codificación antes de llevarlo a cabo en esta investigación.

Respecto a las limitaciones de emplear una metodología original y novedosa, encontramos que una de las posibles dificultades a las que nos enfrentamos en esta investigación es el reduccionismo respecto a la realidad investigada. A esto hay que sumar la limitación del análisis de las producciones textuales puesto que detrás de los discursos hay otros aspectos sociales que no conocemos. Así, el enfoque empírico, basado totalmente en el texto, nos permite analizar únicamente los aspectos del discurso y somos nosotros los que debemos inferir las informaciones sociales y cognitivas de forma indirecta.

### 3. Resultados

Si analizamos los resultados obtenidos tras la codificación, llama la atención que en las dos películas, como se observa en la figura 1, la categoría general más pequeña es la que se refiere al tratamiento del contenido social y político de las películas (C1, C.2 y C.3). Si bien es cierto que para «V de Vendetta» el porcentaje respecto al total es mayor (27%) que en «Los juegos del hambre» (1%), el número de tuits es poco numeroso respecto al total.

En el caso de «V de Vendetta», como se muestra en la figura 2, hay 178 tuits en los que se citan textualmente frases de contenido social y político de la película, como «Justicia, igualdad y libertad son algo más que palabras, son metas alcanzables», «Una mente abierta puede cambiar el mundo» o «El pueblo no debería temer al gobierno, el gobierno debería temer al pueblo». Además, hay 71 mensajes en los que se asocia la trama de la película a la situación social y política actual, con mensajes como «Viendo #vdevendetta, y no puedo dejar de pensar en el control de los medios, la desinformación y el #CanonAEDE», «Necesitamos un discurso así y que salga en todas las televisiones en este país para que la gente

se dé cuenta #vdevendetta» o «¿V acaba de nombrar la #LeyMordaza? #vdevendetta». En cuanto a los mensajes que aluden a la dimensión política y social de la obra, a pesar de ser 124, encontramos disparidad de opiniones. Por un lado, algunos espectadores alaban la película y su poder para la reflexión y el cambio así como su impacto ideológico, con mensajes como «Todo el mundo debería de tener los principios que se enseñan en esta peli. #vdevendetta», «#vdevendetta menuda película. Hace pensar mucho. Espero que nos sirva en nuestro día a día» o «Una pregunta, ¿a qué estamos esperando para hacer el cambio? si nosotros nos movemos, ellos empezarán a caer #vdevendetta» y otros la emplean para quejarse sobre la falta de acción, como «Lo que es triste, es poder ver al pueblo unido solamente en una película #vdevendetta», «Qué gracia me hacen los que flipan con #vdevendetta, van de revolucionarios y luego no se preocupan ni de lo que pasa a su alrededor» o «Revolucionarios de sillón viendo #vdevendetta. #MuyFan». En esta categoría, alrededor de la mitad de los mensajes critica la película y las ideas que transmite, con tuits como «#vdevendetta es una película aburridísima ideal para adoctrinar en la violencia y el comunismo a los incautos. ¡Cuidado!», «Venga chicos. Vamos a ser anarquistas y antisistemas sin tener ni idea. ¡Vamos! #vdevendetta» o «#vdevendetta es el «caramelo» anarquista y antisistema para los adolescentes».

En lo que respecta a «Los juegos del hambre», como se aprecia en la figura 3, los tuits que hacen referencia al contenido social y político tratado en la película son casi inexistentes puesto que el total es de 21. En cuanto a las citas textuales (categoría C.1.), mientras que en «V de Vendetta» eran muy numerosas,

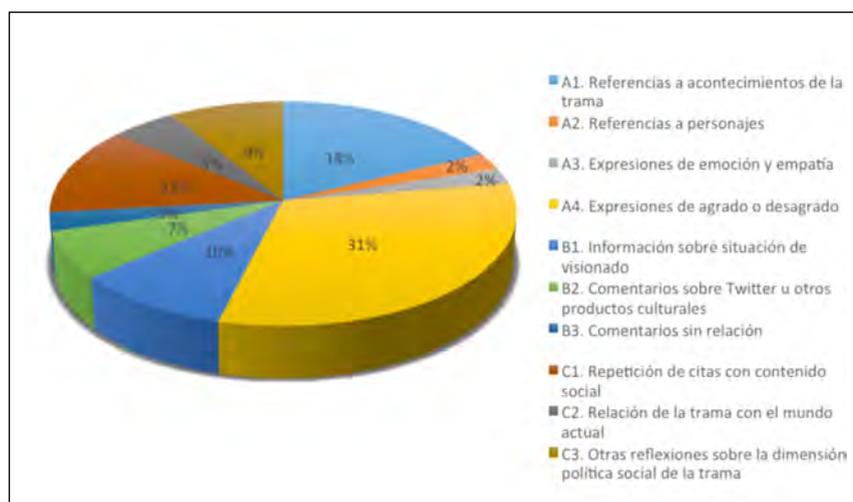


Figura 2. Porcentaje de mensajes por categoría para «V de Vendetta».

aquí solamente hay 5, que se basan en esta frase pronunciada por Katniss: «Me niego a ser una pieza de sus juegos». En la subcategoría de mensajes que comparan la película con la situación del mundo actual (C.2.), encontramos 14 mensajes, que dicen, por ejemplo, «#losjuegosdelhambre los gobernantes cambian las normas cuando les da la gana. Por «caja» y dinero. Si tensamos la cuerda, entre todos podemos», «Y sí, siento ser tan trágico, pero identifico a la sociedad de #losjuegosdelhambre con la de la España actual... sumisa y borreguil» o «¿No tenéis la impresión de que en España estamos jugando a #losjuegosdelhambre?». También hay mensajes centrados en los aspectos políticos y sociales de la obra (C.3) pero son muy pocos, solamente 3: «#losjuegosdelhambre o, lo que es lo mismo, cómo decirle al pueblo de forma sutil que la solución está en la rebelión», «Realmente vivimos como en #losjuegosdelhambre. Llegará la hora en la que nos rebelemos ante las reglas injustas y contra todos los Capitolios» o «Realmente da miedo esta película porque quizás no esté tan alejada de una realidad próxima, pensadlo... #losjuegosdelhambre».

Una gran parte de los mensajes, más de la mitad en los dos casos, alude a otro contenido de la película (categorías A.1, A.2, A.3, A.4), un 53% en «V de Vendetta» y un 72% en «Los juegos del hambre». La subcategoría con mayor número de mensajes, que son un tercio del total en el caso de las dos películas, es la de expresión de agrado o desagrado por la película (categoría A.4). Por ello, es frecuente encontrar tuits como «i#losjuegosdelhambre me encantan!», «#losjuegosdelhambre películón!» o «#vdevendetta me ha encantado, la recomiendo bastante». También encontramos algunos tuits en los que se expresa el desagrado por las películas pero son bastante minoritarios. En el resto de subcategorías encontramos tuits en los que se habla de momentos de la película (A.1), de las emociones que estos producen (A.3) y de los personajes (A.2). La mayoría de los tuits contiene información trivial e incluso, en algunos, se frivoliza sobre la situación: «Pre-

fiero ir mañana a #losjuegosdelhambre que al instituto», «Yo esa máquina la utilizaría para crear tíos buenos, nada de arbolitos, panteras o chuminadas. #losjuegosdelhambre» o «#losjuegosdelhambre es cuando te entra hambre a las 12 de la noche vas al armario y ves que todo lo que hay ahí engorda y te la juegas».

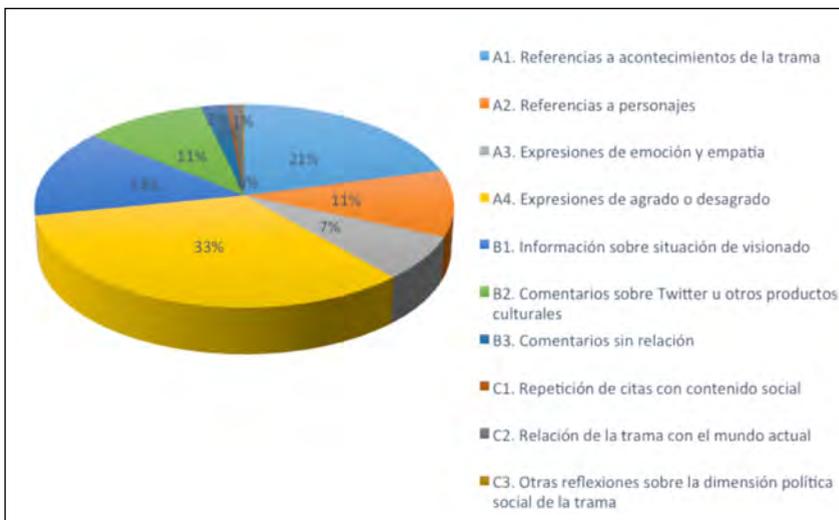


Figura 3. Porcentaje de mensajes por categoría para «Los juegos del hambre».

Por último, un 20% de los mensajes del corpus sobre «V de Vendetta» y un 27% de «Los juegos del hambre» no hacen referencia al contenido de las películas y los emplean para hablar sobre la propia vida del espectador o temas relacionados como Twitter, la televisión u otros productos culturales (B.1, B.2 y B.3). En los dos casos, la subcategoría mayor es la de los tuits que informan sobre la situación en la que se está viendo la película o sobre aspectos relacionados con experiencias vividas en torno a esas películas (B.1) con mensajes como «Por culpa de #losjuegosdelhambre me he mordido la uña meñique de la mano derecha», «Y aquí estoy, viendo #losjuegosdelhambre cuando mañana tengo clase a primera hora» o «No hay mejor manera de terminar el día #vdevendetta».

Otro de los aspectos que llama la atención es que no se producen casi interacciones; estas no llegan ni al 1% del total de los mensajes. La mayoría de los tuits no tienen retuits, ni han sido marcados como favoritos por lo que no se produce comunicación entre los usuarios. Los emisores escriben sus mensajes sin esperar que haya una respuesta.

#### 4. Discusión y conclusiones

Los nuevos consumidores están permanentemente conectados, son muy visibles y muy participativos. El

consumo y recepción de contenidos mediáticos es un proceso activo y colectivo, como hemos visto en la gran producción de tuits mientras se veían las películas. Después de haber analizado el contenido de los mensajes vemos que prima en ellos la necesidad de los jóvenes de identificarse como fans y de informar a sus seguidores sobre las películas que están consumiendo. De esta forma, se emplean los tuits con la función de informar sobre sus gustos y, dada la escasa aparición de interacciones, no se espera la respuesta de otros usuarios que también comparten esos gustos. Las producciones de estos jóvenes pueden encuadrarse dentro de la cultura de la participación (Jenkins, 2008), pero en la que no hay interés por la creación ni por aprender del conocimiento compartido con los demás. Por lo tanto, no se llegan a crear espacios de afinidad entre usuarios puesto que no hay un interés por compartir, discutir y asociarse con otros seguidores. Tampoco se crean comunidades de conocimiento (Lévy, 1997), en las que se discute y se busca el desarrollo colectivo de una comunidad de seguidores de un mismo tema que busque una alternativa al poder mediático.

A pesar de que desde el ámbito académico se ha realizado la capacidad de estas dos distopías para fomentar la reflexión crítica y la acción social hemos comprobado tras el análisis de los tuits que son otros los intereses de los jóvenes respecto a estos productos de la cultura popular. En ambos casos, los jóvenes se sienten atraídos por unos personajes carismáticos y por una historia que conjuga la aventura y la intriga y les hace emocionarse, pero poco más: todo queda en el ámbito del entretenimiento.

De esta forma, Twitter se perfila como una herramienta en la que expresar el gusto por un producto cultural que actualmente está de moda. Si bien es cierto que esta red social ha servido para construir redes entre personas interesadas en diferentes movimientos sociales y para construir una inteligencia colectiva sobre temas sociales y políticos, en este caso, Twitter es mayoritariamente empleado para estar conectados permanentemente con sus seguidores e informarles sobre sus hábitos y preferencias.

Aunque parece evidente que en situaciones de conflicto, de opresión y de resistencia las redes sociales se convierten en una poderosa herramienta de comunicación y de participación ciudadana, la presentación de ese tipo de situaciones en los medios de comunicación, o como productos de la cultura popular, no genera las mismas reflexiones político-sociales, ni apenas indignación en la Red. La participación de los jóvenes en las redes sociales durante el visionado de

situaciones injustas se centra más en las circunstancias del visionado o detalles accesorios; se convierte en una herramienta de conexión y no de reflexión.

Los tuits no son fruto de la reflexión sino que parecen escritos espontáneamente. Este puede ser uno de los motivos por los que casi no se hace alusión al contenido social y político de las películas y, cuando se hace, es citando frases populares de la película o sin llegar a profundizar. En este sentido, incluso hay personas que acusan en sus tuits a otros usuarios de ser revolucionarios de sillón, de quejarse de forma frívola en sus tuits y no ser capaces de organizarse para promover el cambio en la sociedad en la que viven.

Hindman (2008) se pregunta qué tipo de aprendizaje y construcción de ciudadanía están posibilitando las redes sociales y sobre si se está produciendo un empoderamiento efectivo de las personas o si es únicamente una ilusión de poder conjugada con la banalización del compromiso cívico. A partir de los resultados de nuestra investigación coincidimos con autores como Tilly (2004), Tarrow (2005), o Díez, Fernández y Anguita (2011) en que, si bien el alcance de los mensajes puede ser impresionante y puede contribuir a las movilizaciones, los efectos finales pueden ser muy limitados. En nuestro caso, el ruido provocado por la cantidad enorme de mensajes, que no pueden ser procesados y que no guardan relación entre ellos, dificulta cualquier forma de acción y organización.

Los productos de la cultura popular, en nuestro caso «V de Vendetta» y «Los juegos del hambre», condicionan los procesos de socialización y de educación. Sería, por tanto, necesario abordarlos desde la educación mediática para que sus consumidores pudiesen comprender su significado y su papel en la sociedad. Kellner (2011) afirma que los productos no son simplemente entretenimiento ni vehículos para la ideología dominante sino que son un artefacto complejo que encarna discursos políticos y sociales. Por ello, es esencial aprender a analizarlos e interpretarlos dentro del entorno social y político en el que son producidos, en el que circulan y donde son recibidos.

La escuela, como parte de ese entorno, y, más aún, si cabe, como responsable de preparar a las personas para transformar ese entorno, debe asumir la educación mediática como una de sus prioridades.

## Referencias

- Atton, C. (2002). *Alternative Media*. London: Sage.
- Basu, B., Broad, K.R., & Hintz, C. (2013). *Contemporary Dystopian Fiction for Young Adults: Brave New Teenagers*. New York: Routledge.
- Call, L. (2008). A is for Anarchy, V is for Vendetta: Images of Guy Fawkes and the Creation of Postmodern Anarchism. *Anarchist Studies*, 16(2), 154-172. (<http://goo.gl/wixxwD>) (2015-09-24).

- Castells, M. (Ed.) (2004). *La sociedad Red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- Collins, S. (2008). *Los juegos del hambre*. Barcelona: Molino.
- Della-Porta, D., & Mosca, L. (2005). Global-net for Global Movements? A Network of Networks for a Movement of Movements. *Journal of Public Policy*, 25(1), 165-190. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0143814X05000255>
- Della-Porta, D. (2015). *Social Movements in Times of Austerity: Bringing Capitalism Back into Protest Analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Diez-Rodríguez, A. (2003). Ciudadanía cibernética. La nueva utopía tecnológica de la democracia. In J. Benedicto, & M.L. Morán (Eds.), *Aprendiendo a ser ciudadanos* (pp.193-218). Madrid: Injuve.
- Diez, E., Fernández, E., & Anguita, R. (2011). Hacia una teoría política de la socialización cívica virtual de la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71(25,2), 73-100. (<http://goo.gl/3gd65W>) (2015-09-22).
- Duane, A.M. (2014). Volunteering as Tribute: Disability, Globalization and the Hunger Games. En M. Gill, & C.J. Schlund-Vials (Eds.), *Disability, Human Rights and the Limits of Humanitarianism* (pp. 63-82). Burlington: Ashgate.
- Fisher, M. (2012). Precarious Dystopias: 'The Hunger Games', In Time, and Never Let me Go. *Film Quarterly*, 65(4), 27-33. doi: <http://dx.doi.org/10.1525/fq.2012.65.4.27>
- Gee, J.P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. New York: Routledge.
- Giroux, H.A. (2003). *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme*. Barcelona: Paidós.
- Green, J. (2008). Scary New World. *The New York Times*, 2015-11-07. (<http://goo.gl/nXB9HX>) (2015-09-23).
- Hernández, E., Robles, M.C., & Martínez, J.B. (2013). Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M [Interactive Youth and Civic Cultures: The Educational, Mediatic and Political Meaning of the 15M]. *Comunicar*, 40, 59-67. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-06>
- Herring, S. (2004). Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior. In S.A. Barab, R. Kling, & J.H. Gray (Eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* (pp. 338-376). New York: Cambridge University Press.
- Hindman, M (2008). *The Myth of Digital Democracy*. New Jersey: Princeton University Press.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Kantar Media (2014). *Audiencias semanales*. (<http://goo.gl/J4Zqz6>) (2014-11-26).
- Kellner, D. (2011). Cultural Studies, Multiculturalism, and Media Culture. En G. Dines, & J. Humez (Eds.), *Gender, Race and Class in Media: A Critical Reader* (pp. 7-18). Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Koku, E., Nazer, N., & Wellman, B. (2001). Netting Scholars: Online and Offline. *American Behavioral Scientist*, 44, 1.752-1.774. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/00027640121958023>
- Langman, L. (2005). From Virtual Public Spheres to Global Justice: A Critical Theory of Interworked Social Movements. *Sociological Theory*, 23(1), 42-74. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.0735-2751.2005.00242.x>
- Latham, D., & Hollister, J. M. (2014). The Games People Play: Information and Media Literacies in 'The Hunger Games' Trilogy. *Children's Literature in Education*, 45(1), 33-46. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10583-013-9200-0>
- Lévy, P. (1997). *A inteligência colectiva. Para uma antropologia do ciberespaço*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Martin, G. (2015). *Understanding Social Movements*. New York: Routledge.
- Mateos-Aparicio, A. (2014). Popularizing Utopia in Postmodern Science Fiction Film: Matrix, V for Vendetta, in Time and Verbo. In E. De-Gregorio-Godeo, & M.M Ramón-Torrijos (Eds.), *Multi-disciplinary Views on Popular Culture. Proceedings of The 5th International SELICUP Conference* (pp. 271-280). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- McTeigue (2006). *'a Vendetta'*. [Cinta cinematográfica]. USA: Warner Bros Pictures.
- Moore, A., & Lloyd, D. (2005). *'a Vendetta'*. Barcelona: Planeta DeAgostini.
- Muller, V. (2012). Virtually Real: Suzanne Collins's 'The Hunger Games' Trilogy. *International Research in Children's Literature*, 5(1), 51-63. doi: <http://dx.doi.org/10.3366/ircl.2012.0043>
- Ott, B.L. (2010). The Visceral Politics of V for Vendetta: On Political Affect in Cinema. *Critical Studies in Media Communication*, 27(1), 39-54. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15295030903554359>
- Quintas, N., & González, A. (2014). Audiencias activas: participación de la audiencia social en la televisión [Active Audiences: Social Audience Participation in Television]. *Comunicar*, 43, 83-90. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-08>
- Ringlestein, Y. (2013). Real or not Real: 'The Hunger Games' as Transmediated Religion. *Journal of Religion and Popular Culture*, 25(3), 372-387. doi: <http://dx.doi.org/10.3138/jrpc.25.3.372>
- Ross, G. (2012). *Los juegos del hambre*. [Cinta cinematográfica]. USA: Lionsgate.
- Simmons, A.M. (2012). Class on Fire Using 'The Hunger Games' Trilogy to Encourage Social Action. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 56(1), 22-34. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/JAAL.00099>
- Sloan, E.D., Sawyer, C., Warner, T.D., & Jones, L.A. (2014). Adolescent Entertainment or Violence Training? 'The Hunger Games'. *Journal of Creativity in Mental Health*, 9(3), 427-435. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15401383.2014.903161>
- Sorrells, K., & Sekimoto, S. (2015). *Globalizing Intercultural Communication: A Reader*. California: Publications.
- Sunstein, C.R. (2007). *Republic.com 2.0*. New Jersey: Princeton University Press.
- Tarrow, S. (2005). *The New Transnational Activism*. New York: Cambridge University.
- Tilly, C. (2004). *Social Movements 1768-2004*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Tyner, K., Gutiérrez, A., & Torrego, A. (2015). Multialfabetización sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y «la cultura del hacer» como revulsivos para una educación continua. *Profesorado*, 19(2), 41-56. (<http://goo.gl/VkzKR0>) (2015-09-22).
- Wasserman, H. (2007). Is a New Worldwide Web Possible? An Explorative Comparison of the Use of ICTs by two South African Social Movements. *African Studies Review*, 50(1), 109-131. doi: <http://dx.doi.org/10.1353/arv.2005.0144>



Si te interesa  
la comunicación en  
educación...

[www.grupocomunicar.com](http://www.grupocomunicar.com)  
[www.revistacomunicar.com](http://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





# Activismo cívico digital en Rumanía: La comunidad de Facebook en las protestas on-line contra Chevron

## Digital Civic Activism in Romania: Framing anti-Chevron Online Protest Community «Faces»

-  Dra. Camelia Cmeciú es Profesora Titular en la Facultad de Periodismo y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Bucarest (Rumanía) (cmeciú75@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-5533-8274>)
-  Dra. Cristina Coman es Catedrática en la Facultad de Periodismo y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Bucarest (Rumanía) (cristinacoman2004@yahoo.com) (<https://orcid.org/0000-0002-9803-7033>)

### RESUMEN

Este artículo presenta los resultados del análisis cuantitativo de las auto-representaciones de dos comunidades rumanas en Facebook durante las protestas on-line y off-line en contra del «fracking» en Rumanía. En 2013 los rumanos comenzaron a protestar contra las explotaciones de gas del gigante energético norteamericano Chevron en la aldea de Pungești. Este movimiento de resistencia pasó, en poco más de un mes, de ser una herramienta de movilización rural a una de alcance nacional cuyo objetivo era ayudar a los campesinos afectados por las explotaciones de gas planificadas por Chevron. Dado que el óptimo grado de implicación on-line para pasar a una participación off-line depende mucho de las prácticas informativas, consideramos que un análisis de textos publicados en Facebook reflejará si estos son compatibles y relevantes para los manifestantes. Nuestra premisa teórica está basada en la teoría del encuadre en movimientos sociales e informa nuestro análisis de contenido comparativo de los textos de dos comunidades rumanas de Facebook desde octubre de 2013 hasta febrero de 2014. En el trabajo se identifican las estrategias de encuadre verbal y visual, y los marcos de acción colectiva utilizados para formar la identidad de estas comunidades on-line. Los resultados obtenidos muestran el predominio de «la lucha por la tierra» como principal marco de acción colectiva, seguido del «conflicto» y la «solidaridad», e indican la preeminencia de fotos y archivos de vídeo como recursos de encuadre de relevancia cultural y como pruebas del activismo fuera de Internet en contra del «fracking» en Rumanía.

### ABSTRACT

This article presents the results of a quantitative analysis of two Romanian Facebook communities' self-presentations during the online and offline anti-fracking protests in Romania. In 2013 Romanians started to protest against the gas exploration of the US giant Chevron in the village of Pungești. The online and offline Pungești Resistance Movement turned within one month from a rural to a national mobilization tool meant to help the Romanian peasants affected by the proposed shale gas exploration operations of Chevron. Since the online engagement desired to finally turn into an offline participation is highly dependent on the informing practice, we consider that a framing analysis of the Facebook posts will reflect whether they are culturally compatible and relevant for the protesters. Using the framing theory in social movements as our theoretical background, we provided a comparative content analysis of two Romanian Facebook communities' postings (October, 2013 - February, 2014). We focused on identifying the verbal and visual framing devices and the main collective action frames used for the shaping of the online communities' collective identity. The findings revealed a dominance of «land struggle» as a collective action frame followed by «conflict» and «solidarity» and a salience of photos and video files used as framing devices of cultural relevance for Romanian protesters and of evidence of offline anti-fracking activism in Romania.

### PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Protestas on-line, teoría del encuadre, encuadres de la acción colectiva, dispositivos de encuadre, lucha por la tierra, conflicto, solidaridad.

Online protest, framing, collective action frames, framing devices, land struggle, conflict, solidarity.



## 1. Introducción

Las ciberprotestas como «extensiones de un movimiento social en un nuevo espacio mediático» (Zimbra & al., 2010: 49) están relacionadas mayoritariamente con los movimientos de las protestas políticas o con las protestas sociales de las minorías y de los grupos marginados. Últimamente los grupos activistas digitales han protestado también en contra de las corporaciones para exigir una disminución de la influencia de estas en la política (el movimiento de Occupy Wall Street) o para parar las extracciones de las compañías petroleras (la comunidad «Save the Arctic» de Lego y de Greenpeace, o las protestas por la eliminación del subsidio petróleo en Nigeria). En 2013 la decisión del gobierno rumano de seguir la fracturación hidráulica de Chevron en una aldea de Rumanía fue el factor que desencadenó las ciberprotestas. Las manifestaciones contra el «fracking» demuestran que los ciudadanos rumanos han ido desarrollando poco a poco una cultura de la protesta. Nuestro análisis enfocará el movimiento social rumano en Internet en contra de Chevron dentro del marco teórico del proceso de encuadre, puesto que los manifestantes on-line utilizaron las publicaciones en Facebook como una manera de plasmar y generar «los encuadres de la acción colectiva» (Benford & Snow, 2000), a través de lo cual consiguieron informar y movilizar a otros ciudadanos rumanos.

Este trabajo sobre las protestas contra el fracking on-line tiene un doble objetivo: a) ofrecer un análisis comparativo de las estrategias de encuadre y de los escenarios de la acción colectiva utilizados por dos comunidades rumanas on-line a lo largo de su movimiento contra el fracking; b) determinar las categorías visuales y verbales que estas dos comunidades utilizan para los encuadres más dominantes de la acción colectiva.

### 1.1. Perspectivas sobre las protestas 2.0

Los medios sociales que apoyan los movimientos de protesta tienen la ventaja de poder movilizar de manera rápida y barata a una amplia audiencia, de superar los límites geográficos, de alcanzar el pluralismo de la información (Passini, 2012; Soengas, 2013). El ciberactivismo vuelve a la gente común en «ciudadanos de la Red» (Franklin, 2010), que llegan a ser importantes miembros de una comunidad de compromiso cívico con una participación mínima. El aumento de las redes sociales (Facebook) como sitios del activismo cívico digital permite la formación de una identidad colectiva puesto que los usuarios de SRS (servicios de redes sociales) están unidos por una meta común, compartiendo las mismas reclamaciones concernientes a los asuntos políticos, económicos, sociales, educati-

vos o culturales. Mercea (2012: 155) identifica la «participación digital prefigurativa» como «un determinado tipo de participación digital en el activismo». Formada por tres niveles distintos (la movilización, la construcción de la identidad, la transformacional organizacional), la «participación digital prefigurativa» es anterior al compromiso del movimiento social off-line y supone la interacción de individuos a través de la comunicación mediada por el ordenador.

Dentro del proceso de la construcción de la identidad, las comunidades on-line favorecen el desarrollo del «nuevo movimiento social» (Diani, 2003), cuyos rasgos son la descentralización, el dinamismo, la falta de jerarquía y un grupo de participantes que se identifica con los objetivos y las perspectivas del movimiento. Castells (2012) afirma que las comunidades on-line se construyen a través de un proceso de comunicación autónoma. Por lo tanto las comunidades de la ciberprotesta crean un nuevo espacio público, tachado por Castells de «espacio de la autonomía», que representa el espacio interconectado entre el espacio digital y el urbano. Dentro del nuevo espacio híbrido de la libertad, la permisividad de la Red admite una trayectoria desde la indignación hasta la esperanza y finalmente la acción. Este último componente comportamental de las protestas 2.0 no debería limitarse a las acciones de movilización off-line. La investigación (Schultz, 2008; Petray, 2011; Castells, 2012) indica que las protestas 2.0 se vuelven eficaces si ocupan un espacio urbano, creando un sitio exterior, donde los miembros de la comunidad on-line pueden encontrarse cuando quieren involucrarse más en el movimiento. A pesar de que la estructura de Facebook abierta al público ofrece un alto grado de auto-presentación (Kaplan & Haenlein, 2010), no está diseñada para el activismo e indica un falso consenso y conformismo (Schultz, 2008; Passini, 2012). La opacidad de los niveles de compromiso pueden contrarrestarse al relacionar las tácticas on-line y off-line, y al crear acciones en el mundo real (Schultz, 2008). Passini (2012) coincide con la idea de que las redes sociales, como Facebook y Twitter, son los motores de las últimas revoluciones, pero también resalta que los movimientos de protesta en Internet deberían adoptar técnicas cívicas de resistencia off-line para traer cambios sociales.

### 1.2. El activismo cívico digital en Rumanía

Después de la revolución de 1989, Rumanía pasó por un período de transición desde el comunismo hasta la democracia que no desembocó en un alto nivel de compromiso cívico poscomunista (Bădescu & al., 2004; Mercea, 2012). Hay dos razones principales

para la falta de confianza de los rumanos en las asociaciones cívicas (Bădescu & al., 2004): 1) El beneficio económico que parecen perseguir muchas ONG fundadas por empresarios; 2) La creación de tales ONG por los partidos políticos como tapadera de la recaudación ilegal de fondos para las campañas.

Aunque las ONG rumanas pretenden representar la voz de los ciudadanos y aunque los recortes del presupuesto y todo tipo de reformas determinadas por la austeridad pueden haber desencadenado los movimientos sociales en Rumanía (Presadă, 2012), los rumanos no fueron unos protestatarios muy activos en contra del gobierno antes de enero de 2012. «Las protestas de enero fueron una lección dada por una sociedad civil desorganizada a la sociedad civil organizada» (Presadă, 2012) ya que los ciudadanos se reunieron espontáneamente sin ningún respaldo por parte de la sociedad civil organizada. Consideramos que las protestas de enero de 2012 representaron un punto de inflexión para el compromiso cívico de los rumanos. Al protestar en contra de la propuesta del presidente Bădescu para reformar el sistema de sanidad y en contra de la dimisión del Secretario de Salud (Raed Arafat), los rumanos utilizaron las comunidades de Facebook para organizarse. Las protestas de 2012 en la Plaza de la Universidad de Bucarest fueron importantes para el desarrollo del activismo cívico digital por tres razones: 1) fueron los primeros movimientos sociales a partir del uso de Facebook como herramienta para movilizar a los ciudadanos; 2) el lugar físico (la Plaza de la Universidad) fue utilizado como punto de referencia para el encuentro de los manifestantes en otras sublevaciones, como en las protestas por el Acuerdo Comercial de Lucha contra la Falsificación y contra el fracking; 3) fueron los movimientos sociales con un cambio institucional inmediato, como la reincorporación de Raed Arafat, la dimisión del gobierno y del gerente de informativos de la televisión pública.

Un año más tarde, en enero de 2012, a las protestas le siguieron los movimientos sociales en contra de la explotación de gas del gigante norteamericano Chevron en la aldea de Pungești (en el condado de Vaslui, al noreste de Rumanía). Estas protestas contra las iniciativas del fracking deben incluirse en un contexto internacional de los movimientos sociales en contra de

Chevron. En 2012 los campesinos polacos de Zurawlow consiguieron bloquear las intenciones de perforación de la compañía norteamericana, pero un año más tarde la compañía presentó un pleito civil en contra de los aldeanos afirmando que habían violado su derecho legal de acceso al lugar. Desde 2013 los argentinos han protestado en contra de Chevron después de que el gobierno permitiera que la compañía perforara más de 100 pozos. En 2010 el gobierno rumano y Chevron firmaron un acuerdo que estipulaba que Che-

**Dentro del proceso de la construcción de la identidad, las comunidades on-line favorecen el desarrollo del «nuevo movimiento social» (Diani, 2003), cuyos rasgos son la descentralización, el dinamismo, la falta de jerarquía y un grupo de participantes que se identifica con los objetivos y las perspectivas del movimiento.**

vron poseería más de dos millones de acres de tierra en Rumanía. El 3 de octubre de 2013, Chevron obtuvo las autorizaciones necesarias para empezar la explotación de gas de esquisto en la aldea de Pungești. La decisión de Rumanía de seguir la fracturación hidráulica mientras que otros países europeos (Francia, Alemania, Bulgaria) se habían negado, fue el factor que desencadenó el levantamiento off-line de los aldeanos y las ciberprotestas de los ciudadanos rumanos. El 12 de octubre fue creada la primera comunidad de Facebook, la TV Pungești. Dos días más tarde los periódicos rumanos presentaron las protestas de 150 aldeanos que habían ocupado el camino que llevaba al lugar de la construcción de Chevron. Luego casi 500 manifestantes se reunieron en la Plaza de la Universidad en Bucarest, como señal de solidaridad con los campesinos de Pungești. Protestaron en contra del gobierno rumano, de la cadena de televisión pública y del Ministerio de Interior, llamándolos ladrones e intentando convocar a más manifestantes. El 23 de octubre fue creada la segunda comunidad en Facebook (Resistencia de Pungești). Según Merca (2012) y Garrett (2006), la construcción de la identidad en las comunidades on-line es vital para la participación digital. El logotipo creado por los miembros de la comunidad y publicado como foto de perfil constituye una

manera de unir a los participantes en Internet. La comunidad de la Resistencia de Pungești utilizó la imagen de un toro que destruye un pozo como representación connotativa de los protestatarios. El toro con cuernos de los colores de la bandera rumana tiene un significado histórico. La cabeza de toro, o sea de uro, está presente sobre la bandera y el escudo de Moldavia (la provincia donde tuvieron lugar las protestas). Utilizar el logotipo del toro por la comunidad de In-

& Cmeciu, 2014). Los acontecimientos on-line reflejan el concepto de «participación prefigurada por los medios informáticos» (Mercea, 2012), puesto que determinaron la presencia de los manifestantes off-line. Las protestas on-line y off-line aportaron un cambio inmediato: Chevron suspendió la búsqueda de gas de esquisto en la aldea de Pungești.

### 1.3. Protestas y encuadre de la acción colectiva

Los nuevos valores y objetivos que se producen a través de los movimientos sociales determinan un cambio en las instituciones de una sociedad puesto que dichas instituciones deberían crear «nuevas formas para la organización de la vida social» (Castells, 2012: 9). Por lo tanto los manifestantes se transforman en «emprendedores de los movimientos sociales» (Noakes & Johnston, 2005). Puntualizando selectivamente y codificando acontecimientos, experiencias y secuencias de acciones, los manifestantes se convierten en agentes para generar significado (Snow & Benford, 1992). Generan, elaboran y transmiten lo que Benford y Snow (2000) identifican como «encuadres de la acción colectiva». Para resonar con los valores y creencias comunes compartidas por los participantes en los movimientos sociales, los encuadres de la acción colectiva deben tener tres cualidades (Benford & Snow, 2000; Noakes & Johnston, 2005): ser compatible desde el punto de vista cultural (la compatibilidad de encuadres y símbolos con el «conjunto de herramientas culturales»: las narraciones culturales, la herencia cultural y los símbolos), ser consistente (la consistencia interna y la rigurosidad de creencias, demandas y acciones promovidas por los encuadres) y ser relevante (la capacidad de inferir sentido de las experiencias de los participantes en su respectiva sociedad).

En su estudio, que revisa los encuadres de los movimientos sociales, Benford y Snow (2000) mencionan que los encuadres de la acción colectiva tienen una función orientada hacia la acción y suponen procesos interactivos, discursivos. La función orientada hacia la acción se refiere a tareas de encuadre de tres núcleos: diagnóstico (la identificación del problema y la atribu-

**El extenso uso de recursos visuales (fotos y archivos de vídeo), típicos de Facebook, concuerda con los hallazgos de Corrigan-Brown y Wilkes que resaltan la importancia atribuida a este recurso para transmitir una respuesta emocional mucho mayor que los informes textuales del movimiento social. Por encima del impacto emocional, las imágenes de las protestas sirven como herramientas motivacionales y de evidencia. Los archivos fotográficos y de vídeo de los campesinos, manifestantes y contrincantes (policías, autoridades locales y representantes de Chevron) proporcionan documentos visuales importantes en la organización de una campaña de activismo en Facebook.**

Internet resulta apropiado puesto que ofrece un alto nivel de identificación cultural entre sus miembros debido a su connotación histórica.

A lo largo de los siguientes meses, más ciudadanos de Rumanía se unieron al movimiento en el sitio off-line (Campamento de Resistencia de Pungești). Las dos ubicaciones exteriores a Facebook (la Plaza de la Universidad en Bucarest y el Campamento de Resistencia en Pungești) indican que las protestas 2.0 contra el fracking en Rumanía se han vuelto parte integrante de los movimientos sociales globales, según considera Petray (2011) es lo que debe ocurrir para hablar de éxito en las protestas. Un asunto que parecía local (las protestas contra el fracking en la aldea de Pungești) fue poco a poco enmarcándose como nacional (los rumanos en contra de la fracturación hidráulica), convirtiéndose en un levantamiento en contra del gobierno rumano y la corrupción presidencial (Coman

ción de la responsabilidad), el pronóstico (soluciones, planes de ataque) y el motivacional (vocabulario de motivos contruidos socialmente). La función de la acción se alcanza a través de dos procesos discursivos: la articulación del encuadre y la amplificación del encuadre. En la amplificación del encuadre incluimos varios tipos de dispositivos de encuadre verbal y visual. Corrigan-Brown & Wilkes (2012) consideran que junto al texto, las imágenes de la acción colectiva también forman la comprensión pública de los asuntos y de las campañas de los movimientos sociales porque serán recordados por más tiempo y expresarán una mayor respuesta emocional que los informes textuales. El encuadre de la amplificación como parte de los procesos de alienamiento «supone la idealización, el embellecimiento, la clarificación, la vigoración de los valores existentes y de las creencias» (Benford & Snow, 2000). El análisis del vocabulario de los motivos constituidos socialmente por encima de todos los movimientos sociales puede revelar una visión cultural en la narrativa de una sociedad o la sabiduría popular.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta es la relación entre el encuadre de la acción colectiva y los espacios digitales. Recalcando la naturaleza esporádica, dinámica y fluida de los movimientos sociales en Internet, Sádaba (2012) considera que esta mezcla entre nuevas formaciones de la acción colectiva y nuevas tecnologías pone de manifiesto aspectos importantes: a) herramientas específicas de acceso y uso para representarse con función mediadora; b) estas herramientas que generan información sociológica brindan informes más detallados sobre las acciones colectivas locales que otras técnicas comunes, como las encuestas, las entrevistas o los grupos focales. Las dos comunidades rumanas de Facebook, al representar las acciones colectivas contra Chevron, son ejemplos del poder que desempeñó esta red social en el encuadre de la acción local que paulatinamente se transformó en un asunto nacional e internacional.

## 2. Materiales y métodos

Empleamos un análisis del encuadre de las publicaciones en Facebook de las dos comunidades on-line durante cuatro meses (12 de octubre de 2013 y 22 de febrero de 2014) desde el principio de las protestas contra el fracking en Rumanía. Nuestra muestra incluyó 409 publicaciones (294 de la Resistencia de Pungești y 115 de TV Pungești).

### 2.1. Encuadre visual y verbal

El estudio emplea un método deductivo y también un método inductivo. Usamos un método deductivo

intentando encontrar los tipos de dispositivos de encuadre visual y verbal de las publicaciones de Facebook de las comunidades on-line. Comenzando con la literatura sobre los encuadres visuales y verbales (Gamson & Lasch, 1983; Parry, 2010; Corrigan-Brown & Wilkes, 2012), adaptamos cada dispositivo de encuadre a la especificidad discursiva de las publicaciones contra el fracking de las comunidades en Facebook. Se llevó a cabo un análisis de una muestra de publicaciones on-line (n=15), aleatoriamente seleccionadas de cada comunidad de la Red, para determinar los dispositivos de encuadre. Otra muestra de publicaciones (n=61), aproximadamente el 15% del número total (409) fue doblemente codificada para determinar la confiabilidad entre codificadores (Kappa); el acuerdo entre los dos codificadores fue 91 de promedio.

Incluimos las siguientes categorías en el esquema codificante para los dispositivos de encuadre verbal:

1) Lemas: una sola declaración principal, etiquetas, títulos o eslóganes previstos para sugerir un encuadre general (las publicaciones y los eslóganes en Facebook utilizados para movilizar a otros ciudadanos).

2) Las representaciones tienen tres aspectos:

- Descripción general: información ofrecida por los miembros de la comunidad on-line sobre sus razones de protestar o sobre el desarrollo de la protesta.

- Estadísticas: informes sobre el daño que puede causar el fracking, sobre la gente herida durante las protestas o las pruebas estadísticas de la mala gestión del gobierno.

- Testimonios de una tercera parte en la descripción (varias categorías de simpatizantes: famosos, élites, políticos, representantes de las organizaciones del movimiento social, etc.).

3) Modelos (ejemplos reales e hipotéticos):

- Ejemplos reales del pasado o del presente enfocando las historias de los aldeanos sobre las consecuencias que la fracturación de Chevron pueda tener sobre su vida y las historias de los manifestantes sobre sus experiencias durante el movimiento social.

- Ejemplos hipotéticos: posibles guiones (declaraciones que se basan en posibles desenlaces a menos que la fracturación cese).

Incluimos en el esquema codificador para el dispositivo del encuadre visual las siguientes categorías:

- Logotipo de la identificación visual de las comunidades on-line y de otras organizaciones.

- Anuncios: imágenes usadas para promocionar los eventos en y fuera de Internet.

- Caricaturas y gráficos.

- Mapas indicando el lugar de las protestas, las áreas que serán explotadas por Chevron.

- Imágenes antropomórficas que se vuelven metáforas visuales (objetos que desempeñan acciones humanas).
- Archivos de vídeo creados por los usuarios publicados o compartidos por los miembros de la comunidad.

## 2.2. Encuadres colectivos

El método inductivo fue utilizado para un análisis en profundidad de los dispositivos del encuadre verbal y visual para encontrar los tipos de encuadre a los que fueron asignados por las dos comunidades on-line. Identificamos cinco encuadres principales: el encuadre de la lucha por la tierra, el encuadre del conflicto, el encuadre de la solidaridad, el encuadre de la oportunidad política y el encuadre ecológico. El encuadre de la lucha por la tierra se refiere al bienestar social de los aldeanos en el contexto de la fracturación hidráulica de Chevron. Se fija en los informes verbales y visuales de las personas que protestaron en el Campamento de la Resistencia, en las desventajas de las operaciones de la explotación del gas de esquisto (la destrucción de los negocios locales, reasentamientos) y las ventajas de las operaciones contra la explotación del gas de esquisto (las tradiciones locales, las costumbres sociales y la vida cotidiana). El encuadre del conflicto abarca los informes verbales y visuales de cualquiera de los participantes (sea manifestante, sea gendarme) involucrados en una escena violenta (pelea o represión policial), participantes (manifestantes y oponentes) involucrados en ataques verbales o pruebas de las desinformaciones sobre los manifestantes realizadas por las cadenas de televisión. El encuadre de la solidaridad incluye los informes verbales y visuales de los simpatizantes de los protestatarios (gente corriente, élites, presentadores de televisión presentes en los lugares off-line). El encuadre de la oportunidad política se refiere a informes verbales y visuales de los

políticos que aprovechan este movimiento social para su propio interés político. El encuadre ecológico se refiere a informes del bienestar medioambiental, a publicaciones que representan áreas locales afectadas por las operaciones de explotación (destrucción) frente a áreas locales intactas (conservación).

## 2.3. Preguntas de investigación

A partir de la literatura sobre el encuadre verbal y visual, sobre los movimientos on-line y off-line, se desarrollan las siguientes preguntas de investigación:

- P11: ¿Cuál es la relevancia de los dispositivos de encuadre verbal y visual?
- P12: ¿Qué encuadres de la acción colectiva usan las comunidades on-line contra el fracking en sus publicaciones en Facebook?
- P13: ¿Cómo utilizan las comunidades on-line los dispositivos de encuadre visual y verbal para representar los cinco encuadres?

## 3. Análisis y resultados

### 3.1. Frecuencia de los dispositivos de encuadre verbal y visual

El número de dispositivos de encuadre utilizados en las publicaciones analizadas revela una gran discrepancia. La Resistencia de Pungești utilizó 1.121 dispositivos de encuadre en 294 publicaciones, mientras que TV Pungești utilizó solo 361 dispositivos de encuadre en 115 publicaciones. Según se indica en la primera tabla, ambas comunidades on-line comprendieron la importancia de los dispositivos de encuadre visual en la representación on-line de las acciones contra el fracking de los manifestantes y más de la mitad

**Tabla 1. Tipos de dispositivos de encuadre verbal y visual. Las comunidades rumanas en Facebook contra Chevron**

Dispositivos de encuadre		Resistencia de Pungești		TV Pungești	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Dispositivos de encuadre verbal	Lemas	37	3	36	10
	Descripciones generales	201	18	87	24
	Estadísticas	0	0	0	0
	Testimonios	10	1	1	0.23
	Ejemplos reales	26	2	16	4
	Ejemplos hipotéticos	2	0.30	0	0
	<b>Total</b>	<b>276</b>	<b>25</b>	<b>140</b>	<b>39</b>
Dispositivos de encuadre visual	Logotipo	12	1	2	0.54
	Anuncios	5	0.55	13	3
	Fotos	725	65	157	44
	Caricaturas	2	0.30	0	0
	Mapas	5	0.55	1	0.23
	Gráficos	0	0	0	0
	Archivos de vídeo	94	8	48	14
	Imágenes antropomórficas	2	0.30	0	0
	<b>Total</b>	<b>845</b>	<b>75</b>	<b>221</b>	<b>61</b>
<b>Total</b>	<b>1.121</b>	<b>100%</b>	<b>361</b>	<b>100%</b>	

de los dispositivos enfocaron una representación visual. La primera pregunta de la investigación intentó determinar la relevancia de los dos tipos de dispositivos de encuadre. La tabla 1 indica el predominio de las fotos en las publicaciones de ambas comunidades on-line, seguido por las descripciones generales, los vídeos, los lemas y los ejemplos reales. Aunque estos cinco dispositivos son los más utilizados por ambas comunidades on-line, se puede notar una diferencia en su distribución total.

En la comunidad de TV Pungești, menos de la mitad de los dispositivos (44%) fueron representados por fotos, mientras que en la comunidad de la Resistencia de Pungești las fotos fueron más de la mitad (65%). Las descripciones generales constituyeron el segundo dispositivo más utilizado. Aunque menos de un cuarto (18%; la Resistencia de Pungești y 22%; TV Pungești) de los dispositivos proporcionaron descripciones de las razones del movimiento social contra el fracking y del desarrollo de las protestas, la frecuencia (n=201 y n=87) es importante para resaltar el deseo de los miembros de la comunidad on-line para explicar sus exigencias y organizar sus protestas adecuadamente. Los vídeos representan un elemento visual significativo y son el tercer dispositivo de encuadre más utilizado por ambas comunidades on-line. Los lemas son el cuarto dispositivo más utilizado y se fijan principalmente en los eslóganes para movilizar a los manifestantes. Aunque los ejemplos reales no se utilizaron muy a menudo, ambas comunidades on-line proporcionaron testimonios de los manifestantes que habían sido maltratados por la policía o de los aldeanos que habían sufrido tras las actividades de facturación hidráulica de Chevron.

### 3.2. La frecuencia de los encuadres de acción colectiva

La segunda pregunta de la investigación enfoca los tipos de encuadres de acción colectiva utilizados por las dos comunidades on-line durante las protestas contra el fracking.

Según se observa en la tabla 2, ambas comunidades utilizan la lucha por la tierra, el conflicto y la solidaridad como los primeros tres encuadres de acción colectiva más relevantes. La alta frecuencia de la «lucha por la tierra» no es nada sorprendente teniendo en consideración que las

protestas fueron iniciadas por los habitantes de Pungești como un medio de proteger su tierra de la invasión de Chevron. «El conflicto» como el segundo encuadre más dominante puede explicarse por las confrontaciones violentas off-line entre los manifestantes y los gendarmes. Aunque ambas comunidades on-line proporcionan un encuadre parecido de las protestas contra el fracking, se pueden señalar dos diferencias:

1) Más de la mitad de los dispositivos utilizados por los miembros de la comunidad de la Resistencia de Pungești encuadra la lucha por la tierra de los aldeanos mientras que solo menos de la mitad de los dispositivos utilizados por los miembros de la segunda comunidad encuadra esta acción colectiva.

2) Mientras que la comunidad de TV Pungești proporcionó la misma frecuencia de los encuadres de «la oportunidad política» y de «la ecología», los miembros de la comunidad de la Resistencia de Pungești utilizaron más el encuadre de «la ecología» que el encuadre de «la oportunidad política».

### 3.3. Los informes verbales y visuales de los encuadres de la acción colectiva

La tercera pregunta de investigación enfoca las discrepancias en el uso de los dispositivos de encuadre para los cinco marcos de la acción colectiva. Para comprender mejor estos dispositivos verbal y visual, a través de los encuadres de la acción colectiva, calculamos los valores medios para determinar la frecuencia con la que fueron utilizados por las dos comunidades de Facebook.

Según indica la tabla 3 (página siguiente), las fotos, las descripciones generales y los archivos de vídeo son los tres principales dispositivos utilizados en tres encuadres relacionados con las protestas contra el fracking en Rumanía, o sea la lucha por la tierra, el conflicto y la solidaridad. Para encuadrar «la lucha por la tierra», ambas comunidades proporcionaron la misma jerarquía en el uso de los dispositivos de encuadre: fotos, descripciones generales y archivos de vídeo. Según se nota, las fotos superaron todos los demás dispositivos utilizados para encuadrar «la lucha por la tie-

**Tabla 2. Encuadres de la acción colectiva. Las comunidades rumanas en Facebook contra Chevron**

Encuadres de la acción colectiva	Resistencia de Pungești		TV Pungești	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
La lucha por la tierra	719	64	173	48
Conflicto	188	16	106	29
Solidaridad	168	15	76	21
Oportunidad política	7	1	3	1
Ecología	39	4	3	1
<b>Total</b>	<b>1.121</b>	<b>100%</b>	<b>361</b>	<b>100%</b>

rra» para ambas comunidades on-line. Para encuadrar «el conflicto», la Resistencia de Pungești utilizó más fotos ( $m=5,78$ ) que descripciones generales ( $m=3,92$ ), mientras que TV Pungești proporcionó más descripciones verbales de los conflictos con los gendarmes ( $m=2,78$ ) que informes visuales de dichos enfrentamientos ( $m=1,42$ ). Los dispositivos utilizados por las dos comunidades on-line para encuadrar «la solidaridad» fueron casi los mismos: fotos de las multitudes enfocando a los protestatarios que apoyaban a los aldeanos y las descripciones generales de la organización y del desarrollo de las protestas. La comunidad de la Resistencia de Pungești superó la comunidad de TV Pungești en cuanto al uso de los dispositivos de encuadre de «la oportunidad política», siendo el principal enfoque las descripciones verbales de los políticos que apoyaban a los protestatarios ( $m=0,21$ ). Se notó una discrepancia en el uso de los dispositivos en cuanto al encuadre de «la ecología». Mientras que los miembros de la comunidad de TV Pungești proporcionaron solo descripciones generales de las desventajas de la fracturación hidráulica ( $m=0,21$ ), los miembros de la Resistencia de Pungești utilizaron cinco dispositivos de encuadre. Las descripciones generales ( $m=1,71$ ), las fotos ( $m=0,49$ ) y los archivos de vídeo ( $m=0,28$ ) tuvieron el más alto nivel de sugerencia de los peligros que constituye el fracking a menos que cese.

4. Debates y conclusiones

Después de analizar el contenido de dos comunidades rumanas on-line contra el fracking a lo largo de cuatro meses de protestas, el presente trabajo halló que las comunidades on-line prefirieron utilizar más recursos visuales (más de 60%) que estrategias verbales y que representaron sus acciones con marcos de acción colectiva por la lucha de la tierra y la solidaridad. El extenso uso de recursos visuales (fotos y archi-

vos de vídeo), típicos de Facebook, concuerda con los hallazgos de Corrigan-Brown y Wilkes que resaltan la importancia atribuida a este recurso para transmitir una respuesta emocional mucho mayor que los informes textuales del movimiento social. Por encima del impacto emocional, las imágenes de las protestas sirven como herramientas motivacionales y de evidencia. Los archivos fotográficos y de vídeo de los campesinos, manifestantes y contrincantes (policías, autoridades locales y representantes de Chevron) proporcionan documentos visuales importantes en la organización de una campaña de activismo en Facebook, según la opinión de Schultz (2008): la existencia de un espacio exterior y el inicio de acciones en el mundo real. La representación visual de los lugareños y contestatarios en los dos espacios exteriores –el campamento de resistencia en Pungești y en la Plaza de la Universidad en Bucarest– constituye una prueba significativa de que las dos comunidades on-line fueron utilizadas para apoyar el activismo rumano contra el fracking off-line. Por encima de la función de evidencia que tienen las representaciones visuales en Facebook, estas revelan, según menciona Sádaba (2012), un informe más profundo de la acción local colectiva. La representación visual de la lucha de los manifestantes por la tierra proporciona una representación clara del poder de los aldeanos de movilizarse en contra del enemigo (Chevron).

Durante los movimientos sociales la legitimidad visual y verbal de un grupo es importante porque enseña la cohesión de los manifestantes. Pero a la vez la legitimidad otorgada a individuos juega un papel significativo porque el alarde dramático de las historias de los

Tabla 3. Valores medios de los dispositivos de encuadre a través de encuadres de la acción colectiva

Dispositivos de encuadre		Lucha por la tierra		Conflicto		Solidaridad		Oportunidad política		Ecología	
		A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Dispositivos de encuadre verbal	Lemas	1,07	,85	,64	,92	,92	,71	,00	,07	,00	,00
	Descripciones generales	4,71	1,78	3,92	2,78	3,78	1,42	,21	,07	1,71	0,21
	Estadísticas	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	Testimonios	,14	,00	,28	,00	,28	,00	,00	,00	,00	,00
	Ejemplos reales	,49	,21	,92	,64	,42	,28	,00	,00	,00	,00
	Ejemplos hipotéticos	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,14
Dispositivos de encuadre visual	Logotipos	,14	,07	,00	,00	,71	,07	,00	,00	,00	,00
	Anuncios	,21	,00	,64	,64	,14	,28	,00	,00	,00	,00
	Fotos	41,56	7,92	5,78	1,42	3,85	1,85	,07	,00	,49	,00
	Caricaturas	,00	,00	,07	,00	,00	,00	,07	,00	,00	,00
	Mapas	,14	,07	,07	,00	,00	,00	,00	,00	,14	,00
	Gráficos	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	Archivos de vídeo	2,78	1,42	1,49	1,14	1,85	,78	,14	,07	,28	,00
	Imágenes antropomórficas	,07	,00	,07	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00

A = Resistencia de Pungești; B = TV Pungești.

individuos puede producir una mayor movilización en nuevos manifestantes. Los ejemplos reales y los testimonios son dos dispositivos de posicionamiento verbal utilizados para asociar un rostro a un nombre. Aunque estos dos dispositivos no tuvieron la mayor frecuencia, fueron utilizados por ambas comunidades on-line. Las comunidades Resistencia de Pungești y TV Pungești proporcionaron 26 y 16 ejemplos reales de lugareños, huelguistas de hambre, o de individuos que habían sufrido por las acciones violentas de la policía. Según indicó Dan Schultz (2008), el refuerzo mediático es importante en las campañas de activismo on-line. Este apoyo vicarial se representó a través de los recursos de encuadre verbal de los informes. A diferencia de la comunidad de TV Pungești, la Resistencia de Pungești ofreció más informes de los simpatizantes—los productores de televisión, los periodistas nacionales e internacionales o la élite rumana— que se unieron a las protestas o que intentaron proporcionar mensajes mediáticos objetivos del movimiento social.

Los lemas constituyen otro significativo medio de encuadre verbal durante las campañas de activismo on-line. A diferencia del grupo de TV PPungești, la comunidad de Resistencia de Pungești proporcionó lemas para crear dos eventos on-line. Ambas comunidades virtuales utilizaron un mayor número de lemas para colecciones de fotos y archivos de vídeo («¡Pungești es toda Rumanía! ¡Un ejemplo para todo el Planeta!» o «¡No nos dejaremos contaminar!, ¡No al gas de esquisto!»).

Las publicaciones constantes de las protestas contra el fracking on-line y off-line nos permitieron notar la evolución de los encuadres de acción colectiva utilizados por las dos comunidades on-line durante un período de cuatro meses (octubre de 2013 a febrero de 2014). Descrito inicialmente por ambas comunidades como una lucha pacífica por el derecho de los aldeanos de Pungești a la tierra, el movimiento social contra el fracking en Rumanía evolucionó hacia un doble conflicto público. Los miembros de ambas comunidades proporcionaron, por un lado, vívidas descripciones del conflicto físico entre los aldeanos y los gendarmes, y por otro lado, informes sobre el conflicto entre los manifestantes y los representantes locales, gubernamentales y parlamentarios responsables por el fracking de Chevron y la fracturación hidráulica en Rumanía. Mientras que los miembros de la comunidad de TV Pungești proporcionaron un encuadre constante del conflicto, los miembros de la comunidad de la Resistencia de Pungești resaltan los enfrentamientos violentos entre los protestatarios y los gendarmes al principio de diciembre, cuando la policía detuvo a al-

deanos, destruyó sus propiedades privadas y cortó todas las carreteras de acceso. Aunque Chevron suspendió su búsqueda de gas de esquisto después de estos violentos enfrentamientos, las dos comunidades on-line siguieron proporcionando información sobre las protestas. En enero y febrero los miembros de la comunidad de TV Pungești utilizaron el conflicto como el más dominante encuadre de la acción colectiva, mientras que miembros de la comunidad de la Resistencia de Pungești se fijaron en la solidaridad de los simpatizantes de los aldeanos, y a través del encuadre de la ecología proporcionaron las opiniones de los expertos sobre los riesgos para la salud y para el medio ambiente que representaría el fracking en la región. El marco de «la oportunidad política» apenas fue utilizado por los miembros de la comunidad, puesto que la mayoría de los políticos rumanos fueron presentados como actores sociales corruptos que simplemente obedecían las órdenes del Primer Ministro. Dos políticos rumanos y once representantes «verdes» de cinco países del Parlamento Europeo, que enviaron una carta abierta a Martin Schultz sobre las acciones abusivas del gobierno rumano y de Chevron, fueron etiquetados como aliados en la lucha de los lugareños.

Aunque las dos comunidades no descentralizaron el control on-line de las publicaciones y elementos compartidos, sus informes visuales y verbales de las protestas contra el fracking en Rumanía tuvieron la fuerza de movilizar a los ciudadanos de todo el país. Ambas comunidades utilizaron los encuadres de la acción colectiva que tienen los tres rasgos mencionados por Benford y Snow (2000), y Noakes y Johnston (2005): compatibilidad cultural, consistencia y relevancia. El éxito de la movilización on-line de los contestarios se debe a la selección adecuada del espacio de la acción colectiva más relevante para los locales (la lucha por la tierra) y el resto de ciudadanos rumanos (solidaridad y conflicto). El dominio del entorno en «la lucha por la tierra» es consistente con las experiencias cotidianas de los campesinos de la aldea de Pungești, prestos a defender su tierra en contra del «enemigo» (Chevron). Los campesinos rumanos fueron posicionados como emprendedores sociales puesto que fueron capaces de construir una representación del movimiento social desde adentro hacia afuera (la experiencia al nivel del grupo por parte de los lugareños de Pungești), incorporando símbolos prestados del conjunto cultural rumano. Los informes verbales y visuales de los marcos utilizados por ambas comunidades on-line fueron compatibles desde el punto de vista cultural con los símbolos y las narrativas rumanas (por ejemplo, el logotipo del toro con cuernos, ver 1.2; o los

lemas movilizadores que describen el desarrollo local de las protestas «Al Senado. Contra el fracking del gas de esquisto»).

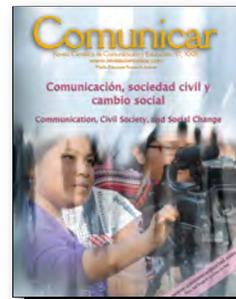
A pesar de que el presente trabajo mostró el valor de los mecanismos visuales y verbales on-line para describir los espacios de acción colectiva de la lucha por la tierra, del conflicto y la solidaridad durante las protestas contra el fracking en Rumanía, se debe enfatizar que solo dos comunidades on-line fueron analizadas durante los cuatro meses de protestas sin tener en cuenta la interacción entre los administradores de la comunidad de Facebook y sus miembros. Estas limitaciones no disminuyen la importancia de la investigación, más bien ofrecen ideas para una futura investigación. Por ejemplo, el estudio de caso se debe incorporar con el propósito de ayudar al análisis profundo de aspectos variados como: la naturaleza interactiva de la comunidad on-line, analizando los comentarios de sus miembros, un análisis comparativo entre las comunidades de Facebook contra el fracking en Rumanía y otros países, o un análisis de los recursos visuales de cómo la legitimidad visual de diferentes individuos y grupos de actores se representa a través de imágenes de la acción colectiva en contra del fenómeno del fracking.

### Agradecimiento

Este trabajo se realizó con el apoyo de una subvención ofrecida por la Autoridad Nacional Rumana para la Investigación Científica e Innovación, CNCS-UEFISCDI, número de proyecto PN-II-RU-TE-2014-4-0599.

### Referencias

- Bădescu, G., Sum, P., & Uslaner, E.M. (2004). Civil Society Development and Democratic Values in Romania and Moldova. *East European Politics & Societies*, 18, 2, 316-341. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0888325403259915>
- Benford, R.D., & Snow, D.A. (2000). Framing Processes and Social Movements: An Overview and Assessment. *Annual Review of Sociology*, 26, 611-639. doi: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.611>
- Castells, M. (2012). *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age*. Cambridge: Polity Press.
- Coman, C., & Cmeciu, C. (2014). Framing Chevron Protests in National and International Press. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149, 228-232. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.222>
- Corrigall-Brown, C., & Wilkes, R. (2012). Picturing Protest: The Visual Framing of Collective Action by First Nations in Canada. *American Behavioral Scientist*, 56, 2, 223-243. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0002764211419357>
- Diani, M. (2003). Networks and Social Movements: A Research Programme. In M. Diani, & D. McAdam (Eds.), *Social Movements and Networks. Relational Approaches to Collective Action* (pp. 49-76). Oxford University Press.
- Franklin, M.I. (2010). Digital Dilemmas: Transnational Politics in the Twenty-First Century. *Brown Journal of World Affairs*, XVI, 2, 67-85. (<http://goo.gl/vheq01>) (2012-06-20).
- Gamson, W., & Lasch, K.E. (1983). The Political Culture of Social Welfare Policy. In S.E. Spiro, & E. Yuchtman-Yaar (Eds.), *Evaluating the Welfare State: Social and Political Perspectives* (pp. 397-415). New York: Academic Press.
- Garrett, R.K. (2006). Protest in an Information Society. A Review of Literature on Social Movements and New ICTs. *Information, Communication & Society*, 9, 2, 202-224. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13691180600630773>
- Kaplan, A.M., & Haenlein, M. (2010). Users of the World, Unite! The Challenge and Opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53, 1, 59-68. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>
- Mercea, D. (2012). Digital Prefigurative Participation: The Entwinement of Online Communication and Offline Participation in Protest Events. *New Media & Society*, 14, 1, 153-169. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1461444811429103>
- Noakes, J., & Johnston, H. (2005). Frames of Protest: A Road Map to a Perspective. In Johnston, H., & Noakes, J. (Eds.), *Frames of Protests. Social Movements and the Framing Perspective* (pp. 1-32). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Parry, K. (2010). A Visual Framing Analysis of British Press Photography during the 2006 Israel-Lebanon Conflict. *Media, War, & Conflict*, 3, 1, 67-85. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1750635210353679>
- Passini, S. (2012). The Facebook and Twitter Revolutions: Active Participation in the 21st Century. *Human Affairs*, 22, 3, 301-312. doi: <http://dx.doi.org/10.2478/s13374-012-0025-0>
- Petray, T.L. (2011). Protest 2.0: Online Interactions and Aboriginal Activists. *Media, Culture & Society*, 33, 6, 923-940. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0163443711411009>
- Presadă, F. (2012). *Case Study on the Romanian Protests, 2012*. (<http://goo.gl/dhKqUz>) (2013-08-20).
- Sádaba, I. (2012). Acción colectiva y movimientos sociales en las redes digitales. Aspectos históricos y metodológicos. *Arbor*, 188-756, 781-794. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arb.012.756n4011>
- Schultz, D. (2008). *A DigiActive Introduction to Facebook Activism*. (<http://goo.gl/JkVtpU>) (2013-08-23).
- Soengas, X. (2013). The Role of the Internet and Social Networks in the Arab Uprisings - An Alternative to Official Press Censorship [El papel de Internet y de las redes sociales en las revueltas árabes: una alternativa a la censura de la prensa oficial]. *Comunicar*, 41, 147-155. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C41-2013-14>
- Snow, D.A., & Benford, R.D. (1992). Master Frames and Cycles of Protest. In A.D. Morris, & C.M. Mueller (Eds.), *Frontiers in Social Movement Theory* (pp. 133-155). New Haven CT: Yale University.
- Zimbra, D., Abbasi, A., & Chen, H. (2010). A Cyber-archeology Approach to Social Movement Research: Framework and Case Study. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 16, 48-70. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1083-6101.2010.01531.x>



# La imagen transformadora. El poder de cambio social de una fotografía: la muerte de Aylan

The Transformative Image. The Power of a Photograph for Social Change:  
The Death of Aylan

-  Dra. Susana de-Andrés es Profesora Contratada Doctora de la Universidad de Valladolid en el Campus María Zambrano de Segovia (España) (delcampo@hmca.uva.es) (<http://orcid.org/0000-0003-3015-9971>)
-  Dra. Eloísa Nos-Aldás es Profesora Titular del Departamento de Comunicación de la Universitat Jaume I de Castellón (España) (aldas@uji.es) (<http://orcid.org/0000-0002-8871-976X>)
-  Dr. Agustín García-Matilla es Catedrático de Comunicación de la Universidad de Valladolid en el Campus María Zambrano de Segovia (España) (agustingmatilla@gmail.com) (<http://orcid.org/0000-0003-2781-8366>)

## RESUMEN

Este trabajo plantea el papel de la imagen como agente de transformación social. La metodología que se emplea es un estudio de caso sobre el impacto de la fotografía de Aylan Kurdi, el niño de tres años ahogado en el intento de huida en una balsa de migrantes sirios en Bodrum. Se trata de uno de los documentos recientes de fotoperiodismo social más difundidos transnacionalmente y con gran impacto en redes sociales. El estudio aborda diferentes niveles de análisis (iconográfico, iconológico y ético) para decaapar los aspectos constitutivos de una imagen con poder de cambio social. Como principales conclusiones, esta investigación comprueba el poder de la imagen gráfica digital por su carácter de fácil reedición y re-significación en el paso de transformar simbólicamente la realidad y generar procesos de pronunciamiento y activismo en la ciudadanía a partir de entornos digitales. Los resultados del análisis del caso que se delimita muestran cómo el valor de una imagen en el cambio social no viene dado solo por la magnitud de la tragedia o el hecho que registra, ni por sus aspectos formales (iconográficos), sino por ser capaz de expresar un cambio de lógica (aspecto iconológico) y propiciar procesos de reapropiación y denuncia ciudadana. Por último, el debate ético sobre su difusión traslada el problema de la deontología periodística a la responsabilidad ciudadana.

**ABSTRACT** This paper focuses on the role of the image as an agent for social transformation. The methodology adopted is a case study: the impact of the photograph of Aylan Kurdi, the three-year-old child drowned off Bodrum in an attempt to escape on a raft full of Syrian migrants. This is one of the most widely seen social photojournalism documents in recent times, and it had a huge impact on social media. The study applies an iconographic, iconological and ethical analysis to reveal the constituent parts of an image with the power for social change. In its main conclusions, this paper describes the potential for easy resignification of the digital graphic image as it symbolically transforms reality, and the power it has to generate processes of pronouncement and activism among citizens in digital environments. The results of the case study show that the value of an image for social change is achieved not only by the magnitude of the tragedy itself and the information that it registers, or by its formal aspects (iconographic), but mainly by being able to express a change of logic (iconological aspects) and to promote processes of reappropriation and denunciation. The ethical debate on dissemination shifts the problem from journalistic ethics to citizen responsibility.

## PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Fotoperiodismo, cambio social, imagen digital, análisis iconográfico, impacto social, comunicación, refugiados. Photojournalism, social change, digital image, iconographic analysis, social impact, communication, refugees.



### 1. Imagen y transformación social

Hay imágenes que son capaces de definir y condensar toda una tragedia y quedar retenidas en la memoria de una generación así como de conmocionar a nivel mundial y de hacer reaccionar a masas de poblaciones inactivas; instantáneas que hacen encontrar un punto en el mapa, dirigir la atención a un problema, provocar una fuerte emoción de tristeza, rabia, ira o indignación. La fotografía periodística ha jugado un papel especialmente importante en el registro de la historia de conflictos políticos, guerras, tragedias y confrontaciones. Las fotografías de guerra de Robert Capa; el plano de Eddie Adams sobre la ejecución en Saigón de un guerrillero del Vietcong en 1968; la fotografía de niños vietnamitas huyendo, tomada por Huynh Cong Út en 1972, y tantas otras instantáneas, consiguieron que una tragedia nunca fuera olvidada. En palabras de Valle, estas fotografías actúan como imágenes-tatuaje: «algunas imágenes pueden impactar la sensibilidad del espectador de tal manera que se imprimen en su memoria como una especie de tatuaje emocional de persistencia variable (...) nos impresionan a tal punto que pueden acompañarnos durante el resto de nuestra vida» (1978: 47).

Se ha dicho que toda fotografía es transformadora en tanto que demuestra un «poder tecnológico para transformar el mundo en representación» (Roberts & Webber, 1999: 2). Se ha corroborado que las acciones de la ciudadanía frente a determinados problemas están relacionadas con las imágenes que tienen sobre los mismos (Fueyo, 2002: 9). Valle (1978: 49) hablaba de imágenes-núcleo capaces de generar concéntricamente más información y que se muestran «capaces en sí mismas de influir decisivamente en la creación de estados de opinión». Estudios anteriores han concluido que la fotografía social «ofrece a los sujetos la posibilidad de construir de forma alternativa nuevas vías para comprender y dar sentido a los sucesos, reflexionar acerca de ellos y emprender rutas de afrontamiento a través de la construcción de nuevos significados y discursos» (Echeverry & Herrera, 2005: 141). Desde una perspectiva comunicativa, será una red de emociones y creencias, una respuesta moral, la que active comportamientos de compromiso social (Pinazo & Nos-Aldás, 2013). En este sentido, Arroyo y Gómez (2015) han demostrado que la respuesta moral es más coherente cuando en los contenidos audiovisuales aparecen personas reales transmitiendo los conflictos morales. Se ha subrayado la influencia específica que el fotoperiodismo social ejerce en el imaginario (Novaes, 2015: 3) y se han trabajado a fondo las implicaciones éticas y educativas de la representación

del sufrimiento a través de la imagen (Boltanski, 2000; Sontag, 2003; 2008; Linde, 2005).

En el ámbito específico de la reinterpretación y recreación que permite la imagen digital es preciso tener en cuenta la distinción de Aparici y otros (2009) entre «realidad representada» y «realidad construida» en el ciberespacio como «no lugar». Se abre aquí con Murray (2008) y Chouliaraki (2015) el debate sobre nuevos medios y ciudadanía, y ética e impacto de las imágenes digitales en los procesos de remediación, intermediación y transmediación. Este estudio pretende insertar el papel de las imágenes en el ámbito de la comunicación para el cambio social (según la definen Barranquero, 2012; Chaparro, 2013; Tufte, 2015). A partir del estudio descriptivo de un caso, se plantea como objetivo llegar a una comprensión y definición de lo que puede denominarse «imagen transformadora» (basándonos en la «pedagogía transformadora» de Subirana, 2015) o con poder de provocar un cambio social. Se estudia el valor de la imagen en términos de impacto y movilización social. Se aplica el método dual iconográfico-iconológico y se detectan cuestiones éticas, sometidas a interpretación de expertos para generar una reflexión plural. La imagen que aquí se analiza constituye un ejemplo paradigmático de las relaciones entre comunicación digital y procesos de transformación social. Son los rasgos de la comunicación digital –cooperación, instantaneidad, realimentación, horizontalidad, descentralización, flexibilidad, dinamismo o interconexión (Sampedro & Sánchez-Duarte, 2011: 238)– los que definen el proceso seguido por una imagen «transformadora» como la que más adelante describimos.

### 2. Estudio de caso: el impacto de la fotografía de Aylan Kurdi

La metodología del estudio de casos es propia de investigaciones exploratorias, estudios descriptivos y explicativos (Martínez, 2006: 168). Inicialmente, como explica Platt (1992), el estudio de caso se ideó como método sociológico apropiado a estudios de trabajo social, aunque luego fue ampliando sus ámbitos de aplicación. Uno de ellos ha sido el análisis de imágenes mediáticas y de la relación entre el sistema de creencias y la toma de decisiones. De esos estudios se sabe que la toma de decisiones actúa sobre la «imagen» de la situación más que sobre la realidad «objetiva» (Holsti, 1962). En esa línea, este estudio aborda el caso de la fotografía de Aylan para generar un cuerpo de reflexión en torno al papel de la imagen en la provocation de reacciones solidarias a escala internacional. Mediante las herramientas analíticas de Google se

recogen datos del impacto de la imagen en medios digitales. La imagen es filtrada en un decapado de análisis: iconográfico (descriptivo), iconológico (interpretativo) y ético (implicativo). Todo ello para aportar un marco de discusión sobre el poder de transformación social de las imágenes provocadoras de una fuerte «emoción», en el sentido etimológico de «impulso que induce a una acción».

### 2.1. Análisis del impacto de la fotografía

La fotografía de Aylan Kurdi, el niño sirio que apareció ahogado en una playa de Turquía, fue tomada por la fotógrafa turca Nilüfer Demir de la agencia Dogan. La difundió la agencia Reuters Ankara/DHA el 2 de septiembre de 2015. El caso de Aylan era uno entre miles de personas sirias que huían de su país en guerra. Aylan y su familia huían de Kobane. Tenía tres años cuando murió en aguas turcas, en el intento de alcanzar la isla griega de Kos. Según la agencia Reuters, naufragaron 23 personas que viajaban en dos botes que volcaron por un golpe de agua. Murieron cinco niños y una mujer. Los cadáveres se encontraron en una playa turca de Bodrum, provincia de Mugla. Fue el caso de Aylan el que provocó el aluvión mediático de la tragedia. Ni siquiera era el más pequeño: viajaban también los gemelos Jafer, que tenían año y medio. Dos mil personas habían atravesado en botes de goma las mismas aguas en las anteriores cuatro semanas. Pero el mundo conoció a Aylan Kurdi con nombre y apellidos<sup>1</sup>.

Su fotografía funcionó como una imagen desencadenante. Apareció en la mayoría de los principales

medios de comunicación del mundo en un aluvión de portadas y noticias (gráfico 1) y provocó que Siria fuera tendencia en las búsquedas de Google (gráfico 2). Estos gráficos dan muestra del poder reactivo de una imagen al provocar una actitud masiva de búsqueda de información. Antes de que apareciera en los periódicos, la noticia había empezado a replicarse en las redes sociales. Se comunicaba con la imagen. Reuters recogió como noticia el propio poder de «viralización» de la fotografía, vinculando en redes el mensaje en inglés «Inquietante imagen de niño ahogado atrapa la mirada, horroriza» (Reuters, 2015). La imagen y su impacto era crónica en sí misma, por su capacidad de impresionar (horrorizar).

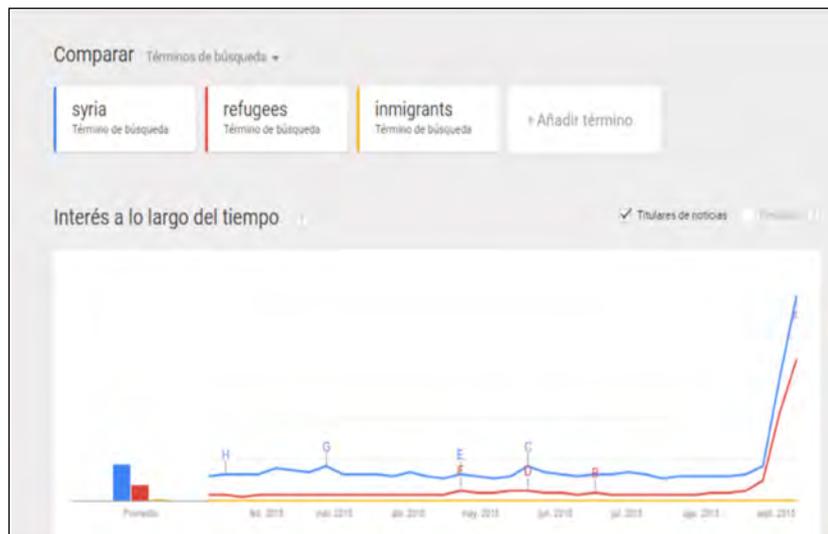


Gráfico 1. Evolución del número de titulares (Google Trends) sobre los términos «Siria», «refugiados» e «inmigrantes» (en inglés) en 2015 (12-09-2015) (<http://goo.gl/HLPUE4>).

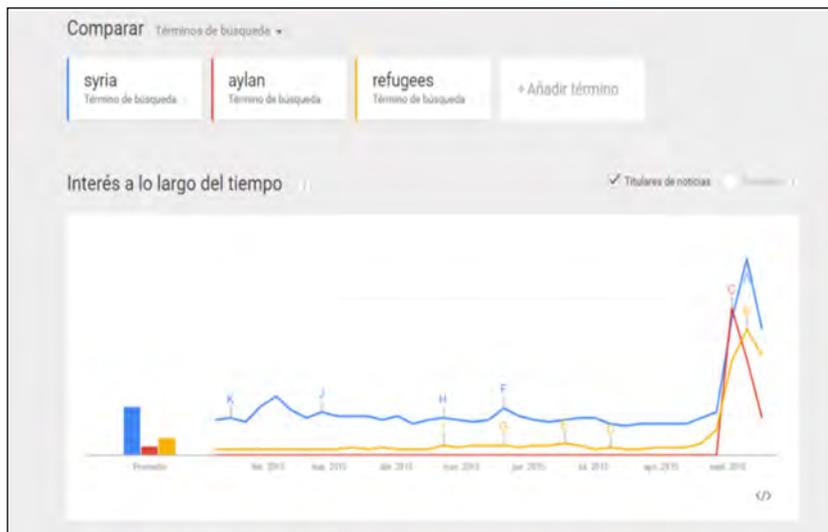


Gráfico 2. Evolución del número de titulares (Google Trends) sobre imágenes etiquetadas como «Siria», «Aylan» y «refugiados» (en inglés) en 2015 (21-09-2015) (<http://goo.gl/kzz921>).

El gráfico 1 muestra la fuerza que puede tener un solo documento para situar un lugar del mapa o un problema humanitario en la preocupación global. El gráfico 2 muestra cómo una imagen consigue de pronto definir Siria y el drama de los refugiados. Más aún, muestra cómo el nombre de Aylan describía esa imagen, por encima del concepto de refugiado. La imagen consiguió un tratamiento de la noticia que elevaba a la persona por encima de la categoría. El enfoque humano de esa imagen con nombre sacaba del anonimato al éxodo sirio.

El día 3 de septiembre explotaba en Twitter un aluvión de manifiestos a través del hashtag #KiyiyaVuranInsanlik (la humanidad que naufraga)<sup>2</sup>. Escritores, como el Nobel Vargas Llosa, y ciudadanos publicaron artículos de opinión en los diarios durante semanas. La imagen comenzó a ser replicada, editada y manipulada por la ciudadanía en los medios sociales. Fue interpretada y resignificada en ejercicios expresivos y artísticos. Diversas acciones ciudadanas hicieron representaciones sobre la escena como protesta. Charlie Hebdo dedicó portada a una sátira en torno a la imagen que provocó una gran polémica en twitter, especialmente desde el entorno árabe.

La fotografía fue un factor determinante en la toma de decisiones de forma inmediata. Ese mismo día 3 de septiembre nació en Facebook España «Refugiados Bienvenidos» para promover políticas de hospitalidad (Martínez-Guzmán, 2003) y en menos de un mes sumaba casi diez mil seguidores. Fue una de tantas iniciativas espontáneas que surgieron a partir de esa fecha para reivindicar y organizar la ayuda humanitaria y de acogimiento voluntario para recibir refugiados. El día 4, la plataforma Avaaz utilizaba la imagen de Aylan en la campaña de solicitud de firmas para urgir un plan de acogida. El magnate egipcio Naguib Sawiri expresó que compraría una isla donde poder refugiar entre 100.000 y 200.000 personas sirias, a la que pondría el nombre de Aylan Kurdi: «es la fotografía de Aylan lo que me despertó» (CNN en español, 2015).

Se sumaron concentraciones con la pancarta «Refugiados Bienvenidos» (en la mayoría de lugares, en inglés). Se sucedieron las iniciativas institucionales. Angela Merkel anunció su programa de acogida para 800.000 refugiados. En Canadá causó una crisis política. «The National Post» hizo público el 3 de septiembre que la familia de Aylan Kurdi había pedido asilo al Gobierno de Canadá, que lo denegó en junio. La solicitud había sido presentada por una tía de Aylan que vive en la Columbia Británica y el diputado socialdemócrata Fin Donnelly dijo habérsela entregado personalmente al ministro de inmigración, el conservador

Chris Alexander. En plena campaña electoral, el gobierno canadiense se enfrentaba a una dura crítica de su política de inmigración, ya que el mismo día 2 de septiembre, Chris Alexander había defendido en la televisión pública la política con los refugiados sirios, criticando a los medios de comunicación por no ocuparse de la crisis humanitaria (EFE, 2015). Se creó la web [www.refugeeswelcome.ca](http://www.refugeeswelcome.ca) para promover la aceptación en Canadá de refugiados sirios. La organización «Nadie es ilegal» presionaba con movilizaciones. La imagen de Aylan ponía en pies de barro la reelección del Primer Ministro.

## 2.2. Análisis iconográfico

Analizamos los elementos más destacados para aportar razones concluyentes de por qué esa imagen ha llegado con tanta fuerza hasta nosotros y por qué se ha convertido en un icono movilizador de nuestras conciencias. Los informativos de televisión facilitaron la secuencia completa en planos generales mucho más alejados de la víctima y nos dejaron ver más elementos del contexto en el que se halló el cadáver, imágenes del policía que retiró el cuerpo del niño de las aguas y de otros testigos. Sin embargo, esas imágenes no consiguieron el impacto emocional de la imagen fija.

En un primer plano descriptivo, nos hallamos ante la imagen del cuerpo de un niño. Un niño muerto y solo. Precisamente esa es la primera razón por la que la imagen nos impresiona. Nos encontramos ante el cuerpo de un niño blanco, con la ropa mojada: su camisa roja, sus pantalones cortos azules y las suelas de calzado sin apenas deterioro; tendido boca abajo en la arena mojada de la playa, las olas de un mar en calma apenas rozan su rostro, el cual percibimos a pesar de que la imagen de su cara solo se ve parcialmente. En este caso las ropas intactas del niño, el color vivo y cálido de la camiseta, el calzado nuevo, nos alejan del estereotipo del niño «pobre», no caucásico, con las ropas deterioradas y los pómulos hundidos que se repite en las portadas de los diarios o en las piezas de los informativos de televisión. En esta imagen cualquier observador sentiría que se trata de un niño dormido al que se podría retirar de la orilla evitando así el peligro de ahogarse. La paradoja de la imagen de vida a pesar de su muerte. La mente humana puede tratar de encubrir la realidad y percibir que se tratara de un muñeco, por esa palidez, como de cera, que refleja el fragmento del rostro que se le muestra al observador.

En relación al punto de vista, la imagen fue tomada en un ángulo ligeramente picado, suavizando la dicotomía arriba y abajo y por tanto el ejercicio de jerarquía. El picado siempre enfatiza y subjetiviza, pero la

proximidad no es solo focal, también lo es de ángulo. La profundidad de campo es lo suficientemente reducida para estar muy próximos a la víctima, recurso expresivo que agrava nuestra impotencia, pero lo suficientemente amplia para dotar de perspectiva al mar, diferenciando un lejos/cerca. La fotografía nos confiere su mirada, por lo que el público se sitúa en su lugar, desde arriba, llegando, acercándose. ¿Quién somos?: alguien en tierra firme, en el destino anhelado de Europa. Se trata de una visión eurocéntrica, diferente a la que tendría un grupo de refugiados alcanzando la orilla. En esa situación, se construye también un dentro/fuera. Tales divisiones emergen como «dicotomías-baliza», significando otredad, desde una subjetividad elevada, erguida, de recepción. La imagen fue encuadrada siguiendo el recurso retórico de la supresión. Anotando el plano detalle del niño y dejando fuera de campo a los agentes que trabajaban en la zona. Ese ejercicio singularizaba y personalizaba de forma muy concreta la tragedia de los refugiados sirios.



Imagen 1. Fotografía de Aylan Kurdi. Autora: Nilüfer Demir/Agencia Dogan (Reuters, 2015).

### 2.3. Análisis iconológico

Es una hipótesis verificable que la desigualdad social va ligada a una desigualdad en la representación iconográfica y en la producción y consumo de imágenes. También lo es que un proceso de transformación y cambio social necesita un cambio en el discurso social. Este proceso implica una «semiotización» de la ideología (hipótesis de Cros, 2009) o la producción cultural de signos ideológico-sociales. El universo de imágenes constituye hoy un campo dialéctico donde se debaten «ideologemas» e «ideosemas», en el sentido de Cros (2009), como fenómeno extratextual uno y textual el otro. En la imagen de Aylan hablamos de ideologema, en tanto concepto que refiere una representación tanto de una experiencia como de un sentimiento social. Y la idea de sentimiento es clave en la imagen social y con fines solidarios. El ideologema es un principio regulador de contenidos de la conciencia social, que posibilita su circulación, su comunicación transformadora. El ideosema, por su parte, es el factor que induce la evaluación, cuando no la crítica (Malczynski, 1991: 24).

En el plano del significado, la imagen de Aylan contaba con gran polisemia. El icono albergaba el con-

cepto de inmigración, refugiado, política de inmigración, tragedia, vulnerabilidad, infancia y contenía tres tratamientos que pueden darse en una imagen: documento, arte y sentimiento (Aparici & al, 2009: 214). Introducía una mirada diferente en el universo de la tragedia infantil de refugiados e inmigrantes que atraviesan el Egeo o el Mediterráneo. Podría decirse que es una mirada femenina, no ya por haberse tomado por una mujer (lo femenino y lo masculino transitan los diferentes sexos), sino por alguien que ha sido educado para cuidar, más que para explorar el mundo.

Se observa que la imagen planteaba un giro en el enfoque discursivo del problema. Es la palabra refugiado y no la palabra inmigrante la que provocaba búsquedas en Google (gráfico 1). Como se indica en la web fundeu.es, es impropio llamar in/migrantes a los refugiados. Aylan huía con su familia, pero no había llegado a ser «refugiado» (en participio). En cambio, su imagen fue capaz de definir toda la tragedia de los refugiados sirios. La palabra inmigrante no es la que las personas asociaron a su caso, y no la eligieron como clave de búsqueda (Bernardo, 2015). La misma tragedia se repite de manera incesante en el caso de otros migrantes, pero tal vez no cuentan con una imagen como la de Aylan, ni con una palabra salvadora como la de refugiado. Esa distancia entre el concepto de inmigrante y refugiado no solo marca un diferente significado; también supone un giro político en el tratamiento y comprensión del problema de las personas desplazadas, ya que refugiado implica un planteamiento institucional activo de acogida. Se observa un des-

plazamiento sociopolítico e informativo en la preferencia de la palabra acogida (que define una actitud y/o un programa) frente a la palabra asilo (que define el derecho) en el tratamiento informativo. La imagen de Aylan se situaba en el punto de inflexión de un enfoque semántico que necesita todo proceso de cambio social. El cambio social implica una transformación en la manera de representar, entender, pensar, analizar y reaccionar ante los problemas. Este giro hacia conceptos positivos e imágenes negativas define uno de los nuevos trazados en la comunicación con fines solidarios. Ver lo negativo y pensar en positivo, podría decirse. O ver la tragedia y pensar en soluciones.

#### 2.4. Análisis ético

El debate ético sobre una imagen como la de Aylan plantearía aspectos como la gravedad y pertinencia de su publicación; la instrumentalización del documento de registro con fines mercantiles (vender periódicos, captar audiencias, etc.) o la posible morbosidad del consumo de la imagen dramática. Plantearía cuestiones sobre el tratamiento de la imagen de niños y niñas (Espinosa & al., 2007). Podría atender el dilema de la difusión extensiva y los derechos de autoría. Pero, ¿dónde se percibía el foco del dilema ético? A continuación desglosamos una selección de opiniones recabadas de cuatro expertos en torno al debate de la imagen.

La consulta realizada a profesionales de probada experiencia y compromiso ético, como el premio Nacional de Fotografía 2009, Gervasio Sánchez, confirma que esta imagen debía ser publicada y que su impacto ha conseguido el efecto movilizador requerido<sup>3</sup>. La fotografía se ha convertido en uno de los iconos del drama de los refugiados

en la segunda década del siglo XX, en una imagen transformadora.

No estamos acostumbrados a ver imágenes de niños muertos, ahogados, publicadas en los diarios ni editadas en los informativos de televisión. En palabras de Gervasio Sánchez, lo que destaca es que sea «un cuerpo completo», ya que lo más habitual en conflictos bélicos o catástrofes es encontrar cuerpos destrozados, mutilados o amputados. Los cuerpos de las personas ahogadas suelen llegar a las costas muy deteriorados. En esta imagen esto no sucede. Estamos ante un niño que podría ser identificado por cualquier observador de occidente como «uno de los nuestros» (lo que abre el debate sobre la hipocresía de una sociedad que necesita de imágenes «movilizadoras» de este tipo para provocar reacciones). La reflexión del dibujante El Roto (2015), «Una imagen vale más que mil ahogados», revela los porqués de una situación que nos remite a las múltiples causas de una guerra y nos hace buscar el significado y el sentido profundo, más allá de la propia imagen. La conclusión es que una imagen fija puede resultar mucho más movilizadora que otras imágenes televisivas o que cientos de textos alusivos, pero sin duda nos debe remitir a reflexionar sobre las causas profundas de una tragedia que se concentra en un único caso «ejemplificador» del cruel destino de cientos de miles de refugiados.

¿Qué reflexión se te ocurre comentar sobre el dilema ético que esta imagen trae a colación, sobre su significado, sentido, y sobre su poder simbólico y evocador para traer a un primer plano del debate social unos problemas de fondo que los gobiernos europeos se han resistido a empezar a abordar?			
José-Carlos Díaz (16-9-15, 0:12h.)	Gervasio Sánchez (14-9-15, 10:00h.)	Manuel Chaparro (13-9-15, 21:26h.)	Pedro Soler (13-9-15, 23:58h.)
«Somos más sensibles cuando las tragedias afectan a niños indefensos. Somos responsables porque ha muerto en un país miembro de la Unión Europea y nosotros (y nuestros representantes) no hemos sido capaces de ayudarle, de poner medios para que no se jugara la vida en ese viaje».	«No conozco a ninguna madre ni a ningún padre que vaya a plantear una pega para que se publique una foto como esta». «Se ha creado un círculo vicioso de cinismo e hipocresía. Debates sobre la necesidad de borrar o no borrar la cara de los niños vivos y no de los muertos. Hemos visto actos de hipocresía dentro de las redacciones. Diarios que han publicado portadas sesgadas y manipuladas y que sin embargo se plantean disquisiciones morales en un tema como este. El debate de si publicar o no la foto desde un punto de vista lateral». «Publique usted las fotos y denuncie. Cuando hay una imagen de este calibre hay que publicarla y se tendrían que haber publicado muchas imágenes como esta».	«Las mismas que cuando Javier Bauluz publicó la imagen de un inmigrante muerto en la playa de Tarifa mientras los bañistas seguían a lo suyo. Es el mundo que vivimos, el de un modelo económico que apuesta por la individualidad y la insolidaridad. Aun así la ciudadanía es más capaz que los gobiernos que tenemos. Las fotos han servido para que los gobiernos reaccionen cuando la ciudadanía ya lo estaba haciendo»	«Da la impresión de que el espectador tiene la necesidad de simplificar las cosas y de identificarse, y no hay mayor identificación que perder a un hijo de esa edad y en esas circunstancias. El problema en este caso no es de los medios. Es cómo el ser humano reacciona ante revulsivos excepcionales y permanece pasivo ante un aluvión diario de noticias que también son estremecedoras. Es tremendo, nos hemos acostumbrado a que se mueran miles de personas en pateras, pero también la tragedia necesita símbolos».

Tabla 1. Testimonios recogidos a expertos a través de entrevistas telefónicas.

El dilema evidenció divisiones en Europa. Muchos diarios defendieron las vendas en los ojos respecto al drama. Ningún periódico nacional alemán ni francés difundió la foto (excepto «Le Monde»). Los principales diarios británicos («The Guardian», «The Independent», «Daily Mail», «The Sun»), en cambio, difundieron la imagen en sus portadas. Los medios italianos se dividieron («La Repubblica» no la divulgó). En Portugal, la dirección editorial de «Público» tuvo que dar explicaciones de por qué la había publicado. En España, «El Mundo» publicó el vídeo en el que se testificaba el debate sobre su publicación en la reunión de edición. Pese al «revelador velado mediático», la imagen se difundía a gran velocidad desde las redes sociales. El debate deontológico se hacía estéril ante el arrastre divulgativo de las redes sociales.

La publicación de la fotografía coincidía con la celebración del principal festival mundial del fotoperiodismo, «Visa Pour l'Image», en Perpignan, en el que el debate giró en torno a la autenticidad. La imagen de Aylan anulaba todo escepticismo por ser auténtica. La manipulación empezaba después, al ser difundida por la ciudadanía. Por ello, un caso como el analizado exige un análisis ético de la responsabilidad ciudadana con estas imágenes y sus procesos de resignificación, apropiación y gestión estratégica. Podría plantearse si es ético manipular la imagen, o alterar su significado. La imagen comenzó a ser alterada digitalmente y se viralizó la respuesta de artistas que con gran rapidez tomaron la vanguardia en la denuncia y la restitución pincelada de la realidad.

Esos dibujos restaban iconicidad a la imagen y quitaban dramatismo con su tono lírico. Se publicaban con los hashtags antes mencionados. Tuvo una gran acogida la imagen ilustrada de Steve Dennis (Álvarez, 2015), quien colocó al niño en una cuna. Contraimagen esta interpretable como lo que se ha llamado arte de satisfacción, para recrear un mundo que coincida con los deseos. La imagen se transformó en escultura de arena, grafiti y otras tantas manifestaciones de arte protesta, un ejercicio de superación simbólica de la conmoción causada por la noticia, que ejercía presión sobre el tratamiento político y la movilización ciudadana sobre el tema.

La ética de la imagen apropiada por la ciudadanía traslada el debate ético del emisor informativo al receptor como ciber-emisor, a públicos «mediactivos» y «recursivos» (Kelty, 2008; Gillmor, 2010; Sampedro, 2015), proceso que ha de ser analizado en términos de participación política y asunción de poder ideológico que la ciudadanía quiere y está dispuesta a asumir respecto de los asuntos de gobierno que le importan.

### 3. Discusión y conclusiones: «¿Una imagen vale más que mil ahogados?»

A partir del estudio de caso realizado, podemos definir como «imagen transformadora» aquella que adquiere dimensión política, transitando de su dimensión informativa inicial a bandera de manifestación personal y colectiva. La lectura de la imagen es siempre histórica (Aparici & al., 2009: 210), depende del conocimiento previo del lector. En este caso, la imagen llegaba después de años de guerra en Siria, un conflicto que ha sido definido en el Parlamento Europeo como la mayor tragedia humanitaria desde la II Guerra Mundial. He aquí que una imagen de tal poder transformador lo es en tanto se convierte en símbolo de un gran problema social.

Pensemos que una imagen es transformadora porque alberga un nuevo discurso. Una imagen que promueve de pronto la solidaridad en un tema que no es nuevo tiene ese poder porque es capaz de romper un estereotipo limitante. El caso de la imagen de Aylan rompía el estereotipo de refugiado de guerra en campos hacinados donde las masas de población anulan la historia individual de cada ser humano. La nueva imagen daba nombres y apellidos, relataba una historia de vida truncada, generaba proyección e identificación.

Si una imagen es capaz de empujar la toma de decisiones hacia la justicia social es porque anula la mirada escéptica y derroca argumentos justificativos de una opresión. Orienta la actitud de la ciudadanía no hacia la impotencia y el miedo, sino hacia la denuncia y la búsqueda de soluciones. Podemos decir que una imagen para la solidaridad es una imagen capaz de ser apropiada por la ciudadanía para su expresión, denuncia o recreación. La imagen digital en red no es sésil. No puede definirse como estática, sino por su dinamismo, su potencial de alteraciones y manipulaciones múltiples. La imagen de Aylan ha sido capaz de iniciar una cadena de valor simbólico y resignificación. Se trata de una imagen nodal en una reacción ciudadana, como pensamiento mental actuante en el debate ético y político, en diálogo con otros estudios como Chouliarakis y Baagard (2013). No son imágenes que cumplan con un objetivo noticiero de crónica efímera, sino que responden a una lógica de procesos (Kaplún, 1998) y son evaluables en la dinámica de comunicar para transformar, transformar para comunicar (Marí, 2011). Lejos del paradigma de transmisión de información, las imágenes transformadoras dan el salto a un modelo de comunicación solidaria para la persuasión de conductas, lo que implica un pensamiento estratégico. Pertenecen a un modelo de comunicación entendido «como una red que se empieza a tejer desde lo

cercano y lo próximo hasta ir implicando a otros en dinámicas solidarias» (Marí, 2014: 155).

No es solo el hecho representado lo que hace que una imagen sea transformadora, sino su poder de simbolización, de explicación procesual; los vínculos y redes en los que es capaz de deslizarse, el destilado de crítica y problematización que puede condensar para una fácil pero diversa descodificación, y su capacidad de ser deslocalizada para una difusión masiva.

El estudio del caso muestra la importancia actual de los procesos de manipulación de imágenes que pueden analizarse como ejercicios de resolución simbólica y participación ciudadana generadores de corrientes de opinión, capaces de ejercer presión política sobre un tema y llamar a la solidaridad. Los nuevos procesos que están permitiendo los medios digitales de recreación y redifusión de imágenes hacen que pueda afirmarse que el poder de una imagen hoy está en sus posibilidades de apropiación ciudadana como instrumento de comunicación, lo que trasciende el debate ético sobre la manipulación de imágenes. Emerge en cambio la cuestión del poder de cambio social conseguido por el factor dialógico y superador de la intervención abierta, reflexiva, creativa, política y responsable sobre la imagen.

### Notas

<sup>1</sup> La búsqueda en Google de «Aylan Kurdi» aporta 7.730.000 resultados (2015-09-27). De forma inmediata se creó una entrada en Wikipedia.

<sup>2</sup> La búsqueda en Google del hashtag aporta 92.100 resultados en multitud de lenguas (2015-09-27).

<sup>3</sup> Otros profesionales coinciden: DevReporter Network (2015). Reflexiones de fotoperiodistas sobre la imagen de Aylan Kurdi. (<http://goo.gl/SYaD8T>) (2015-12-01).

### Apoyos y reconocimiento

Proyecto de investigación CSO 2012-34066 del Ministerio de Economía y Competitividad (<http://goo.gl/b0z7Gw>) y Proyecto P1-1B-2015-21 del Plan de Promoción de la Investigación de la UJI.

### Referencias

Álvarez, R. (2015). *23 homenajes, 23 reflexiones acerca de la muerte del pequeño Aylan*. Magnet (<http://goo.gl/xtPQ8L>) (2015-09-26).

Aparici, R., Fernández-Baena, J., García-Matilla, A., & Osuna, S. (2009). *La imagen. Análisis y representación de la realidad*. Barcelona: Gedisa.

Arroyo, I., & Gómez, I. (2015). Efectos no deseados por la comunicación digital en la respuesta moral [The Undesired Effects of Digital Communication on Moral Response]. *Comunicar*, 44(XXII), 149-158. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-16>.

Barranquero, A. (2012). De la comunicación para el desarrollo a la justicia eco-social y el buen vivir. *CIC*, 17, 63-78. doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_CIYC.2012.v17.39258](http://dx.doi.org/10.5209/rev_CIYC.2012.v17.39258)

Bernardo, A. (2015). Cómo la crisis de los refugiados sacudió nuestra conciencia en Red. *Hipertextual.com*, 3-9-2015 (<http://goo.gl/iH0OGb>) (2015-09-18).

iH0OGb) (2015-09-18).

Boltanski, L. (2000). *Lo spettacolo del dolore*. Milán: Raffaello Cortina.

CNN en español (2015). *Magnate egipcio dice que ya encontró la isla que comprará para los refugiados*. CDN (<http://goo.gl/t1YwX>) (2015-09-28).

Cros, E. (2009). *La sociocrítica*. Madrid: Arco Libro.

Chaparro, M. (2013). La comunicación del desarrollo. Construcción de un imaginario perverso. *Telos*, 94, 31-42.

Chouliaraki, L. (2015). Digital Witnessing in Conflict Zones: The Politics of Remediation. *Information, Communication & Society*, 18(11), 1362-1377. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1369118X.2015.1070890>

Chouliaraki, L., & Blaagaard, B.B. (2013). Special Issue: The Ethics of Images. *Visual Communication*, 12 (3), 253-259. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1470357213483228>

Echeverry, P.A., & Herrera, Á.M. (2005). La fotografía social como herramienta terapéutica para trabajo social. *Trabajo Social*, 7, 141-160.

EFE (Ed.) (2015). *Canadá rechazó conceder refugio a la familia del niño sirio Aylan Kurdi* (<http://goo.gl/7c9kIX>) (2015-09-03).

El Roto (2015). Una imagen vale más que mil ahogados. *El País*, Viñeta (<http://goo.gl/N8SBxc>) (2015-09-04).

Espinosa, M.A., García-Matilla, A., García-Matilla, L., & Lara, T. (Dir.) (2007). *¿Autorregulación?... y más. La protección y defensa de los derechos de la infancia en Internet*. Madrid: Unicef, Ministerio de Asuntos Sociales.

Fueyo, A. (2002). *De exóticos paraísos y miserias diversas. Publicidad y (re)construcción del imaginario colectivo sobre el Sur*. Barcelona: Icaria.

Gillmor, D. (2010). *Mediactive*. (<http://goo.gl/VnhAOO>) (2015-09-29).

Holsti, O.R. (1962). The Belief System and National Images: A Case Study. *The Journal of Conflict Resolution*, 3 (VI), 244-252.

Iriarte, D. (2015). Cuando vi a Aylan Kurdi se me heló la sangre. *ABC*, 2015-09-03.

Kaplún, M. (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. *Chasqui*, 64, 4-8.

Kelty, C. (2008). *Two Bits: The Cultural Significance of Free Software*. Durham, N.C.: Duke University Press. (<http://goo.gl/NZeeVs>) (2015-11-29).

Linde, A. (2005). Reflexiones sobre los efectos de las imágenes de dolor, muerte y sufrimiento en los espectadores [Effects that Images of Suffering, Violence and Death Have on Viewers and Society]. *Comunicar*, 25. (<http://goo.gl/nLmUon>) (2015-11-28).

Malczuzynski, M.P. (1991). *Sociocríticas. Prácticas textuales. Cultura de fronteras*. Amsterdam: Rodopi.

Marí, V.M. (2011). *Comunicar para transformar, transformar para comunicar: tecnologías de la información, organizaciones sociales y comunicación desde una perspectiva de cambio social*. Madrid: Popular.

Marí, V.M. (2014). Comunicación y tercer sector audiovisual en la actual transición paradigmática. In M. Chaparro (Ed), *Medios de proximidad: participación social y políticas públicas* (pp.135-160). Málaga: Imedeia.

Martínez, P.C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.

Martínez-Guzmán, V. (2003). Políticas para la Diversidad: Hospitalidad contra Extranjería. *Convergencia*, 33, 19-44.

Murray S (2008). Digital Images, Photo-sharing, and our Shifting Notions of Everyday Aesthetics. *Journal of Visual Culture*, 7(2), 147-163. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1470412908091935>

Novaes, J. (2015). ¿Es posible una narrativa en la fotografía social?

*Razón y Palabra*, 90, 1-28.

Pinazo, D., & Nos-Aldás, E. (2013). *Developing Moral Sensitivity through Protest Scenarios in International NGOs' Communication*. *Communication Research*, First published 2013-06-13. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0093650213490721>.

Platt, J. (1992). «Case Study» in *American Methodology Thought*. *Current Sociology*, 40 (17), 17-48. doi: 10.1177/0011392920400-01004.

Reuters (2015). *Troubling Image of Drowned Boy Captivates, Horrifies* (<http://reut.rs/1ExFCO8>) (2015-09-02).

Roberts, P., & Webber, J. (1999). *Visual Truth in the Digital Age: Towards a Protocol for Image Ethics*. Australian Institute of Computer Ethics Conference, July 1999, Lilydale, 1-12. (<http://goo.gl/gCLvDq>) (2015-09-20).

Sampedro, V. (2015). *El cuarto poder en Red*. Barcelona: Icaria.

Sampedro, V., & Sánchez-Duarte, J.M. (2011). A modo de epílogo. 15-M: La Red era la plaza. In V. Sampedro (Coord.), *Cibercampana. Cauces y diques para la participación* (pp.237-242). Madrid: Complutense.

Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Alfaguara.

Sontag, S. (2008). *Sobre la fotografía*. Barcelona: Random House Mondadori.

Subirana, V. (2015). *La pedagogía transformadora*. Madrid: Sanz y Torres.

Tufte, T. (2015). *Comunicación para el cambio social. La participación y el empoderamiento como base para el desarrollo mundial*. Barcelona: Icaria.

Valle, J.M. (1978). Imágenes-tatuaje. *Mensaje y Medios*, 4, 47-50.



Grupo Comunicar  
Andalucía

# AULARIA

EL PAÍS DE LAS AULAS REVISTA DIGITAL DE EDUCOMUNICACIÓN

ISSN: 2253-7937



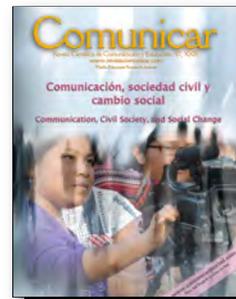
Editoriales	Ideas - Reflexiones	Temas para Debate	Entrevistas	Experiencias	Interculturalidad	Análisis Imágenes	Relatos	Unid. Didácticas	Plataformas	Publicaciones
<p><b>NUEVO:</b> Lea ahora los números publicados de Aularia en diversos formatos <a href="#">[pulse aquí]</a></p> <p>NÚMERO ABIERTO DE AULARIA: VOL. 3(2) JULIO - 2014, QUE CUENTA DE MOMENTO CON: 13 ARTÍCULOS.</p>										<p>Visitas desde Nov. 2011: 68834</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>WEBSTATS</p>
<p><b>EDITORIALES</b></p>										<p><b>PATROCINADORES</b></p>    
<p><b>IDEAS - REFLEXIONES</b></p>										<p><b>EVENTOS</b></p> <p>2º ENCONTRO SOBRE JOGOS &amp; 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</p> <p>BARCELONA INCLUSIVA 2014 INTERNATIONAL CONGRESS</p> <p>El hoy y el mañana: junto a las TIC Congreso Educomunicación 2014, Noviembre 2014</p>
<p><b>TEMAS PARA DEBATE</b></p>										<p><b>EXPERIENCIAS</b></p> <p><b>2º Debate: Inclusión social y comunicación. La inclusión, mediante el arte, de personas con diversidad funcional,</b> 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><b>ENTREVISTAS</b></p>										<p><b>EXPERIENCIAS</b></p> <p><b>Paraguay: Sonidos de la Tierra. Música con objetos reciclados,</b> por Redacción AULARIA y Ilda PERALTA FERREYRA</p>
<p><b>ANÁLISIS IMÁGENES</b></p> <p><b>:: De «El pequeño salvaje», de Truffaut, al Doctor Itard. De cómo una película puede llevar a una investigación pedagógica.,</b> 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><a href="#">[Comentarios sobre este Artículo]</a> · <a href="#">[Saber más sobre este Artículo]</a> · <a href="#">[Ir al inicio]</a></p>										<p><b>EXPERIENCIAS</b></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><a href="#">[Comentarios sobre este Artículo]</a> · <a href="#">[Saber más sobre este Artículo]</a> · <a href="#">[Ir al inicio]</a></p>
<p><b>EXPERIENCIAS</b></p> <p><b>:: ¿Hay algo mejor que ver pelis para niñas y niños? Sí, ipensarlas y hacerlas!,</b> 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><a href="#">[Comentarios sobre este Artículo]</a> · <a href="#">[Saber más sobre este Artículo]</a> · <a href="#">[Ir al inicio]</a></p>										<p><b>EXPERIENCIAS</b></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><b>INTERCULTURALIDAD</b></p>										<p><b>EXPERIENCIAS</b></p>

## «Aularia», El país de las aulas

Revista digital de educomunicación

Publicación del Grupo Comunicar

[www.aularia.org](http://www.aularia.org)



# Competencias informativas profesionales y datos abiertos. Retos para el empoderamiento ciudadano y el cambio social

## Professional Information Skills and Open Data. Challenges for Citizen Empowerment and Social Change

-  Dra. María-Carmen Gertrudis-Casado es Investigadora del Grupo Ciberimaginario de la Universidad Rey Juan Carlos en Madrid (España) (carmen.gertrudis@ciberimaginario.es) (<http://orcid.org/0000-0001-6770-203X>)
-  Dr. Manuel Gértrudix-Barrio es Profesor Titular de Comunicación Digital de la Facultad de Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos en Madrid (España) (manuel.gertrudix@urjc.es) (<http://orcid.org/0000-0002-5869-3116>)
-  Dr. Sergio Álvarez-García es Profesor Visitante Doctor de la Facultad de Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos en Madrid (España) (sergio.alvarez@urjc.es) (<http://orcid.org/0000-0001-9477-2148>)

### RESUMEN

Los actuales procesos de transformación social estimulados por el crecimiento de la cultura de transparencia y rendición de cuentas, el desarrollo socio-tecnológico de la web y la apertura de datos públicos, obliga a los medios de comunicación en el entorno digital a reorientar sus modelos de intermediación social, convirtiendo el creciente y complejo acceso a datos abiertos y los flujos de participación en nuevos instrumentos que faciliten el empoderamiento ciudadano. La investigación evalúa cuáles son las competencias profesionales necesarias para el desarrollo de productos informativos multimedia interactivos basados en datos abiertos, considerando que la apertura de datos solo generará empoderamiento ciudadano, facilitará la toma de decisiones y la acción democrática, si estos pueden proporcionar información de valor añadido para la ciudadanía. Para ello, se sigue una metodología cualitativa basada en dos instrumentos: una encuesta a expertos en periodismo de datos, relacionados con la formación superior en Periodismo, la legislación en materia de acceso a la información y los medios de comunicación, y el análisis de una muestra de productos informativos multimedia basados en datos abiertos. Los resultados permiten identificar una serie de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarias para llevar a cabo las tareas de acopio, tratamiento, análisis y presentación de los datos, que son necesarias para el desarrollo de este tipo de productos informativos, y que deberían integrarse en la formación de los futuros comunicadores.

**ABSTRACT** The current process of social transformation is driven by the growth of the culture of transparency and accountability, the socio-technological development of the web and the opening of public data. This situation forces the media to rethink their models of social intermediation, converting the growing open data access and user participation into new instruments that facilitate citizen empowerment. Open data can only generate citizen empowerment, facilitate decision-making and democratic action if it can provide value-added information to the citizens. Therefore, the aim of the research is to analyse the competencies necessary to develop information products created with open data. The study used a qualitative methodology based on two instruments: a survey of data journalism experts (university professors of journalism, journalism professional data, and experts in transparency), and an analysis of selected cases of information products created with open data. The results allow the identification of a series of conceptual, procedural and attitudinal skills needed to perform the tasks of collection, processing, analysis and presentation of data, which are necessary for the development of this type of information product, and which should be integrated into the training of future journalists.

### PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Competencias profesionales, cambio social, datos abiertos, empoderamiento ciudadano, periodismo de datos, comunicación digital, multimedia, sociedad civil.

Professional skills, social change, open data, skills, citizen empowerment, data journalism, digital communication, multimedia, civil society.



## 1. Introducción y estado de la cuestión

### 1.1. Cambios en el ecosistema mediático

En el actual ecosistema de medios, el fenómeno de convergencia mediática ha favorecido un cambio de rol del ciudadano respecto a los medios, pasando de la masa pasiva a la audiencia, de esta al individuo activo o usuario en busca de la información (Canavilhas, 2011; Jenkins, 2008), y del usuario como mero consumidor al usuario también como productor de información, todo ello favorecido por el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación en Internet. Surgen así nuevas conceptualizaciones que estimulan la colaboración masiva de los usuarios para la creación de productos (Tapscott & Williams, 2011), en el marco que Rifkin (2014) denomina como «procomún colaborativo». Este ecosistema ha propiciado una convergencia profesional (Canavilhas, 2013), producto de la reducción de plantillas, así como la emergencia de nuevos perfiles para atender a nuevas necesidades.

Convergencia en tiempos de crisis, no solo económica, sino deontológica (Álvarez, 2014) y funcional (Dader, 2010). Una profesión politizada y polarizada a los ojos de los futuros profesionales y escasamente valorada por la ciudadanía (CIS, 2013).

Ello implica una redefinición de la profesión periodística tanto para determinar no solo su situación en el ecosistema mediático, sino en su propósito, que para Kovach y Rosenstiel (2012: 18) consiste en «proporcionar al ciudadano la información que necesita para ser libre y capaz de gobernarse a sí mismo», y en cuya esencia reside el principio de verificación, siendo la transparencia no solo su elemento fundamental, sino la muestra de su compromiso con la ciudadanía.

### 1.2. Nuevas necesidades formativas de los profesionales periodísticos

La formación universitaria en Periodismo en España, diez años después de la elaboración del libro blanco de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2005), sigue adaptando los planes españoles a las necesidades del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en lo que parece un continuo esfuerzo por encajar el sistema de competencias en el contexto universitario español, y dar respuesta a las necesidades de la profesión, cuestión pendiente aún tanto para la profesión (APM, 2014), como para los actuales estudiantes de las titulaciones de Grado en Periodismo (Humanes & Roses, 2014).

Siempre latentes, los debates en torno al peso que en la educación universitaria debe tener la formación teórica y la práctica, los conocimientos generales o dis-

ciplinarios, las Humanidades o las Ciencias Sociales, o la necesidad de abrir el abanico para dar cabida a otros conocimientos provenientes de las matemáticas, las ciencias cognitivas o las tecnologías de la información y la comunicación.

Se necesitan competencias transversales, generales y específicas que aprovechen el potencial que la sociedad del «Big Data» brinda a la profesión, al periodismo de investigación y de precisión. Ahora los datos adquieren un papel protagonista por lo que pueden llegar a contar y valer, en términos económicos, democráticos y sociales. Pero los datos, per se, ya provengan de la actividad privada o pública, no generan conocimiento. Más datos abiertos no es necesariamente igual a más conocimiento, democracia y desarrollo, ni generar, por sí solos, empoderamiento ni cambio social.

De acuerdo con el modelo de gestión del conocimiento piramidal y jerárquico, definido por Ackoff (1989) como DIKW («Data, Information, Knowledge and Wisdom»), cada elemento de este sistema aporta un valor añadido y tiene como resultado un elemento superior de la pirámide, en cuya base se sitúan los datos y en su cúspide la sabiduría. Un carácter que si bien facilita la comprensión de sus cuatro elementos de definición compleja y abstracta (Ahsan & Shah, 2006; Hey, 2004), limita su interpretación, a un continuo en el que todos los elementos del sistema se enriquecen gracias a la intervención humana (Choon, 1998; 2006, cit. García-Marco, 2011: 12).

En un contexto de sobrecarga informativa (Agueda, 2014; Cornella, 2000), el papel de los medios al que aludía Walter Lippmann en 1922 (2003), como constructores de una realidad capaz de ser apropiada por la ciudadanía, es, si cabe, aún más esencial. Deben ser un agente favorecedor del empoderamiento ciudadano, mostrando datos a la ciudadanía, facilitando lo que Bounegru denomina «alfabetización en datos» (Gray, Chambers, & Bounegru, 2012), una faceta más de la alfabetización informacional en los términos que propone la UNESCO (s. f.). Para ello, los profesionales del periodismo deben contar con las competencias adecuadas para llevar a cabo las tareas necesarias en cada fase del proceso de desarrollo de este tipo de productos informativos (Bradshaw, 2011; Crucianelli, 2013a, 2013b; Zanchelli & Crucianelli, 2013) e, indudablemente, deben ser ciudadanos aventajados en lo que a competencia digital se refiere.

Es necesario un renovado papel intermediario, que no hegemónico, que debe aprender a coexistir con los nuevos fenómenos facilitados por Internet y las herramientas 2.0, como el periodismo ciudadano (Espiritu-santo & Gonzalo-Rodríguez, 2011; García de Mada-

riaga, 2006), concepto que implica la participación activa de los ciudadanos de forma no profesional en el mundo del periodismo (Gillmor, 2004; Meso-Ayerdi, 2005; Sampedro, 2009), y una reinterpretación de sus modelos de mediación (Baack, 2015), pero que aún cuestiona su dependencia respecto a la agenda de los propios medios, su falta de periodicidad y la escasez de fuentes contrastadas (Rich, 2008; Varela, 2005).

### 1.3. Apertura de datos y participación como instrumentos de empoderamiento ciudadano

La Web 2.0, y el imaginario socio-técnico que la soporta (García-García & Gétrudix-Barrio, 2012), ha favorecido otros modelos de participación ciudadana como el «crowdsourcing» o colaboración abierta distribuida (Howe, 2006). En el ámbito periodístico, este consiste en la recolección por parte de periodistas profesionales de material informativo aportado por un gran número de ciudadanos (Méndez-Majuelos, Pérez-Curiel, & Rojas-Torrijos, 2012), de manera que las aportaciones ciudadanas se convierten en fuentes para la práctica periodística (Gillmor, 2004).

Una sociedad digital interconectada demanda la apertura democrática de las instituciones. El fenómeno «Open Data», vinculado al «Open Government» y a la «Cultura libre», ofrece oportunidades para que la información del sector público y su reutilización se conviertan en un activo para el empoderamiento ciudadano, reconociéndose como un recurso básico para la evolución de las empresas que reutilizan dicha información y le aportan un valor añadido.

El periodismo de datos aparece como una «nueva forma de hacer periodismo», considerando este no solo como una metodología incardinada en el periodismo de investigación y periodismo de precisión (Chaparro-Domínguez, 2014; Crucianelli, 2013a; Flores-Vivar, 2012; Gray & al., 2012), sino fundamentalmente como una oportunidad para responder a la demanda informativa, a partir de la creación de productos informativos basados en datos.

Hay nuevas necesidades que reclaman una reformulación de la formación universitaria, capaz no solo de responder a las demandas informativas actuales y adaptarse a las futuras.

## 2. Material y métodos

La investigación evalúa cuáles son las competencias profesionales necesarias para el desarrollo de productos informativos multimedia interactivos basados en datos abiertos, considerando que la apertura de datos solo generará empoderamiento ciudadano, facilitará la toma de decisiones, la acción democrática y el cambio social, si estos pueden proporcionar información de valor añadido para la ciudadanía.

La metodología, de naturaleza cualitativa, utiliza para la recogida de información una encuesta a expertos en periodismo de datos, relacionados con la forma-

**Ahora los datos adquieren un papel protagonista por lo que pueden llegar a contar y valer, en términos económicos, democráticos y sociales. Pero los datos, per se, ya provengan de la actividad privada o pública, no generan conocimiento. Más datos abiertos no es necesariamente igual a más conocimiento, democracia y desarrollo, ni generan, por sí solos, empoderamiento ni cambio social.**

ción superior en Periodismo, la legislación en materia de acceso a la información y los medios de comunicación, y el análisis de una muestra de productos informativos multimedia basados en datos abiertos.

Partiendo de la hipótesis de que la producción de información multimedia e interactiva basada en datos abiertos requiere disponer de un conjunto de competencias (conceptuales, procedimentales, y actitudinales) específicas para el acopio, tratamiento, análisis y presentación de la información, de lo declarado por los expertos se espera la identificación de las necesidades de la profesión. En cuanto al análisis de productos, se pretende establecer la relación directa entre los requerimientos de desarrollo de estos, y las competencias necesarias para su ejecución señaladas por los expertos.

Para el análisis se han seguido los procedimientos de la Teoría Fundamentada, con el fin de hacer emerger de lo declarado por los expertos y del análisis de productos una serie de categorías que permitan identificar y caracterizar las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales, vinculadas al desarrollo de productos informativos multimedia basados en

datos abiertos. Para ello se ha realizado una lectura y análisis minuciosos del contenido textual de los cuestionarios analizados e integrados en la aplicación Atlas.ti como documentos primarios. Con la ayuda de las herramientas proporcionadas por este software, se procedió a identificar en el texto las citas con contenido relevante para la investigación, codificadas primeramente en vivo, tal como fueron creadas por sus autores intelectuales. Durante la fase de codificación axial se realizó una meticulosa revisión de los códigos

fónica, 2012), III Jornadas de Comunicación Digital: «Nuevos modelos creativos en la Red» (Ciberimaginario-URJC, 2012) y Open Data Citizen (2013).

Para evitar cierto sesgo profesional, se incluyeron otros sujetos relacionados con la formación superior en Periodismo, la legislación en materia de acceso a la información y los medios de comunicación.

La muestra está compuesta por 19 sujetos profesionales expertos<sup>1</sup> en el área de periodismo de datos, periodismo de investigación, visualización de información, acceso a la información pública, y/o profesores universitarios que imparten clase en las titulaciones de Grado en Periodismo en universidades públicas y privadas de la Comunidad de Madrid.

Para la recogida de información se utilizó un cuestionario online autoadministrado y estandarizado, de elaboración propia, que combinaba preguntas cerradas con otras de respuesta libre o abierta. Fue completado por los expertos en marzo de 2013.

**Un nuevo periodismo de código libre (Sampedro, 2014), que retome el pulso al mandato otorgado por una sociedad que precisa de sus servicios como sistema de intermediación ante una realidad compleja, como una garantía de control del poder. En definitiva, un servicio dirigido a empoderar a la sociedad civil y a estimular el cambio social.**

creados, realizando las fusiones oportunas y estableciendo las conexiones y relaciones necesarias entre los códigos (Strauss & Corbin, 2002).

### 2.1. Encuesta a expertos

Se utiliza una muestra de conveniencia configurada a través del estudio documental previo. Para la selección de los sujetos, se evaluaron y analizaron los hitos más relevantes vinculados al periodismo de datos en España (formación, investigación y divulgación) hasta febrero de 2013, para detectar quiénes encabezaban estas iniciativas, así como otros participantes y colaboradores, con el objeto de definir la población de sujetos expertos en el ámbito de estudio: Coalición Pro Acceso (2006), Asociación Pro Bono Público (2009), Open Government (Irekia, 2009), Traducción del Convenio del Consejo de Europa de acceso a los documentos públicos (2009), Seminario: Periodismo de datos (MediaLab Prado, 2011), Periodismo de datos-Grupo de Trabajo (MediaLab Prado, 2011), Fundación Civio (2012), Estándares de Gobierno Abierto (2012), Presupuestos del Gobierno Vasco (2012), Curso sobre periodismo de datos (Irekia, 2012), Máster en Periodismo de Investigación, Datos y Visualización. (Escuela Unidad Editorial-URJC 2012), I Jornadas «Vivir en un mar de datos» (Fundación Tele-

### 2.2. Análisis de productos informativos multimedia basados en datos abiertos

La metodología utilizada para el análisis de productos informativos multimedia basados en datos abiertos parte del producto final para reconstruir las tareas requeridas para su desarrollo (Freixa, Soler-Adillon, Sora, & Ribas, 2014), focalizando el análisis en la identificación de las tareas previas necesarias y relativas a las fases de acopio, tratamiento y análisis de los datos, atendiendo para ello a aspectos funcionales y no funcionales, pero sobre todo al contenido informativo que se presenta.

Dada la complejidad y constante evolución del concepto, se ha optado por escoger una muestra de conveniencia integrada por 16 productos<sup>2</sup> significativos por su relevancia en el desarrollo del fenómeno, originalidad e impacto mediático y social, tanto internacional como nacional. Los 16 productos analizados han sido publicados entre 2010 y 2015; 7 de ellos han sido desarrollados por medios españoles y los 9 restantes por medios cuyas sedes se encuentran localizadas en otros países.

Para la recogida de información se diseñó un modelo de ficha de diseño propio que permitiese consignar: a) identificación del producto (URL, fecha de pu-

blicación, cobertura temporal, medio/autor, país e idioma); b) clasificación del producto (ámbito, temática o tipo de medio responsable), según la tipología de Crucianelli (2013a); c) tipo de datos utilizados (fuente, naturaleza de los datos, si se trata o no de datos abiertos, en función de su disponibilidad y acceso, reutilización y distribución, y participación universal (Dietrich & al., s. f.); y d) descripción de tareas de acopio, tratamiento, análisis y presentación de la información, necesarias para desarrollar un producto informativo de estas características.

### 3. Análisis y resultados

#### 3.1. Necesidades y carencias en las competencias profesionales

Siguiendo el método de análisis de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002) se ha eludido el establecimiento previo de categorías, ya que estas han surgido del análisis y codificación de los documentos primarios.

Se identificaron 57 códigos de los que emergieron siete categorías centrales, tres de ellas vinculadas al tipo de competencias, ya sean conocimientos, habilidades o destrezas, o actitudes y valores, y cuatro referidas a las tareas relacionadas con el acopio, tratamiento, análisis y presentación.

Tras el análisis de contenido de tipo cualitativo, y establecidas las relaciones entre categorías y categorías centrales, se analizó el grado de co-ocurrencia entre códigos. Finalmente, se usó la técnica de diagramación, de acuerdo con Strauss y Corbin (2002), para representar cómo estos se posicionan respecto a las categorías centrales, estando el resto de categorías representadas por proximidad a la categoría central en función del grado de fundamentación, es decir, en función del número de citas vinculadas a dicha categoría (Gertrudis, Gêrtrudix & Álvarez, 2015a; 2015b; 2015c).

El proceso de codificación y extracción de las categorías centrales, referido a las preguntas abiertas del cuestionario, permite identificar las competencias más relevantes para el desarrollo de productos informativos interactivos basados en datos abiertos, en función de su proximidad a las categorías centrales.

Los conocimientos estadísticos, metodológicos, así como los conocimientos y habilidades para el tratamiento, análisis de datos, visualización y verificación, son requisitos indispensables para el desarrollo de la práctica profesional vinculada al desarrollo de productos basados en la explotación, con fines informativos, de datos abiertos. Además, se requiere de un necesario cambio de actitud hacia el trabajo con datos que

convierta el rechazo en una demanda profesional, ante la industria y ante los poderes públicos, algo que exige estar en condición y disposición de adaptarse a los cambios profesionales. Una transformación que pasa por ejercitar la transparencia en el propio desempeño para acrecentar la credibilidad del periodismo, difícilmente alcanzable sin altas dosis de autonomía.

Los resultados dibujan un mapa de conocimientos, habilidades y destrezas, valores y actitudes que resultan necesarios e identifican las principales carencias que, sobre este particular, presentan actualmente los titulados en Periodismo, que, a juicio de los expertos, son muy importantes.

En lo que respecta a los conocimientos (Gertrudis & al., 2015a), son los de carácter estadísticos, metodológicos, sobre tratamiento de datos y visualización de información, los más representativos y en los que más carencias presentan los titulados en Periodismo. A estas se suman otras de perfil más técnico como los conocimientos sobre programación o bases de datos, pero también conocimientos sobre cultura general.

Son aquellas habilidades y destrezas relacionadas con el tratamiento y análisis de datos, con la visualización de información y la formación práctica las que alcanzan un mayor grado de fundamentación, pero además de estas de marcado carácter técnico, son reseñables otras relacionadas con la aplicación de conocimientos vinculados con la formación considerada más teórica y relacionada a conocimientos disciplinares, como también vinculados a otros ámbitos de conocimiento, como la expresión lingüística y los necesarios para adquirir la capacidad y habilidad para contextualizar la información (Gertrudis & al., 2015b).

En cuanto a las actitudes y valores (Gertrudis & al., 2015c), el trabajo periodístico con datos abiertos requiere autonomía y, principalmente, actitud crítica. En primer lugar, ante los propios datos, pero también respecto a las fuentes y la información derivada.

#### 3.2. Productos informativos basados en datos abiertos: acopio, tratamiento, análisis y presentación

##### 3.2.1. Características de los productos informativos basados en datos abiertos

En los productos analizados destacan los temas sobre política y sociedad, la mayoría de ellos (10) presentados de acuerdo a la tipología de Crucianelli (2013a), como visualizaciones interactivas independientes; los restantes incluyen uno o varios pequeños artículos explicativos del fenómeno. En las representaciones gráficas se aprecia una tendencia a la utilización de representaciones cartográficas, bien porque la cre-

ación de «mashups» con base en sistemas de geolocalización, como Google Maps, está muy afianzada, bien porque es una de las técnicas que permite combinar la abstracción de la representación de los datos con un elemento familiar como es la representación geográfica de los mismos en un mapa, mediante símbolos proporcionales de diferente tamaño y color, generalmente círculos o burbujas. También se utilizan otros tipos de representación gráfica como barras, áreas, líneas o columnas, en función de los datos representados.

En cuanto a los desarrolladores, nueve de ellos corresponden a equipos integrados en las redacciones digitales de los denominados medios tradicionales.

En todos los casos, los datos provienen de fuentes secundarias, la mayoría de naturaleza pública que los han generado en el ejercicio de sus funciones. En el caso de las fuentes de naturaleza privada (tell all phone) los datos son de naturaleza privada, y en el «The top 100 papers», la base de datos es propiedad de la empresa Thomson Reuters. Salvo en el caso de que los datos provengan de filtraciones, en la mayor parte de los casos están disponibles, aunque en ocasiones el acceso a los mismos es restringido.

En función de su disponibilidad y acceso, reutilización y distribución y participación universal (Dietrich & al., s. f.), se puede determinar que solo el 25% de los productos analizados están desarrollados a partir de datos abiertos.

### 3.2.2. Competencias profesionales vinculadas al desarrollo de productos

Las fichas utilizadas para la recogida de información sobre los productos se añadieron a la unidad hermenéutica correspondiente en el programa Atlas.ti, al objeto de analizar las mismas en función de las categorías establecidas por los expertos.

Previamente, para vincular las competencias analizadas con cada una de las fases del proceso de desarrollo (Bradshaw, 2011; Crucianelli, 2013a), se crearon cuatro categorías centrales: acopio, tratamiento, análisis y presentación, evidenciando que la mayor parte de las competencias no están exclusivamente relacionadas con una fase o tarea específica, sino que son requisitos esenciales para el desarrollo de todo el proceso.

Al margen de las particularidades de cada caso, el análisis revela una metodología muy definida y unas necesidades, tanto en materia de competencias como tecnológicas, ciertamente identificables, al menos como requisitos mínimos necesarios para su desarrollo: capacidad para detectar el hecho noticioso, capacidad y habilidad para el acceso a las fuentes, capacidad y

habilidad para la búsqueda y recuperación de información, conocimiento de fuentes especializadas, conocimiento de la legislación vigente, conocimientos sobre el funcionamiento de la Administración Pública, habilidad para el acceso a la información, conocimientos de bases de datos, tratamiento de datos, conversión de datos, conversión de formatos para su reutilización, análisis de datos, capacidad y habilidad para filtrar la información relevante, interpretación de la información, conocimientos estadísticos, capacidad para hacer comprensibles los datos, capacidad y habilidad para contextualizar la información, generación de nuevos contenidos informativos, capacidad para presentar la información en diferentes soportes y formatos, visualización y herramientas para la visualización de información, capacidad para generar valor añadido y verificación (Gertrudis, Gétrudix, & Álvarez, 2015d).

### 3.3. Principales resultados

Frente a estos retos, los titulados en Periodismo, según los expertos encuestados, muestran aún cierto rechazo a la práctica profesional basada en datos abiertos, producto de la falta, en primer lugar como ciudadanos, de una cultura arraigada sobre este particular, unido a la falta de cultura de verificación y de adaptación al cambio, especialmente en lo que al uso de tecnologías se refiere.

Existe la percepción de que la causa de estas carencias obedece a un desajuste entre los planes de estudio ofertados por las universidades y las necesidades reales de la profesión periodística, en general, y de la práctica del periodismo de datos en particular. Este desajuste tiene como focos principales: la desactualización de los contenidos y la falta de formación práctica.

En cuanto a las tareas concretas para el desarrollo de productos informativos basados en datos abiertos, se evidencia, de forma tentativa, que gran parte de ellos no están basados en datos abiertos, sino que requieren de un tratamiento específico para poder reutilizar los datos con fines informativos. Ello permite reconocer no solo unas tareas que, con mayor o menor grado de complejidad, se repiten en todos los productos analizados, sino además describir una metodología constante que evidencia la necesidad de unas competencias profesionales específicas que permitan el desarrollo de tales tareas.

El contraste de las categorías resultantes con el análisis de los productos evidencia que las competencias señaladas por los expertos son requisitos para el desarrollo de las tareas de acopio, tratamiento, análisis y presentación de información basada en datos, no de forma exclusiva en una de las fases, sino con especial

relevancia en todo el proceso. Es esencial el conocimiento de las fuentes especializadas, y tratándose de datos públicos, es indispensable el conocimiento de la legislación vigente y del funcionamiento de la Administración Pública. Para el acceso a las fuentes se precisan habilidades no solo para la búsqueda y selección de información, sino también habilidad para detectar el hecho noticioso.

Dado que a menudo la información no se encuentra disponible en formatos reutilizables, es necesario contar con conocimientos sobre programación y conversión de datos, y para poder gestionar los datos, será requisito disponer de conocimientos sobre bases de datos y habilidades para su gestión.

En todas las etapas es necesario contar con habilidades para filtrar y seleccionar la información relevante, ya sea en la de acopio, tratamiento, análisis como presentación. La fase de tratamiento exige a menudo contar con habilidades como el conocimiento de aplicaciones de hoja de cálculo, para limpiar, filtrar y ordenar los datos. En la fase de análisis, es importante ser capaz de seleccionar la información importante para construir la historia que, sobre los datos, se pretende hacer llegar a la ciudadanía.

En cuanto a las tareas relacionadas con la presentación de la información, estas deben ir destinadas a hacer comprensibles los datos, lo que requiere habilidades para contextualizar la información y presentarla a la ciudadanía como un producto de valor añadido, generalmente a partir de visualizaciones interactivas y pequeños artículos, que se sustentan en el principio de verificación, a partir no solo de poner a disposición de los usuarios/ciudadanos los datos en formatos reutilizables, sino también del ejercicio de transparencia que supone explicar, sin reservas, la metodología utilizada.

#### 4. Discusión y conclusiones

La realidad inabarcable a la que aludía Lippmann en 1922 (2003) es hoy también un contexto de sobreabundancia de datos públicos y privados. Datos que, en el mejor de los casos y si el contexto legal lo permite, pueden estar abiertos a la ciudadanía, pero que por el hecho de que su acceso sea abierto, aunque requisito deseable, no generan conocimiento y empodera-

miento ciudadano, por lo que una transformada mediación periodística es hoy aún más necesaria, como señala Baack (2015).

El principal poder de los medios, por tanto, es la capacidad para construir esos productos informativos, en la medida que con ello sitúan el foco de interés sobre una parte de la realidad (McCombs, 2006). La otra parte de esa realidad es la que a veces queda relegada al silencio (Noelle-Neumann, 1995), en ocasiones porque la inmediatez de la actualidad informativa somete al ostracismo aquella parte de la realidad que requiere de un proceso de investigación que puede

**En el caso de la información basada en datos abiertos, es habitual que sus contenedores sean visualizaciones multimedia interactivas (Crucianelli, 2013a), cuyo diseño responde al propósito de hacer llegar al ciudadano la información que necesita de forma dinámica y activa, facilitando así recorridos abiertos de lectura y análisis que estimulen el empoderamiento para la toma de decisiones.**

demorar meses, incluso años y que requiere del apoyo de técnicas de otras disciplinas, como es el caso del periodismo de investigación en general, y del periodismo de precisión o de datos en particular.

Los expertos en periodismo de datos vienen demandando una formación más específica para los profesionales del periodismo, que sea capaz de responder a unas necesidades metodológicas bien definidas (Bradshaw, 2011) y de carácter multidisciplinar (Cairo, 2012; Crucianelli, 2013a; Flores-Vivar, 2012; Zanchelli & Crucianelli, 2013), pero también reclaman una nueva visión de la formación periodística abierta a metodologías propias de otras ciencias, como puedan ser la estadística, el diseño de la interacción o la informática, aspecto que ha sido reseñado, entre otros, por estudios previos como los de De-Maeyer y colaboradores (2015) o Nguyen y Lugo-Ocando (2015).

La transparencia sobre los datos y la metodología, no solo obedece al principio de verificación que demandan Kovach y Rosenstiel (2012), sino que además es lo que consagra la naturaleza abierta y reutilizable de los datos y la información, en favor de una

«Sociedad del Conocimiento», donde más allá de la verificación, lo que se consigue es poner a disposición de los usuarios y ciudadanos los medios para poder replicar, constatar, discutir o generar nuevo conocimiento, en una sociedad global en la que existe un emergente movimiento de cultura de datos (Álvarez-García, Gértrudix-Barrio, & Rajas-Fernández, 2014) soportado en una sociedad civil cada vez más activa.

No debe olvidarse, además, que los medios tecnológicos modifican también los modelos de representación informativa, y que tan importante resulta cómo se genera la información, como la forma en la que esta es representada (Bradshaw, 2011), y que ello establece mecanismos de lectura nuevos. En el caso de la información basada en datos abiertos, es habitual que sus contenedores sean visualizaciones multimedia interactivas (Crucianelli, 2013a), cuyo diseño responde al propósito de hacer llegar al ciudadano la información que necesita de forma dinámica y activa, facilitando así recorridos abiertos de lectura y análisis que estimulen el empoderamiento para la toma de decisiones. El poder de la imagen y la interacción con la información, como medio para favorecer el apropiamiento de la información, a partir de la abstracción de la realidad compleja de los datos (Cairo, 2008) requiere, si cabe todavía más, de los elementos necesarios para verificar y replicar la información.

En este contexto, y validando la hipótesis de partida, se demuestra necesario actualizar la formación de los periodistas para mejorar su desempeño profesional y reconectar el ejercicio del periodismo con una sociedad que ha creado nuevos caminos, ha establecido modos alternativos de vincular a la ciudadanía a través de imaginativos modelos tecno-políticos de acción colectiva (Burgos-Pino, 2015; Toret, 2013). Un nuevo periodismo de código libre (Sampedro, 2014), que retome el pulso al mandato otorgado por una sociedad que precisa de sus servicios como sistema de intermediación ante una realidad compleja, como una garantía de control del poder. En definitiva, un servicio dirigido a empoderar a la sociedad civil y a estimular el cambio social.

## Notas

<sup>1</sup> La muestra de expertos está compuesta por: David Cabo Calderón, Alberto Cairo, Sonia Castro, José Cervera García, Javier Davara Torgo, Roberto de Miguel Pascual, Nagore de los Ríos, Roberto Gamonal Arroyo, José María García de Madariaga, Marcos García Rey, Guzmán Garmendia Pérez, Max Römer, Gloria Rosique, Antonio Rubio Campaña, Ricardo Ruiz de la Serna, José Antonio Ruiz San Román, Juan Carlos Sánchez, Manuel Sánchez de Diego y Milena Trenta.

<sup>2</sup> Los productos analizados son: «¿A dónde va el dinero contra la pobreza?», «A Afghanistan war logs: IED attacks on civilians, coal-

tion and Afghan tropes», «¿Dónde van mis impuestos?», «CIPPEC data, Elecciones: los de 18 a 25 años, ¿estáis ahí?», «España en llamas», «Gay rights in the US, state by state», «La mujer en el mundo», «Out of Sight, Out of Mind: A visualization of drone strikes in Pakistan since 2004», «Patrimonio de los diputados», «Tell-all telephone», «Todos los papeles de Bárcenas», «The top 100 papers», «El tormentoso ejercicio del periodismo en Colombia», y «Transparency for the E.U., U.S. Gun Deaths in 2013».

## Apoyos

Este estudio está financiado por el proyecto «Ciudadanía Digital y Open Data Access: empoderamiento ciudadano a través de los medios sociales en el entorno digital» (CSO2012-30756, Ministerio de Economía y Competitividad).

## Referencias

- Ackoff, R.L. (1989). From data to Wisdom. *Journal of Applied Systems Analysis*, 16, 3-9.
- Aguaded, I. (2014). From Infocication to the Right to Communicate. *Comunicar*, 21(42), 07-08. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-a1>
- Ahsan, S., & Shah, A. (2006). Data, Information, Knowledge, Wisdom: A Doubly Linked Chain. In *International Conference on Information Knowledge Engineering* (pp. 270-278).
- Álvarez-García, S., Gértrudix-Barrio, M., & Rajas-Fernández, M. (2014). La construcción colaborativa de bancos de datos abiertos como instrumento de empoderamiento ciudadano. *Revista Latina de Comunicación Social*, 669, 661-683. doi: <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2014-1029>
- Álvarez, M. (2014). La crisis estructural del periodismo en España. *El Viejo Topo*, 322, 59-64.
- ANECA. (2005). *Libro Blanco. Títulos de Grado en Comunicación*. Madrid: ANECA. (<http://goo.gl/f4QRio>) (2015-08-06).
- APM. (2014). *Informe anual de la profesión periodística 2014*. Madrid: Autor.
- Baack, S. (2015). Datafication and Empowerment: How the Open Data Movement Re-articulates Notions of Democracy, Participation, and Journalism. *Big Data & Society*, 2(2). doi: <http://dx.doi.org/10.1177/2053951715594634>
- Bradshaw, P. (2011, julio 7). *The Inverted Pyramid of Data Journalism* [Blog]. (<http://goo.gl/6NNTKx>) (2015-06-14).
- Burgos-Pino, E.K. (2015). La tecnopolítica y la acción colectiva en la sociedad. *Razón y Palabra*, 19(89). (<http://goo.gl/9t86dl>) (06-07-2015).
- Cairo, A. (2008). *Infografía 2.0. Visualización de información en prensa*. Madrid: Alamut.
- Cairo, A. (2012). *El arte funcional. Infografía y visualización de información*. Madrid: Alamut.
- Canavilhas, J. (2011). El nuevo ecosistema mediático. *Index.comunicación*, 1(1), 13-24. (<http://goo.gl/RLYKwP>) (2015-08-06).
- Canavilhas, J. (2013). El periodismo en los tiempos de un nuevo ecosistema mediático: propuestas para la enseñanza superior. *Historia y Comunicación Social*, 18, 511-521. doi: 10.5209/rev\_HIC-S.2013.v18.44259
- Chaparro-Domínguez, M.A. (2014). Nuevas formas informativas: el periodismo de datos y su enseñanza en el contexto universitario. *Historia y Comunicación Social*, 19, 43-54. doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2014.v19.45009](http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45009)
- CIS. (2013). *Estudio CIS, nº 2.981*. Barómetro de marzo. (<http://goo.gl/j8YbCv>) (2015-09-07).
- Cornella, A. (2000). Cómo sobrevivir a la infocicación. *Infonomía.com*, 8.
- Crucianelli, S. (2013a). ¿Qué es el periodismo de datos? *Cuader-*

- nos de Periodistas, 26, 106-124. (<http://goo.gl/QJHa6f>)
- Crucianelli, S. (2013b). *Herramientas digitales para periodistas*. Texas: Knight Foundation. (<https://goo.gl/o3dj6k>) (2015-06-16).
- Dader, J.L. (2010). La débil identidad del periodismo en la hipermodernidad. *Nueva Revista*, 128, 1-15. (<http://goo.gl/U17cV0>) (2015-06-06).
- De-Maeyer, J., Libert, M., Domingo, D., Heinderyckx, F., & Le Cam, F. (2015). Waiting for Data Journalism: A Qualitative Assessment of the Anecdotal Take-up of Data Journalism in French-speaking Belgium. *Digital Journalism*, 3(3), 432-446. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/21670811.2014.976415>
- Díaz-Nosty, B. (2011). *Libro negro del periodismo en España*. Madrid: UNESCO, APM. (<http://goo.gl/NO7R5k>) (06-08-2015).
- Dietrich, D., Gray, J., McNamara, T., Poikola, A., Pollok, R., Tait, J., & Zijlstra, T. (s. f.). *El manual de Open Data*. (<http://goo.gl/4lGFIC>) (2015-05-22).
- Espiritusanto, O., & Gonzalo-Rodríguez, P. (2011). *Periodismo ciudadano. Evolución positiva de la comunicación*. Madrid: Barcelona: Fundación Telefónica/Ariel. (<http://goo.gl/YpzFOu>) (07-06-2015).
- Flores-Vivar, J. (2012). Sinergias en la construcción del Nuevo Periodismo derivado del Data Journalism y el Transmedia Journalism. In *III Congreso Internacional Comunicación 3.0* (pp. 476-487). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Freixa, P., Soler-Adillon, J., Sora, C., & Ribas, J.I. (2014). Aportaciones del découpage interactivo en la lectura y análisis de audiovisuales interactivos de los cybermedios. *Hipertext.net*, 12, doi: <http://dx.doi.org/10.2436/20.8050.01.1>
- García-de-Madariaga, J.M. (2006). Del periodismo cívico al participativo: nuevos medios, viejas inquietudes. *Zer*, 21, 203-207. (<http://goo.gl/OIqgl>) (2015-08-06).
- García-García, F., & Gértrudix-Barrio, M. (2012). El mare nostrum digital: Mito, ideología y realidad de un imaginario sociotécnico. *Icono 14*, 7(1), 7. doi: <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v7i1.331>
- García-Marco, F. (2011). La pirámide de la información revisada: enriqueciendo el modelo desde la ciencia cognitiva. *El Profesional de la Información*, 20(1), 11-24. doi: <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2011.ene.02>
- Gertrudis, M.C., Gértrudix, M., & Álvarez, S. (2015a). *Competencias conceptuales*. Figshare: <http://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.2008224>
- Gertrudis, M.C., Gértrudix, M., & Álvarez, S. (2015b). *Competencias procedimentales*. Figshare: <http://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.2008230>
- Gertrudis, M.C., Gértrudix, M., & Álvarez, S. (2015c). *Competencias actitudinales*. Figshare: <http://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.2008236>
- Gertrudis, M.C., Gértrudix, M., & Álvarez, S. (2015d). *Competencias vinculadas al desarrollo de productos informativos multimedia interactivos basados en datos abiertos*. Figshare: <http://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.1613874>
- Gillmor, D. (2004). *We the Media Grassroots Journalism by the People, for the People*. O'Reilly Media.
- Gray, J., Chambers, L., & Bounegru, L. (2012). *The Data Journalism Handbook*. O'Reilly Media.
- Hey, J. (2004). *The Data, Information, Knowledge*. Wisdom Chain: The Metaphorical Link. (<http://goo.gl/gSuOky>) (2015-06-08).
- Howe, J. (2006). *The Rise of Crowdsourcing*. *Wired*. (<http://goo.gl/nsdaa>) (2015-07-06).
- Humanes, M.L. & Roses, S. (2014). Valoración de los estudiantes sobre la enseñanza del Periodismo en España [College Students' Views about Journalism Education in Spain]. *Comunicar*, 42, 181-188. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-18>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Kovach, B., & Rosenstiel, T. (2012). *Los elementos del periodismo*. Madrid: Aguilar.
- Lippmann, W. (2003). *La opinión pública*. Madrid: Langre.
- Nguyen, A., & Lugo-Ocando, J. (2015). Introduction: The State of Statistics in Journalism and Journalism Education-issues and Debates. *Journalism*. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1464884915593234>
- McCombs, M. (2006). *Estableciendo la Agenda. El impacto de los medios en la opinión pública y en el conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Mendez-Majuelos, M.I., Perez-Curiel, J.L., & Rojas-Torrijos, C. (2012). Nuevas formas de comunicación en la Red, el valor del criterio periodístico. En *III Congreso Internacional Ae-IC Tarragona 2012. Comunicación y Riesgo*. (<http://goo.gl/D2racC>) (2015-04-09).
- Meso-Ayerdi, K. (2005). Periodismo ciudadano: voces paralelas a la profesión periodística. *Chasqui*, 90, 4-13.
- Noelle-Neumann, E. (1995). *La espiral del silencio. Opinión pública: nuestra piel social*. Buenos Aires: Paidós.
- Rich, Z. (2008). How Citizens Create News Stories. The «News Access» Problem Reversed. *Journalism Studies*, 9(5), 739-758. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14616700802207748>
- Rifkin, J. (2014). *La sociedad de coste marginal cero: El Internet de las cosas, el procomún colaborativo y el eclipse del capitalismo*. Barcelona: Paidós.
- Sampedro, V. (2009). Periodismo ciudadano, precariedad laboral y depauperización de la esfera pública. In P. Pérez-Herrero & P. Nieto-Rivas (Eds.), *Estudios de Periodística XIV. Posibilidades y riesgos para el discurso informativo* (pp. 31-43). Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca. (<http://goo.gl/ZMRHfp>) (2015-06-08).
- Sampedro, V. (2014). *El cuarto poder en Red: por un periodismo (de código libre) libre*. Barcelona: Icaria.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia. (<https://goo.gl/UXm8hZ>) (2015-06-08).
- Tapscott, D., & Williams, A.D. (2011). *Wikinomics*. Atlantic Books Limited.
- Toret, J. (2013). *Tecnopolítica: la potencia de las multitudes conectadas. El sistema red 15M, un nuevo paradigma de la política distribuida*. IN3 Working Paper Series. (<http://goo.gl/jTunZ>) (2015-06-08).
- UNESCO (s. f.). *Alfabetización informacional*. (<http://goo.gl/rr8bn>) (2015-06-08).
- Varela, J. (2005). Blogs vs. MSM. Periodismo 3.0, la socialización de la información. *Telos*, 65 (<http://goo.gl/1QnpWK>) (15-08-2015).
- Zanchelli, M., & Crucianelli, S. (2013). Integrando el periodismo de datos en las salas de redacción. (<http://goo.gl/pLVMoS>) (2015-06-08).



# Comunicar

Revista Científica de Educomunicación / International Journal of Media Education

[www.revistacomunicar.com](http://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...

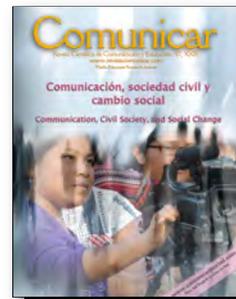
**Todo «Comunicar» en tu pantalla\***

[www.revistacomunicar.com](http://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](http://www.revistacomunicar.com)



# Medios comunitarios como ejercicio de ciudadanía comunicativa: experiencias desde Argentina y Ecuador

## Community Media as an Exercise of Communicative Citizenship: Experiences from Argentina and Ecuador

 Dr. Mauro Cerbino es Profesor-Investigador del Departamento de Estudios Internacionales y Comunicación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en la sede de Ecuador (mcerbino@flacso.edu.ec) (<http://orcid.org/0000-0002-4102-0919>)

 Dra. Francesca Belotti es Investigadora independiente y Doctora en Lenguajes Políticos y Comunicación (frabelo@hotmail.it) (<http://orcid.org/0000-0002-7335-2686>)

### RESUMEN

Las recientes reformas latinoamericanas en el ámbito de la comunicación reconfiguran el rol y los desafíos de los medios populares, alternativos y comunitarios. El presente trabajo, basado en dos investigaciones de tipo cualitativo, una en Argentina y otra en Ecuador, analiza algunas experiencias concretas en este campo. El marco teórico de referencia se inscribe en la larga tradición de estudios latinoamericanos en torno a la comunicación popular para el cambio social, integrado también con aportes recientes de estudios europeos. El objetivo de las indagaciones era dar cuenta de la articulación comunidades-medios, intentando mostrar la existencia de vínculos recíprocos entre organización social y generación de contenidos. El análisis de los resultados evidencia que la participación directa en la fundación, gestión y sostenibilidad de estos medios por parte de la comunidad repercute en la generación de contenidos orgánicos a sus intereses y necesidades –normalmente desatendidos por los medios públicos y comerciales– y también en una mayor pluralidad y diversidad de la oferta mediática. Además, los resultados permiten avizorar que los medios populares, alternativos y comunitarios son espacios fundamentales para la democratización de la comunicación y para la construcción de una ciudadanía comunicativa. Un desafío que se desprende de las investigaciones es la necesidad de consolidar redes transnacionales para una acción concertada en el plano del orden global de la comunicación mediática, pudiendo medir su potencial incidencia en la agenda pública.

### ABSTRACT

Recent Latin American reforms in the field of communication reshape and strengthen the role and challenges of the popular, alternative and community media. This paper analyzes different experiences arising from the results of two pieces of research, one in Argentina and another one in Ecuador, both carried out through a qualitative methodology, namely in-depth interviews. The theoretical framework mainly draws upon the grounded tradition of Latin American studies on popular and alternative communication for social change, and it also includes recent contributions from European studies. The objective of both research projects was to account for the communities-media relationship, by unveiling the existence of mutual bonds between social organization and content generation. Analysis of results shows that communities' direct participation in the foundation, management and sustainability of such media reverberates in the production of organic content related to their own interests and needs –usually neglected both by public and commercial media– and also in a greater media pluralism and media supply diversity. Moreover, results allow considering popular, alternative and community media as key environments both for democratizing communication and shaping communicative citizenship. Both studies highlight a common challenge, that is, the need to consolidate trans-local and trans-national networks in order to establish a common action at the level of the media global order, thus enabling to measure their influence on the public agenda.

### PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Comunicación alternativa, procesos comunicativos, global/local, ciudadanía comunicativa, radio comunitaria, democratización, comunicación participativa.

Alternative communication, communicative processes, global/local, communicative citizenship, community radio, democratization, participatory communication.



### 1. Introducción y estado de la cuestión

El modelo del sistema político y el papel del Estado son condiciones básicas para examinar cómo se configura el sistema mediático de un país (Hallin & Mancini, 2004). En América Latina, los vacíos generados por el Estado para establecer reglas claras en la administración democrática del espectro radioeléctrico han sido ocupados por actores sociales que han puesto en marcha iniciativas de medios populares, alternativos y comunitarios (MPAC), los cuales, apartados de la lógica comercial, han asumido funciones que van desde lo socioeducativo hasta la generación de contenidos informacionales y de entretenimiento. Estas iniciativas han sido posibles por haber priorizado la construcción del común –o sea, de colectividades organizadas comúnmente a través de saberes producidos de modo relacional (Hardt & Negri, 2009)– frente a la primacía de lo individual y a la privatización o estatalización de la comunicación mediática.

Son parte fundamental de este cuadro las primeras emisoras constituidas en los años 40, especialmente Radio Sutatenza en Colombia, gracias al impulso de algunos sacerdotes de la Teología de la Liberación que veían en la alfabetización el recurso fundamental para la emancipación de los pueblos oprimidos. Esta concepción refleja el modelo freireano de la comunicación entendida no como extensión persuasiva y domesticadora, sino más bien como herramienta pedagógica que habilita la construcción colectiva de contenidos (Freire, 1984). Según Tufte (2015: 107), se trata de una distinción entre «el depósito de información –la pedagogía bancaria– y el proceso empoderante de aprender [...] en un proceso dialéctico de acción-reflexión-acción: la pedagogía liberadora». En esta misma línea, aparecen en los 50 las emisoras bolivianas ligadas a la nacionalización de las minas y en los 60 las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE). Estas experiencias fueron creando el terreno fértil para que en los 80 y 90 otras organizaciones se convirtieran en sujetos de comunicación mediática durante y por las luchas de campesinos, obreros, estudiantes, mineros, mujeres e indígenas (Beltrán & Reyes, 1993) que empezaron a fundar sus propios medios con el fin de fomentar la solidaridad entre los grupos sociales de base, su organización y subjetivación (Kaplún & García, 1987; Martín-Barbero, 1991).

En la última década, coincidiendo con la llegada de gobiernos de nuevo cuño al poder en distintos países del continente, el Estado parece haber asumido la tarea de revertir la deuda histórica contraída con los sectores sociales como consecuencia de haber concedido la mayoría y –en algunos casos– la totalidad de

las frecuencias del espectro radioeléctrico a empresarios del sector privado. Como en efecto argumenta Chaparro-Escudero (2009: 147) «una sociedad civil a la que no se garantiza el ejercicio del derecho a la comunicación es una sociedad con una opinión secuestrada, usurpada por quienes se autodesignan como representantes e interlocutores de los [...] ciudadanos».

En Argentina, la Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (LSCA) de 2009 reconoce el derecho de acceso a un tercio del espectro radioeléctrico a los actores privados sin fines de lucro, entre los cuales están también las emisoras comunitarias: estas se reconocen por tener una «finalidad social, [...] por ser gestionadas por organizaciones sociales [...] sin fines de lucro», por contar en «la participación de la comunidad», tanto en la propiedad del medio como en todos los aspectos que afectan a su funcionamiento, y por ser «independientes y no gubernamentales» (art. 4). En Ecuador, la Ley Orgánica de Comunicación (LOC), aprobada en 2013, reconoce el derecho de acceso a un tercio de las frecuencias a los medios comunitarios, definidos como «aquellos cuya propiedad, administración y dirección corresponden a colectivos u organizaciones sociales sin fines de lucro, a comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades» (art. 85).

Los MPAC constituyen una herramienta crítica para el control social de los poderes mediáticos tradicionales y para el empoderamiento ciudadano y la participación activa en la esfera pública. Como argumenta Vinelli (2014: 40), se trata de experiencias que delimitan «un ámbito de producción cultural marcado por la articulación entre comunicación y lucha política». Al ser gestionados por comunidades de personas que comparten territorios, intereses económicos, socio-culturales y/o organizativos (RNMA, 2013), los MPAC van construyendo un vínculo con su entorno social y territorial (Gumucio-Dagron, 2001); un vínculo que se concreta en una apertura a la participación en las actividades y que fundamenta una relación estratégica, simbiótica y no instrumental con los actores locales, tal como ocurrió con las radios mineras bolivianas (Herrera-Miller, 2006). Esto asegura una gestión participativa y un proceso comunicacional horizontal (Rodríguez, 2009), que apunta a la producción de contenidos que están anclados al contexto en el que el medio y sus integrantes actúan. Dichos medios, entonces, sirven a sus comunidades y están incorporados en ellas, y así generan contenidos que promueven la participación social y política (Carpentier & Scifo, 2010). Se trata de sujetos colectivos que se auto-determinan y que auto-gestionan sus propias actividades, fundando

así un proyecto comunicacional independiente que representa aquellas diferencias por las que la sociedad está atravesada (McQuail & Van-Cuilenburg, 1983). Por eso, a pesar de su titularidad jurídico-formal, son de pertenencia común, o sea, se fundan en aquella relación todo-parte preexistente de facto a la propiedad «de iure», la cual interconecta los sujetos con su entorno social y territorial (Maddalena, 2012).

Los MPAC se distinguen de los medios públicos y privados por su organización no jerárquica, por los temas tratados y las miradas adoptadas y además protagonizan una actitud contra-hegémica porque están arraigados en las masas históricamente silenciadas (Martín-Barbero, 1981). Son medios que pretenden «cuestionar el poder de quienes [...] establecen las reglas del juego del decir» (Mata, 2011: 3). Al ser lugares de encuentro y participación en lo cotidiano, estos medios vienen configurándose como herramientas de intervención política y transformación social (Vinelli, 2014). Por un lado, porque habilitan a los ciudadanos a ser «sujetos de demanda y proposición en múltiples esferas de la realidad, [ya] que la producción de esas demandas y proposiciones resulta impensable sin el ejercicio autónomo del derecho a comunicar, es decir, a poner en común» (Mata, 2006: 14). Por otra parte, porque viabilizan la tarea cultural de los movimientos sociales de proponer nuevos marcos de interpretación de la realidad y nuevos modos de relación y de interacción, traduciendo su acción en «retos simbólicos respecto a los códigos dominantes» (Marí-Sáez, 2014: 69).

## 2. Materiales y metodología

De acuerdo con Yin (2003), consideramos Argentina y Ecuador como dos estudios de caso reveladores. Por un lado, porque según nuestra hipótesis nos permitían predecir los mismos resultados. Por otro lado, cada uno de ellos nos daba la oportunidad de analizar el fenómeno de los MPAC en un escenario que antes era inédito y que cambió recientemente con las reformas legales.

Adoptamos un enfoque cualitativo debido a los objetivos analíticos de la investigación y a la necesidad de facilitar un diseño flexible e interactivo (Miles & Huberman, 1994), para dar cuenta de la articulación comunidades-medios y enfocándonos en los vínculos recíprocos entre organización social, generación de contenidos y comunidades de referencia. Realizamos entrevistas semi-estructuradas, 15 en Argentina y 14 en Ecuador, siguiendo un plan de muestreo intencional y seleccionando los encuestados a través de un procedimiento de bola de nieve. Se procedió con el

consentimiento informado de los entrevistados hasta llegar a la saturación de datos y redundancia de información (Maxwell, 2005). En ambos casos, exploramos la génesis y los propósitos de los proyectos comunicacionales; las actividades y programación con particular atención a las temáticas de interés compartido con la comunidad; la organización interna y relaciones externas focalizándonos en los intercambios con las audiencias y el entorno social; las estrategias de sostenibilidad; la postura asumida frente a las reformas y la definición propia de lo comunitario. En el caso de Ecuador, se trabajó en todo el país exclusivamente con radio, por ser el medio más difundido y con mayor cobertura. Específicamente, consideramos algunas radios que integran la Coordinadora de Medios Comunitarios, Populares y Educativos del Ecuador (CORAPE), por ser el organismo más representativo de los MPAC ecuatorianos, entrevistando a directores, editores, reporteros y productores de los diversos programas.

En el caso de Argentina, entrevistamos a los representantes de aquellas asociaciones, colectivos, ONG y escuelas que realizan actividades mediáticas en la provincia de Misiones, dado que es una área particularmente representativa de las dificultades de aplicación de la LSCA (Marino & al., 2015). En este caso, abarcamos solo los actores que trabajan con el formato televisivo y radial, incluyendo los que exclusiva o complementariamente cuentan con una producción mediática online debido a la cultura de la convergencia (Jenkins, 2006) y a las ventajas de la auto-comunicación de masa (Castells, 2009).

## 3. Resultados

Los datos más interesantes se refieren a aquellos elementos que califican a los MPAC como espacios que habilitan el ejercicio de la ciudadanía comunicativa (Mata, 2006) y como experiencias de diversificación –y, por ende, democratización– de la oferta mediática (McQuail & Van-Cuilenburg, 1983). Nos referimos específicamente por un lado a la capacidad de los MPAC de construir y mantener un vínculo efectivo con su entorno social y territorial, y por otro a los procesos de definición de la agenda y de producción de contenido.

### 3.1. Lo comunitario en el vínculo con el entorno social y territorial

Muchos de los proyectos comunicacionales considerados se fundan en «un clima de compinchismo» (hombre, 40 años, obrero, autodidacta en formación radiofónica, A4 producciones socio-culturales, Argentina) entre los colectivos y sus propias comunidades;

un vínculo que —como cuentan los entrevistados— se fue construyendo en los territorios desde el comienzo.

«[Se acercaron] amigos acá de la Facultad, [...] después de ahí es como que se empezó a correr la bola de lo que hacíamos nosotros y se fue acercando uno, otro [...]. Los familiares, amigos, organizaciones sociales por ahí nos dieron una mano. [...] Era un intercambio» (hombre, 30 años, estudiante de comunicación, Productora Audiovisual La Rastrojera, Argentina).

«Cuando vinieron los militares para quitarnos los equipos [...] avisamos a la comunidad lo que estaba pasando: en cinco minutos ya teníamos a la gente en la radio, bloqueando el camino para que no puedan pasar. Los militares tuvieron que irse sin llevarse nada» (mujer indígena, 50 años, campesina y activista política, Radio Ilumán, Ecuador).

Tanto es así que, en el caso de algunas radios escolares, los vecinos y los padres de los niños fueron participando hasta en el armado del medio.

«Fantástico quedó encima ese diseño de los maples: [...] las cajitas donde ponen los huevos [...]. A todos los vecinos que tenían [maples de sobra] o a las expensas que por ahí iban a tirar[las], [se les decía]: «No, no, ¡trae acá!». Y los chicos de la escuela lo que hacían era pintar con témperas y [se pegaron los maples] contra la pared [que quedó] bien sonorizada» (hombre, 40 años, obrero, autodidacta en formación radiofónica, Radio A4 Voces, Argentina).

«La torre [...] estuvo tirada en el patio de la escuela varios meses [...] y con los papás decidimos levantarla» (hombre, 40 años, maestro de primaria en escuela rural, Radio Flor de Primavera, Argentina).

En la mayoría de las experiencias consideradas, además, la colaboración de la comunidad se concretó en la participación en las iniciativas fantásticas y acaso artesanales que los medios pusieron en marcha con el objetivo de recaudar fondos y/o conseguir equipos; que, de manera contraria, no habrían logrado, debido a las difíciles condiciones de sostenibilidad y sustentabilidad en las que se encuentran por ser sujetos sin fines de lucro, integrados por miembros que trabajan voluntariamente.

«Este año comenzamos con las donaciones y los años anteriores con la venta de bonos de colaboración, tipo rifas [de] artesanías. [...] La gente que apoya a la ONG lo hace por ahí con donaciones de productos, de servicio de dinero para combustible» (hombre, 30 años, licenciado en comunicación, ONG Nativos, Argentina).

«Avisamos a la gente que, por falta de pago, íbamos a quedarnos sin luz y saldríamos del aire. Ter-

minamos de hacer el anuncio y la gente empezó a llegar con aportes económicos, desde cinco centavos en adelante. En menos de quince minutos recaudamos el valor de la planilla, la pagamos y seguimos trabajando» (mujer, 55 años, ama de casa, líder de asociación de mujeres, Radio Sucumbíos, Ecuador).

Una interacción asidua con las comunidades se articula también en los medios digitales, cuando los MPAC cuentan con páginas web o están en las redes sociales. Es allí donde las audiencias expresan apoyo o animan debates, lo cual, a su vez, genera cierta fidelización con el medio y procesos de identificación entre sus oyentes o espectadores.

«[Cuando tratan de] boicotearnos, los lectores siempre están ahí, sí. Sosteniendo[nos] [...] a través de mensajes al correo [...]. A veces se expresa en el Facebook. Tenemos un vínculo directo con muchísimos lectores» (hombre, 30 años, periodista y activista político, Revista Superficie, Argentina).

«Cuando inició la migración [...] se hizo importante aprender a usar Internet, las redes sociales y ser un nexo entre quienes se quedaban en el país y quienes salían. Ahí éramos una especie de correo porque cuando no salían al aire los saludos o comunicados, la gente venía a ver si tenía algún recado» (hombre, 45 años, campesino, Radio Sonoonda, Ecuador).

A lo largo del tiempo este vínculo se fue manteniendo y cultivando también a través de actividades realizadas afuera de los medios, como por ejemplo talleres, festivales y laboratorios.

«Para el día del niño o para algún evento benéfico, [...] [íbamos a] alguna panadería, así, [y le decíamos]: «Mira, nosotros vamos a hacer un evento y necesitamos que nos donen, que sé yo, dos docenas de facturas para el día del niño». Y bueno, los panaderos daban sin problemas [porqué] somos gente del barrio» (A4 producciones socio-culturales, Argentina).

«Vimos que era importante generar espacios de encuentro con la comunidad, no solo en la radio sino abriendo nuestra sala de capacitación. Así empezamos a dar cursos de periodismo a niños, niñas y adolescentes. Esto se ha convertido en algo que la gente espera y cuando no los abrimos nos reclaman» (Radio Sucumbíos, Ecuador).

La convergencia entre todo tipo de espacios mediáticos y no mediáticos hace posible un intercambio permanente con las comunidades, lo cual sirve para ofrecerles hasta herramientas útiles y concretas para el desarrollo de su vida económica, social y cultural.

«La exigencia [es] tratar de brindar a la comunidad, o sea a todos los niños, adolescentes, a los vecinos, un conjunto de herramientas que les puedan ser-

vir para el desarrollo de la propia comunidad» (Radio Flor de Primavera, Argentina).

«Nosotros dábamos clases por radio, hacíamos programas sobre agricultura orgánica, decíamos cómo hay que limpiar el terreno y sembrar. Hasta que un día la gente nos dijo: «¡Sí, muy lindo lo que dicen pero ahora queremos que vengan y siembren con nosotros!». Así hicimos y se inició el proyecto de quinua orgánica y la granja» (mujer indígena, 40 años, autodidacta en formación radiofónica, Radio ERPE, Ecuador).

### 3.2. Lo comunitario en los procesos de definición de la agenda y de producción de contenido

El vínculo con el entorno social y territorial se traduce en una definición de la agenda fuertemente anclada a lo territorial, es decir a las cuestiones culturales, políticas y sociales cercanas. En muchos casos, los proyectos comunicacionales surgieron precisamente para acompañar y visibilizar las luchas y las organizaciones sociales locales y, por ende, para aportar «una mirada alternativa, diferente [sobre] un montón de cuestiones y [...] temas que no se tocaban» (Revista Superficie, Argentina) en los medios comerciales y públicos y que, en cambio, «preocupa[ba]n a la comunidad [y] que van desde lo local a lo nacional» (hombre, 50 años, licenciado en comunicación, Radio Latacunga, Ecuador). Por ello, la programación resulta muy atenta a ciertos temas y conflictos de interés local en el marco de un escenario nacional y global que (im)pone prioridades y urgencias. En este sentido, entonces, los criterios de definición de la agenda reflejan la necesidad de plantear las demandas sociales de los ciudadanos en tanto sujetos de derecho(s).

«Están los temas de las organizaciones sociales, el tema de los pueblos originarios, el tema de la deforestación, el tema de la represa, el tema de los derechos humanos [...] porque son los que construyen una ciudadanía digamos» (Productora audiovisual La Rasstrojera, Argentina).

«Nuestra agenda está marcada por las luchas sociales. Cuando teníamos la reivindicación por la tierra, por el agua, por el reconocimiento de los derechos de los indígenas, el idioma, todo era claro y esos [son] nuestros temas. Ahora siempre se da énfasis a los dere-

chos, a la justicia, acceso a salud. Estamos en la vida diaria de la gente» (Radio ERPE, Ecuador).

Sea cual sea la temática, esta siempre se abarca desde una perspectiva cercana a los colectivos y a las comunidades en las que actúan, inclusive utilizando su propio lenguaje o idioma.

«El primero de mayo [...] se contó porque se celebraba en el mundo el día del trabajo [...]. También empezamos a implementar [...] una reflexión de los trabajos de los padres o de muchos de los chicos que trabajan también. [...] Por ejemplo se contaba: «Mi papá trabaja de tal cosa y a veces viene cansado, viene molesto, [...] porque en el trabajo le pagan mal, le

**Consideramos los medios populares, alternativos y comunitarios como herramientas de empoderamiento cívico en tanto espacios de ejercicio de la ciudadanía comunicativa: ponen en escena la capacidad de los ciudadanos de ser sujetos de derecho en el terreno de la comunicación pública.**

pagan poco y le hacen laborar mucho» (hombre, 30 años, licenciado en educación y maestro de escuela rural, Radio Voz Juvenil, Argentina).

«Era la única radio que nos hablaba en nuestro idioma. Ahí nuestras mamitas, nuestros papitos se podían enterar de lo que pasaba en nuestra provincia y en el país. Era como que nos tomaban en cuenta y nos hablaban en el idioma que entendemos» (mujer indígena, 40 años, autodidacta, campesina, Radio Guamoto, Ecuador).

En general, encontramos que en los entrevistados es muy fuerte el objetivo de generar una agenda que sepa visibilizar temáticas y perspectivas ausentes en el arena mediática, tratando de protagonizar y, así, acompañar actores y conflictos de proximidad, con la intención de «abrir un poco la cabeza» (Mirada de la Gurisada, Argentina) de los sectores más vulnerables de la población, a través de actividades de información y entretenimiento diferentes de lo usual y sensibles, para que las audiencias perciban los MPAC como espacios abiertos donde expresarse y como herramientas de empoderamiento. Y, aunque no siempre, el resultado se logra y así lo comunitario se va connotando en términos de contrapoder mediático y, por ende, de de-

mocratización de la comunicación. «¿Para qué voy a querer otra radio si la Sucumbíos está abierta todo el tiempo para poner lo que le pido? No necesito otro medio: ellos reciben mis llamadas y digo lo que pienso» (Radio Sucumbíos, Ecuador).

La misma concepción de lo comunitario, elaborada por los entrevistados, se detecta en los siguientes textos:

«Los medios son poder y el que maneja la comunicación tiene poder. Tener un medio comunitario es como contrarrestar eso» (hombre, 25 años, licenciado en comunicación y miembro de organización juvenil rural, Mirada de la Gurisada, Argentina).

«A mí me parece que la democracia es un ideal y que tenemos que construirlo y que tenemos que aprender a convivir en la diferencia y con las diferencias, que de eso se trata. Y bueno, ahí está construir un medio comunitario» (hombre, 30 años, licenciado en comunicación, Productora de la Tierra, Argentina).

Coherentemente con semejantes vínculos comunitarios y desafíos socio-políticos, los actores organizan las actividades internas y toman decisiones de manera absolutamente participativa y horizontal: cada uno de los integrantes puede proponer un objeto a tratar y colectivamente se decide si y cómo abordarlo. No hay una jerarquía entre los miembros, excepto allí donde se necesita de alguien que se haga responsable de algunas cuestiones formales.

«Nos juntamos en esta mesa y proponemos ideas. Sobre esas ideas vamos trabajando y uno va diciendo: «A mí me parece que podríamos tocar este tema». Otro puede opinar, por ahí: «No, porque este tema es así o asá» (Productora Audiovisual La Rastrojera, Argentina).

«Tenemos reuniones del equipo de noticias, producción y rural todas las semanas. Ahí se deciden los temas a tratar y la organización de la radio» (Radio Latacunga, Ecuador).

Dicho proceso comunicacional, al ser tan participativo y osmótico, facilita la apropiación del espacio por parte tanto de los integrantes como de sus comunidades de pertenencia, como demuestran algunas experiencias.

«Nos pidieron que se brinden por ahí capacitaciones a otras escuelas que recién empiezan. [Los chicos] se pusieron la camiseta y dijeron: «¡Vamos a hacerlo, vamos a hacerlo!». Es como que ellos se sienten dueños de la radio» (Radio Voz Juvenil, Argentina).

«Lo que inició con un programa de agricultura orgánica y hoy es un proyecto de exportación de quinua [...] pasó por un proceso de organización y apropiación. Hoy las familias de campesinos son la organiza-

ción misma, toman decisiones y se reúnen en la radio» (Radio ERPE, Ecuador).

#### 4. Discusión y conclusiones

Los resultados que hemos analizado muestran al menos cuatro elementos comunes que deben ser discutidos a manera de conclusión. En primer lugar, las diferencias que se observan entre los medios comunitarios y los medios comerciales y públicos en términos de concepción y organización interna de cara a su función; en segundo lugar, la naturaleza del sujeto prestador del servicio; en tercer lugar, la naturaleza del vínculo entre este sujeto y la apropiación del medio y, finalmente, el potencial político que los MPAC pueden representar frente a la acción de los medios de comunicación hegemónicos.

Lo que caracteriza la existencia de los MPAC es la mutua dependencia que existe entre la apropiación del medio y la naturaleza comunitaria de los sujetos que lo adquieren. Así lo comunitario debe ser pensado como un proceso de construcción de una subjetividad, que se despliega y permea, desde el primer momento, la apropiación y consolidación del medio. Este debe ser entendido como un modo de apoyo en la subjetivación de la organización social que lo subyace, la cual a partir de esta experiencia se va determinando como tal (Vinelli, 2014).

Por lo tanto, lo que se desprende de las investigaciones es que el medio comunitario no es como un medio comercial o público porque no cumple con la función de mediar entre la realidad y su representación a partir del trabajo que varios operadores asalariados realizan para ello, como si se tratara de cualquier empresa de tipo fordista, o sea, de una empresa cuya producción depende de que cada operador funcione como una pieza ordenada y funcional de un todo. La representación de la realidad, en el caso de un medio comunitario, sigue un proceso diferente, en cuanto no se basa en el rol de los expertos que venden su conocimiento de la realidad a receptores considerados meros consumidores. La mirada que tienen los sujetos que intervienen en los MPAC es la de producir objetos que son el fruto de experiencias subjetivas en el espacio y tiempo de la realidad local que es cercana y compartida y que no es considerada como materia prima en bruto para ser mediatizada y vendible. La realidad local en el caso de los medios comunitarios no es apprehendida como algo exterior, dado que en ella y por ella surge el gesto mediático como condición propia de una praxis social y cultural no instrumental. Además, son las nociones mismas de noticiabilidad y agenda —que han hecho del periodismo una actividad comer-

cial— las que entran en crisis por el modo de funcionamiento de los MPAC: en lugar del carácter extraordinario y sensacionalista de un hecho, es lo que de cotidiano tiene la realidad a ser expresado por el narrador comunitario; no son los intereses particulares —económicos o políticos— que subyacen a la elaboración de la agenda de los medios comerciales y públicos el criterio general que guía la agenda comunitaria, sino la convicción de que cualquier contenido puede ser mediatizado porque es producto de la experiencia vivida y, como tal, de interés colectivo.

De los resultados de las investigaciones se evidencia la naturaleza del sujeto como prestador de servicio de la comunicación mediática comunitaria. Este se caracteriza —además de por los fines sociales, educativos y culturales, lo cual excluye el ánimo de lucro de sus objetivos— a partir de los procesos de colectivización que logran impulsar y las relaciones que van consolidando con y entre los miembros de las comunidades. Las formas y los lugares de las interacciones van generando un vínculo sólido que genera a su vez un sentido de identidad social y de pertenencia común (Wellman, Boase, & Chen, 2002) en torno al medio que como tal es parte consustancial del lugar y no separado de él. Las personas que se vinculan al medio se aglutinan en torno al objetivo de producir un contenido mediático en función de un interés compartido y trabajan para ello de forma participativa y horizontal. Es en las relaciones que se instalan entre quienes participan donde se viene desencadenando un proceso de construcción y reconocimiento de lo que es común en tanto compartido por su función social. Y es este proceso el que finalmente califica los contenidos producidos. De esta forma, los MPAC se configuran como espacios, procesos y al mismo tiempo productos mediáticos generados por y entre las interacciones —conflictivas o cooperativas— de una comunidad molecular que construye desde abajo un poder mediático alternativo al dominante (Cerbino & Belotti, 2016).

La participación directa de los co-creadores y co-consumidores en la gestión y funcionamiento de los MPAC repercute no solo en la generación de unos contenidos más orgánicos a sus intereses y necesidades, sino de una mayor pluralidad y, sobre todo, diversidad en el propio escenario mediático nacional y global (McQuail & Van-Cuilenburg, 1983): se hospedan no solo más voces, sino también voces diferentes. La diversidad de alguna manera es el sentido mismo de la práctica comunitaria: esta involucra una multiplicidad de actores, cada uno con su propia mirada, bajo la lógica de la comunicación como servicio social y del medio como casa abierta a cualquiera que sienta la

necesidad de difundir mensajes y convocatorias o exponer denuncias y reclamos. En efecto, la dimensión de lo doméstico da cuenta de la adecuación de las prácticas comunicacionales a los tiempos y ritmos de la comunidad (Millán, 2003) y ubica los MPAC entre y más allá del sector público y privado por ser unidades que «participa[n], a través de las actividades productivas [...], de la economía pública» y, al mismo tiempo, son en sí mismas complejas unidades económicas «por derecho propio» (Silvertstone, 1994: 88).

En este sentido, ya no se trata solo de la suma de contenidos variados, sino de la relación que se establece entre los sujetos que participan de la comunicación, la que genera un vínculo social entre actores históricamente invisibilizados y subalternos (Martín-Barbero, 1981). Esta lógica de producción de contenidos articulada en procesos organizativos de diverso tipo permite a los MPAC generar una agenda temática propia, que hace de contrapeso a las que presentan los medios convencionales y entra en relación con los temas de interés personal de cada uno de los ciudadanos. En última instancia, esto contribuye a la generación de argumentos y corrientes de opinión no alineadas con el capital financiero ni con las posiciones hegemónicas, lo que ayuda a la generación de una opinión pública con mayores niveles de autonomía y criticismo. Se trata de espacios que activan una especie de circuito virtuoso por el cual los mismos ciudadanos que desde los MPAC visibilizan sus demandas alimentan un pensamiento crítico y activo de otros ciudadanos que, a su vez, se sentirán habilitados a tomar la palabra. Por esta razón, consideramos los MPAC como herramientas de empoderamiento cívico en tanto espacios de ejercicio de la ciudadanía comunicativa: ponen en escena la capacidad de los ciudadanos de ser sujetos de derecho en el terreno de la comunicación pública (Mata, 2006).

En consecuencia, estas experiencias constituyen un antídoto a la globalización y también a los discursos dominantes de tipo estatal-nacional, por cuanto permiten la creación de discursos y realidades a partir de lo local y, sobre todo, con un gesto contra-hegemónico. Por ello es deseable que asuman la tarea de constituir redes que conecten las diversas experiencias locales elevándolas al plano global, para desde ahí poder articular más eficazmente frentes comunes de resistencia a los embates de la globalización. Esto se traduce también en la capacidad de superar las dificultades con las que se enfrentan. A los obstáculos propios de su funcionamiento e historia cabe añadir nuevos retos: la puesta en acto de plataformas locales, nacionales y regionales de lucha para la ejecución efectiva de las

diversas leyes en cuanto a demandar por la ampliación del espectro de oportunidades para el sector comunitario; y la profesionalización de una actividad que hasta ahora ha sido ejercida de manera voluntaria y con limitaciones debidas a la escasez de recursos que muchas veces han generado insoslayables problemas de sostenibilidad económica y de gestión.

### Apoyos y reconocimiento

La investigación en Argentina fue financiada en 2015 por AMIDILA (Academic Mobility for Inclusive Development In Latin America) en el marco de la Acción Erasmus Mundus 2. Agradecemos a Hernán Cazzaniga, Mariana Lombardini, Lelia Schewe, Marina Casales y Diego Bogarín, de la Universidad Nacional de Misiones por el apoyo académico. En el caso de Ecuador, la investigación fue cofinanciada por la Deutsche Welle Akademie y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Ecuador en los años 2014-15. Se agradece a Gissela Dávila, Secretaria Ejecutiva de Corape por el apoyo brindado en todo momento.

### Referencias

- Beltrán, L.R., & Reyes, J. (1993). Radio popular en Bolivia: la lucha de obreros y campesinos para democratizar la comunicación. *Diálogos de la Comunicación*, 35, 14-31. (<http://goo.gl/KCjISQ>) (2015-01-09).
- Carpentier, N., & Scifo, S. (2010). Community Media: The Long March. *Telematics & Informatics*, 27(2), 115-118. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tele.2009.06.006>
- Castells, M. (2009). *Communication Power*. Oxford: Oxford University Press.
- Cerbino, M., & Belotti, F. (forthcoming, 2016). *Media between Public and Private Sector: Towards a Definition of Community Media*. Latin American Perspectives.
- Chaparro-Escudero, M. (2009). Comunicación para el empoderamiento y comunicación ecosocial. La necesaria creación de nuevos imaginarios. *Perspectivas de la Comunicación*, 2(1), 146-158. (<http://goo.gl/xe0HTm>) (2015-09-11).
- Gumucio-Dagron, A. (2001). *Making Waves. Participatory Communication for Social Change*. New York: Rockefeller Foundation. (<http://goo.gl/yXwib1>) (2015-09-01).
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Hallin, D.C., & Mancini, P. (2004). *Comparing Media Systems: Three Models of Media and Politics*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511790867>
- Hardt, M., & Negri, A. (2009). *Comune. Oltre il privato e il pubblico*. Milano: Rizzoli.
- Herrera-Miller, K. (2006). *¿Del grito pionero... al silencio? Las radios sindicales mineras en la Bolivia de hoy*. La Paz: Friedrich Ebert Stiftung. (<http://goo.gl/NSwb19>) (2015-09-10).
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture*. New York: New York University Press. (<http://goo.gl/EzXOfx>) (2015-09-11).
- Kaplún, M., & García, M. (1987). *El comunicador popular*. Buenos Aires: Lumen.
- Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, Presidencia de la Nación, 26.522 (Argentina, 2009). (<http://goo.gl/ejX9kY>) (2015-09-11).
- Ley Orgánica de Comunicación, Asamblea Nacional, Tercer Suplemento. R.O., 22 (Ecuador, 2013). (<http://goo.gl/NBxHvO>) (2015-09-11).
- Maddalena, P. (2012). I beni comuni nel diritto romano: qualche valida idea per gli studiosi odierni. *Federalismi*, 14. (<http://goo.gl/7aGTqA>) (2015-06-04).
- Marino, S., Mastrini, G., & al. (2015). *Diagnóstico sobre el acceso del sector sin fines de lucro a medios audiovisuales en la Argentina 2014. Licencias, autorizaciones, permisos y fondos concursables*. Universidad Nacional de Quilmes. (<https://goo.gl/nVV3i9V>) (2015-05-30).
- Marí-Sáez, V.M. (2014). Comunicar para transformar, transformar para comunicar. Tecnologías de la información desde una perspectiva de cambio social. In A. Cadavid-Brinje, & A. Gumucio-Dragon (Eds.), *Pensar desde la experiencia. Comunicación participativa en el cambio social* (pp. 55-73). Bogotá: Uniminuto.
- Martín-Barbero, J. (1981). Retos a la investigación de comunicación en América Latina. *Comunicación y Cultura*, 9. (<http://goo.gl/X6aNi9>) (2015-06-04).
- Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: G. Gili.
- Mata, M.C. (2006). Comunicación y ciudadanía. Problemas teórico-políticos de su articulación. *Fronteiras*, 8(1), 5-15. (<http://goo.gl/G7cKtO>) (2015-09-11).
- Mata, M.C. (2011). Comunicación popular: Continuidades, transformaciones y desafíos. *Oficios Terrestres*, 26(26). (<http://goo.gl/nyxaoO>) (2015-05-29).
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Newbury Park, CA: Sage.
- McQuail, D., & Van-Cuilenburg, J. (1983). Diversity as a Media Policy Goal: a Strategy for Evaluative Research and a Netherlands Case Study. *International Communication Gazette*, 31(3), 145-162. (<http://goo.gl/5VWV4Lz>) (2015-09-16).
- Miles, M.B., & Huberman, M.A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Millán, M. (2003). *Entre cruces y convergencias: la lógica de producción de Nuevo Milenio*. Posadas (Argentina): Tesis de Grado. Universidad Nacional de Misiones.
- Red Nacional de Medios Alternativos (RNMA) (2013). *La nueva Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual y los medios comunitarios, alternativos y populares*. Buenos Aires: RNMA. (<http://goo.gl/TiqbYJ>) (2015-09-09).
- Rodríguez, C. (2009). De medios alternativos a medios ciudadanos: trayectoria teórica de un término. *Folios*, 21-22, 13-25. (<http://goo.gl/Br0yaD>) (2015-09-17).
- Silverstone, R. (1994). *Television and Everyday Life*. London: Routledge.
- Tufte, T. (2015). *Comunicación para el cambio social*. Barcelona: Icaria.
- Vinelli, N. (2014). *La televisión desde abajo. Historia, alternativa y periodismo de contrainformación*. Buenos Aires: El Río Suena, El Topo Blindado.
- Wellman, B., Boase, J., & Chen, W. (2002). The Networked Nature of Community: Online and Offline. *ITySociety*, 1(1), 151-165. (<http://goo.gl/q8tjse>) (2015-09-11).
- Yin, R.K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills, CA: Sage..



Comunicar 47



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

Articles in Press

Most cited Articles

Search

**SUBSCRIBE**

Other Publications

Shop

Publisher

**SUBMISSIONS**

Guidelines

Manuscript Sending

Reviewers

Quality Criteria

School of authors

Thesaurus

Code of Ethics

Anti-plagiarism

Open Social Policy

**INDEXING**

Indexations

Databases

JCR Journals

Ranking of Journals

Metrics

Network of Journals

Metadata

Documents

E-mail:

Password:

## International coedition



International Coedition  
**English**



International Coedition  
**Chinese**



International Coedition  
**Portuguese**



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



# La representación de las mujeres trabajadoras en la ficción televisiva española

## The Representation of Workingwomen in Spanish Television Fiction

 Dra. Charo Lacalle es Catedrática de la Universitat Autònoma de Barcelona (España) (rosario.lacalle@uab.es) (<http://orcid.org/0000-0002-0024-6591>)

 Dra. Beatriz Gómez es Profesora de la Universidad Internacional de la Rioja en Logroño (España) (beatriz.gomez@unir.net) (<http://orcid.org/0000-0002-0557-528X>)

### RESUMEN

La reducida presencia de la mujer en la esfera pública durante los años sesenta y setenta se reflejaba en el limitado repertorio de roles (madre y esposa principalmente) que le atribuía la ficción televisiva. El impulso feminista de las décadas sucesivas estimuló las representaciones de los personajes femeninos en el ámbito laboral y la reflexión académica sobre la construcción social de la mujer trabajadora. Pero, a pesar de la relevancia del rol profesional en las protagonistas de la ficción actual, la relevancia de las relaciones sentimentales y de la sexualidad ha revertido en el reducido número de estudios sobre el tema. Este artículo sintetiza los resultados de un análisis de la mujer trabajadora en la ficción televisiva española, integrado en un proyecto sobre construcción de identidades femeninas. La investigación propone una metodología original, que combina métodos cuantitativos y cualitativos (socio-semiótica) para afrontar el estudio de 709 personajes femeninos. La investigación revela la convivencia de estereotipos ligados a las representaciones tradicionales de los empleos de las mujeres (trabajos relacionados con la atención al público y el cuidado de las personas) con otras profesiones altamente cualificadas. Sin embargo, el empoderamiento de las mujeres con cargos de responsabilidad se asocia frecuentemente con una caracterización negativa del personaje, al tiempo que los problemas de conciliación de los roles familiares y profesionales se eluden sistemáticamente.

### ABSTRACT

During the sixties and seventies the limited presence of women in the public sphere was reflected in the restricted repertoire of roles played by female characters in television fiction (mainly those of mothers and wives). The strengthening of the feminist movement in the following decades increased and diversified the portrayals of women in the workplace, and further encouraged academic research on the social construction of working women. Despite the relevance of female professionals in current TV shows, the importance of romantic relationships and sexuality has led to a decreasing number of studies on the subject. This article summarizes the results of a study on working women in Spanish TV fiction, part of a larger project on the construction of female identities. The research uses an original methodology that combines quantitative techniques and qualitative methods (socio-semiotics) to analyse the sample of 709 female characters. The results show a coexistence of the traditional stereotypes of working women in customer service and care-giving positions with those of highly skilled female professionals. However, the empowerment of women in positions of responsibility is often associated with a negative portrayal of the character, while the problems of reconciling family and work are systematically avoided.

### PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Televisión, ficción, mujer, género, feminismo, esfera laboral, contenidos audiovisuales, socio-semiótica.  
Television, fiction, woman, gender, feminism, work, analysis, socio-semiotics.



## 1. Introducción y estado de la cuestión

La hipótesis de la audiencia activa (Ang, 1985; Hobson, 1982; Morley, 1980) confluía, en los años noventa, con el advenimiento de una segunda edad de oro de la televisión (Thompson, 1996), cuya apuesta por la estética y la complejidad narrativa de los programas (Mitell, 2006) le valía la denominación de «televisión de calidad» (Akass & McCabe, 2007). Estimuladas por la imagen de la mujer que emergía de las representaciones, un grupo de jóvenes estudiosas adoptaron la etiqueta «tercera ola feminista» para demarcar de los presupuestos del feminismo histórico (mujer víctima/hombre dominador), imprimiendo un giro notable a una parte de las investigaciones sobre género y ficción televisiva. Paralelamente, se consolidaba una línea de estudios postfeministas que celebraba la capacidad de actuar y el empoderamiento de los nuevos personajes femeninos<sup>1</sup>.

Lotz (2006: 117) sostiene que las protagonistas de series como «Ally McBeal» o «Sexo en Nueva York» representan una nueva generación de mujeres que redefinen el imaginario socialmente construido sobre la femineidad. Stillion-Southard (2008: 164) considera «Sexo en Nueva York» un texto postfeminista porque examina, desde una perspectiva novedosa, oposiciones como feminismo/femineidad, individual/colectivo o audacia/vulnerabilidad. Baumgardner y Richards (2000) celebran el advenimiento de un «feminismo juvenil», que cuestiona tópicos históricos de la femineidad, como la debilidad y la subordinación al hombre.

Frente al optimismo postfeminista, el feminismo crítico denuncia el afianzamiento de un icono de mujer afín al neoliberalismo: atractiva, consumista y dispuesta a ejercer su sexualidad en todo momento (Gill, 2007). Para Gallagher (2014), los discursos sobre las nuevas femineidades son conservadores y giran en buena parte en torno a nociones como la elección individual de la mujer, el empoderamiento y la libertad personal. Whelehan (2000) denuncia el retro-sexismo que se esconde tras los personajes femeninos postfeministas, contruidos, según Attwood (2006), a partir de los modelos iconográficos de la pornografía. McRobbie (2009) evidencia la «doble complicación» que se produce al intentar compaginar los valores de la femineidad tradicional con el deseo de estar siempre disponible para los hombres. Tyler lamenta que la «pornographication» generalizada de la cultura (McNair, 1996) represente «una tendencia creciente tanto en los medios como en la academia» (Tyler, 2010).

La sobrerrepresentación de la sexualidad femineina encuentra su corolario en el papel secundario del ámbito profesional, contrariamente a cuanto ocurre

con los personajes masculinos. Al mismo tiempo, el interés de los investigadores por la representación de la sexualidad revierte en el menor número de estudios sobre el papel de la esfera laboral en la construcción de la identidad femineina.

Este estudio forma parte de un proyecto sobre construcción de identidades femineinas en ficción televisiva española e Internet. La investigación propone una metodología original, que combina métodos cuantitativos (SPSS) y cualitativos (socio-semiótica) para analizar la construcción narrativa de la mujer trabajadora. La muestra está integrada por 709 personajes femineinos que figuran, con diferentes grados de protagonismo<sup>2</sup>, en los 84 programas de ficción doméstica de estreno emitidos por las cadenas generalistas españolas (estatales y autonómicas) entre 2012 y 2013 (series, seriales, miniseriales, películas para TV y escenas de humor). Las hipótesis que subyacen a la investigación son las siguientes:

- H1: Las mayores posibilidades narrativas de las mujeres trabajadoras determinan su sobrerrepresentación respecto de las paradas, jubiladas y estudiantes.

- H.1.1: El entorno laboral suele ser un lugar proficuo en relaciones (amistad, amor y sexualidad).

- H.1.2: Los problemas derivados de la conciliación familiar de la mujer trabajadora están prácticamente ausentes de la muestra de análisis.

- H2: A pesar del elevado número de profesionales cualificadas, la mayor parte de los personajes femineinos ejercen tareas relacionadas tradicionalmente con las mujeres, como la atención al público y el cuidado de las personas.

- H3: El empoderamiento de las mujeres en las profesiones con mayores responsabilidades resulta proporcional a la atribución a los personajes femineinos de características asociadas tradicionalmente con la masculinidad.

- H.3.1: El éxito profesional aparece asociado frecuentemente con los personajes negativos.

### 1.1. La mujer trabajadora en la ficción televisiva

En un estudio pionero de 1964, DeFleur manifestaba que «el Mundo del Trabajo representado en la televisión es un mundo de hombres» (DeFleur, 1964: 65). En esta misma línea, las investigaciones de los años setenta constataban la preeminencia de los roles de esposa y madre en la ficción televisiva frente a la importancia del ámbito laboral en la construcción de los personajes masculinos (Seggar & Wheeler, 1973; Downing, 1974; Manes & Melnyk, 1974; Tedesco, 1974; Turow, 1974; Beck, 1978). Por otra parte, mientras que las mujeres profesionalmente más cualificadas

solían ser secretarías, profesoras y enfermeras, los hombres aparecían caracterizados como profesionales libres, gerentes y policías (McNeil, 1975), aunque en esa misma década algunos personajes femeninos asumían roles centrales en los dramas de aventuras (Lotz, 2006).

Frente a la estabilidad de las representaciones en los años setenta y ochenta (Davis, 1990), la producción académica de finales de los ochenta y comienzos de los noventa «supuso el inicio de una transición reflejada en la representación de personajes muy cualificados» (Lotz, 2006: 95). Sin embargo, las investigaciones realizadas en ese período constataban el exiguo número de personajes femeninos que trabajaban fuera de casa, mayoritariamente enfermeras o profesoras (Kalisch & Kalisch, 1984; Van-de-Berg & Streckfuss, 1992), al tiempo que los hombres continuaban detentando el poder en la esfera laboral (Gerbner & Signorielli, 1982; Signorielli, 1983; Davis, 1990). Aunque el número de personajes femeninos con trabajos muy cualificados seguía creciendo (Atkin, 1991), una buena parte de estas mujeres profesionales asimilaban su trabajo con su propia realización personal (Butsch, 1992).

Los estudios sucesivos mostraban que el ámbito laboral seguía dominado por los hombres (Greenberg & Collette, 1997; Elasmár, Hasegawa & Brain, 1999), con un porcentaje significativo de personajes femeninos que continuaban sin poder ser definidos basándose en su ocupación (Signorielli & Bacue, 1999) y un elevado número de amas de casa y de trabajadoras sin cualificación (Greenberg & Collette, 1997). Por otra parte, los personajes femeninos continuaban ejerciendo profesiones asociadas tradicionalmente con las mujeres, que redundaban en el mantenimiento de los estereotipos de género (Glascock, 2001 y 2003; Signorielli, 2009; Emons, Wester, & Scheepers, 2010). Sin embargo, aunque el porcentaje de hombres trabajadores seguía siendo más elevado (Signorielli & Kahlenberg, 2001) y detentaba posiciones dominantes y más cualificadas (Signorielli & Bacue, 1999; Glascock, 2001; Signorielli, 2009; Emons, Wester, & Scheepers, 2010), continuaba el crecimiento de las mujeres trabajadoras (Signorielli 1989; Signorielli & Bacue, 1999; Signorielli & Kahlenberg 2001). Algunos estudios subrayaban la mayor variedad de las profesiones representadas (Atkin, Moorman, & Lin, 1991; Emons,

Wester, & Scheepers, 2010; Glascock, 2001; Signorielli & Bacue, 1999), así como el aumento de mujeres directivas o el descenso de ocupaciones clásicas como la de secretaria (Atkin, 1991).

En general, se puede decir que la representación de la feminidad en televisión aparece condicionada por los roles interpersonales (Lauzen, Dozier, & Horan, 2008). La vinculación entre ocupación y soltería también es bastante frecuente (Signorielli, 1982; Elasmár, Hasegawa, & Brain, 1999; Signorielli & Kahlenberg, 2001; Glascock, 2003). De hecho, la mujer

**La ficción televisiva raramente apuesta por una representación original de la mujer dominante e independiente, sino que más bien opta por la reproducción de características asociadas con la masculinidad, como la agresividad, el individualismo, la competitividad y la toma de decisiones, así como a la autoridad y la capacidad de planificar.**

postfeminista del nuevo siglo continúa dependiendo emocionalmente de los hombres, pese al elevado estatus socio-económico de muchos personajes femeninos (McCabe & Akass, 2006). Por otra parte, la inclinación a representar profesiones alejadas de la actividad física relega a los márgenes a la clase trabajadora (Ruido, 2007). Una imagen acorde con la tendencia a eliminar de las representaciones a las mujeres que no encajan en los moldes en boga (Gill 2007: 69), recurrente en las representaciones de la ficción televisiva (Greenberg & Collette, 1997).

En España, diferentes investigaciones muestran que los personajes femeninos suelen tener un mayor protagonismo en la esfera privada (CAC, 2013; Galán, 2007; García, Fedele, & Gómez, 2012). También se constata una marcada tendencia a atribuir a las mujeres profesiones relacionadas con la atención y el cuidado de las personas (Tous, Meso, & Simelio, 2013). Sin embargo, el informe del Instituto de la Mujer de 2007 señala que, aunque los personajes femeninos continúan asumiendo las labores domésticas, el género no siempre resulta determinante en la caracterización de mujeres profesionales. Unas conclusiones parecidas a las que llegaba Lacalle en el análisis de las mujeres jóvenes (Lacalle, 2013).

## 2. Material y métodos

La codificación de los datos se llevó a cabo en dos fases simultáneas. En la primera, el guion socio-semiótico utilizado posibilitaba la construcción del libro de códigos del SPSS y realizar la codificación. En la segunda, el guion nos permitía «interrogar» los textos examinados sobre aquellos aspectos relevantes en la construcción discursiva del objeto de estudio y completar la base de datos descriptiva. Las 40 variables identificadas comprenden tres variables independientes (edad, profesión y localización temporal) y 37 dependientes, cinco de las cuales vehiculan datos relativos a la identificación del programa (nombre del personaje, título del programa, cadena, género de la ficción y formato).

La edad se agrupó en ocho franjas, destinadas a reducir la dispersión: 4-9 años; 10-14; 15-17; 18-23; 24-29; 30-45; 46-65 y más de 65 años. La variable laboral se articulaba, a su vez, en dos subvariables: ocupación (estudiante, trabajadora, ama de casa, desempleada, jubilada, prostituta, otros, no pertinente, N/S) y actividad, que incluía el trabajo realizado por los grupos de mujeres «trabajadora» y «otras actividades» (licenciada/diplomada, sin cualificación, camarrera/dependienta, oficio, otros, funcionaria, administrativa, N/S). Finalmente, la localización temporal del programa se estructuraba en presente, pasado y futuro. Algunas opciones permitían elegir entre un número determinado de posibilidades, mientras que otras tenían carácter discriminatorio (sí/no).

Las variables utilizadas en la codificación de los personajes se agrupan en cinco epígrafes: protagonismo, escenarios, conductores temáticos (familia, amistad, trabajo, salud y sexualidad), roles (temáticos, semióticos y actanciales) y ambientación temporal. Los resultados expuestos a continuación resumen la relación de los personajes femeninos con la esfera laboral, en el marco de las diferentes interacciones que integran la construcción de la mujer trabajadora en la ficción televisiva española.

## 3. Análisis y resultados

El 63,2% (N=387) de los personajes femeninos en edad de trabajar tienen una ocupación definida, que en el 58,4% (N=358) de los casos adquiere una cierta relevancia en su configuración. El 93,2% (N=361) son representadas en el escenario laboral. El 9,1% (N=65) de las mujeres analizadas son estudiantes; el 5,7% (N=41) amas de casa; el 2,9% (N=21) paradas; el 2,9% (N=21) jubiladas y el 1,4% (N=10) ejercen de prostitutas.

En la muestra de análisis hay asimismo un 8% (N=57) incluidas bajo el epígrafe «otras actividades», un 8% (N=57) sobre las que no se ofrecen datos al respecto y un 7% (N=50) que no realiza ninguna actividad laboral ni académica. Las trabajadoras son principalmente solteras<sup>3</sup> (40,8%; N=158), el 63,9% (N=126) de las cuales detentan un grado elevado de protagonismo y están más afectadas por los problemas laborales (62%; N=240).

El porcentaje de amas de casa no presenta diferencias significativas entre las ficciones ambientadas en el pasado (53,7%; N=22) y en el presente (46,3%; N=19). No obstante, la localización temporal resulta relevante en relación a la edad, pues casi todas las amas de casa menores de 45 años son representadas en las historias del pasado.

La mayor parte de los personajes femeninos en paro figuran en la comedia (57,1%; N=12), caracterizada tradicionalmente por la inclusión de un amplio abanico de problemas sociales que, sin embargo, apenas inciden en el desarrollo narrativo. Entre las paradas destacan las casadas (52,3%; N=11), sin cualificación (23,8%; N=5) y aquellas cuyo grado de formación se desconoce (23,8%; N=5); mientras que tan solo se detectan tres tituladas universitarias (14,3%). Pocas jubiladas desempeñan un papel protagonista (23,8%; N=5), pero el elevado número de problemas de confrontación y competitividad (57,1%; N=12) en sus relaciones redunda en una representación negativa de las mujeres mayores.

**Tabla 1. Situación laboral de los personajes femeninos de la ficción televisiva española desglosada por edades**

Edad	Parada	Trabaja	Estudia	Ama casa	Jubilada	Prostit.	Otras	NS/NC	N/P	Total
4-9	,0%	,0%	23,1%	,0%	,0%	,0%	1,8%	5,3%	,0%	2,7%
10-4	,0%	,0%	12,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	5,3%	,0%	1,6%
15-17	,0%	1,3%	29,2%	,0%	,0%	,0%	,0%	3,5%	6,0%	4,1%
18-23	19,0%	11,1%	32,3%	2,4%	,0%	60,0%	14,0%	19,3%	20,0%	14,7%
24-29	19,0%	20,4%	3,1%	7,3%	,0%	20,0%	15,8%	10,5%	20,0%	16,2%
30-45	38,1%	44,7%	,0%	31,7%	4,8%	20,0%	47,4%	29,8%	32,0%	36,2%
46-65	19,0%	19,4%	,0%	53,7%	14,3%	,0%	19,3%	21,1%	18,0%	19,2%
+65	4,8%	3,1%	,0%	4,9%	81,0%	,0%	1,8%	5,3%	4,0%	5,4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Todos los personajes femeninos que ejercen la prostitución figuran en ficciones ambientadas en el pasado, la mayoría tienen entre 18 y 23 años y están solteras (60%; N=6, en ambos casos) y conforman el grupo con mayor número de problemas relacionados con su actividad (80%; N=8).

Los personajes femeninos incluidos en el grupo de «otras actividades» conforman un caleidoscopio de presas, religiosas, delincuentes o criminales; pero, sobre todo, miembros de la realeza o nobleza. Las mujeres que no realizan ningún tipo de actividad laboral son mucho más frecuentes en las ficciones de época (84%; N=42) y la mayor parte están casadas (56%; N=28).

### 3.1. Esfera laboral

Las mujeres trabajadoras de la ficción española desempeñan un abanico limitado de actividades laborales, entre las que destacan las profesiones que requieren formación universitaria (22,2%; N=86), seguidas de las trabajadoras sin cualificación (16,5%; N=64). En tercer lugar figuran las camareras y dependientas (14,7%; N=57); las trabajadoras que desempeñan oficios de modista, peluquera, panadera, cocinera, etc. (14,4%; N=56); las mujeres dedicadas a otras actividades (11,8%; N=46); las funcionarias (8,5%; N=33); y las administrativas (6,7%; N=26). El 4,9% (N=19) restante tienen un protagonismo tan modesto que ni siquiera se menciona su ocupación.

La mayor parte de las licenciadas y diplomadas tienen entre 30 y 45 años (51%; N=48) y el 43,6% (N=41) están solteras. Además, integran el grupo con mayor protagonismo (48,9%; N=46) y presentan el porcentaje más elevado de personajes en cuya caracterización es determinante el rol temático profesional (81,9%; N=77). Por el contrario, las mujeres carentes de cualificación, (principalmente sirvientas y limpiadoras) tienen entre 46 y 65 años (19,2%; N=20), están casadas (36,5%; N=38) y son personajes secundarios.

Las mujeres menores de 30 años trabajan de camareras o dependientas (21,3%; N=26), una actividad que tan solo realizan el 11,2% (N=28) de las mayores de 30 años. Sin embargo, mientras que las primeras suelen ser empleadas, las segundas están relacionadas con la propiedad de la empresa, generalmente un negocio familiar que dirigen junto a una figura masculina. A diferencia del resto de trabajadoras poco cualificadas, el rol profesional juega un papel relevante en la caracterización de estas mujeres (85,9%; N=55), construidas en el 96,9% (N=62) de los casos en el escenario laboral.

Las camareras y dependientas suelen ser los personajes femeninos más populares de su entorno (39,1%; N=25), aunque constituyen el segundo grupo, tras las funcionarias (generalmente policías), con mayor porcentaje de problemas laborales (65,6%; N=42). Las funcionarias tienen mayoritariamente entre 30 y 45 años (72,7% y N=24) y son, sobre todo, policías o guardias civiles. De ahí que afronten un mayor porcentaje de problemas relacionados con su profesión (66,7%; N=22) y que su representación en el lugar de trabajo también sea habitual (97%; N=32). Además, el rol temático profesional juega un papel determinante en la construcción de este grupo de personajes femeninos, el segundo con un mayor porcentaje de protagonistas (39,4%; N=13).

De manera especular, las mujeres policías destacan asimismo por la escasa contextualización de su esfera privada, hasta el punto de que sus relaciones de amistad y su posición dentro del grupo de amigos ni siquiera figuran en la caracterización del 42,4% (N=14), al igual que su estado social o las historias amorosas mantenidas fuera de su entorno laboral (39,3%; N=13). Este hecho explica el reducido número de problemas relacionales (45,5%; N=15), derivados principalmente de su caracterización de mujeres entregadas a su trabajo.

**Tabla 2. Personajes femeninos caracterizados por el rol temático profesional**

Rol profesional	Titulada superior	Admin.	Oficio	Sin cualif.	Camarera Depend.	Otros	NS/NC	N/P	Funcio.	Total
No	18,1%	26,9%	22,6%	45,2%	14,1%	33,3%	79,4%	95,6%	,0%	47,4%
Sí	81,9%	73,1%	77,4%	54,8%	85,9%	66,7%	20,6%	4,4%	100,0%	52,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabla 3. Personajes femeninos representados en el escenario laboral**

Escenario laboral	Titulada superior	Admin.	Oficio	Sin cualif.	Camarera Depend.	Otros	NS/NC	N/P	Funcio.	Total
No	10,6%	3,8%	12,9%	26,0%	3,1%	29,8%	76,6%	96,3%	3,0%	40,3%
Sí	89,4%	96,2%	87,1%	74,0%	96,9%	70,2%	23,4%	3,7%	97,0%	59,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Finalmente, cabe señalar que la mayoría de las administrativas tienen entre 24-29 años (34,6% y 9 personajes) y 30-45 años (38,5% y N=10). Se trata principalmente de secretarías y recepcionistas. Suelen ser jóvenes, generalmente atractivas, serviciales, eficientes y con pocos problemas relacionales (30,8% y N=8), que perpetúan el estereotipo de la secretaria leal a su jefe y reafirman la subordinación de la figura femenina a la masculina (76,9%; N=20).

Pero, a pesar de no tener apenas problemas relacionales en el entorno laboral, las administrativas presentan un elevado porcentaje de otros problemas (65,4%; N=17), derivados en buena parte del autoritarismo del jefe, que ocasionalmente desembocan en el abuso sexual.

#### 4. Discusión y conclusiones

El análisis realizado muestra que el porcentaje de mujeres trabajadoras de la ficción televisiva española supera casi en 10 puntos los datos reflejados en el último informe del Ministerio de Empleo y Seguridad Social (INE, 2015), contrariamente a la infrarrepresentación de las paradas y las jubiladas. La presencia reducida de mayores de 65 años, entre las que figura el 81% (N=17) de las jubiladas, es otra constante en la representación de las mujeres mayores (Gordillo, Guarinos, & Ramírez, 2009), caracterizadas generalmente de manera unidimensional, con roles poco definidos y un protagonismo muy limitado (Bazzini, 1997; Signorielli & Bacue, 1999; Vernon, Williams, Phillips, & Wilson, 1990).

Nuestro estudio revela, asimismo, una sobrerrepresentación de las mujeres con profesiones cualificadas, una pauta observada en la ficción norteamericana desde los años setenta (Downing, 1974). De hecho, las tituladas universitarias constituyen el grupo más amplio de personajes de la muestra de análisis y un 85,1% (N=80) ejerce su profesión, lo que establece una relación directa entre formación superior y realización profesional tan arraigada en el imaginario social. La mayor parte de las licenciadas o graduadas han realizado estudios en ciencias sociales y humanidades, y tienen profesiones vinculadas tradicionalmente con la esfera femenina: abogadas, maestras, periodistas, psicólogas, etc., otra tendencia heredada de la ficción

televisiva norteamericana (Signorielli, 1983; 1993; Signorielli & Kahlenberg, 2001). A diferencia de cuanto sostienen Vande-Berg y Streckfuss (1992), no se detecta ningún personaje femenino dedicado a las ciencias técnico-científicas ni técnico-tecnológicas, un hecho determinado probablemente por las mayores posibilidades narrativas y dramáticas de las profesiones citadas que por cuestiones de tipo educativo o estadístico (Signorielli, 2009; Signorielli & Kahlenberg, 2001).

Un elevado número de personajes femeninos con profesiones cualificadas se dedican a la atención y el cuidado de otras personas: maestras de educación primaria y secundaria, enfermeras, cuidadoras y fisioterapeutas (Tous, Meso, & Simelio, 2013). No obstante, a pesar de la vinculación de estos trabajos con la esfera femenina, las mujeres que los realizan no suelen ser cuestionadas ni por parte de sus superiores, ni por el resto de los personajes masculinos (Galán, 2007).

La actividad hospitalaria integra uno de los grupos de profesionales más «subversivos», caracterizados por la toma de decisiones y el ejercicio de la autoridad (Philips, 2000: 53). En este sentido, el progresivo aumento de médicas, determinado en parte por la longevidad de la serie «Hospital Central» (Tele5, 2000-12), ha permitido superar el modelo tradicional que otorga el rol de «salvador» (médico) al hombre mientras que las mujeres hacen de «acompañante» (enfermera) (Kalisch & Kalisch, 1984; Instituto de la Mujer, 2007). El sobredimensionamiento de determinadas profesiones también explica la prominencia de policías entre las funcionarias, el grupo de profesionales mejor definidas, pero cuya vida personal se desconoce frecuentemente. Aunque el género no siempre resulta determinante en la caracterización de las profesionales (Lacalle, 2013), se observa que estas mujeres suelen asumir características masculinas, en un intento de guiarse por su lado más racional eliminando «cualquier rasgo de sensibilidad» u ocultándolo «bajo una máscara de frialdad» (Galán, 2007: 231).

El liderazgo/empoderamiento de las empresarias y directivas también conlleva la atribución de rasgos tradicionalmente masculinos. De hecho, la ficción televisiva raramente apuesta por una representación original de la mujer dominante e independiente, sino que más

Tabla 4. Personajes femeninos con problemas laborales

Problemas laborales	Titulada superior	Admin.	Oficio	Sin cualif.	Camarera Depend.	Otros	NS/NC	N/P	Funcio.	Total
No	41,5%	34,6%	50,0%	46,2%	34,4%	46,4%	77,6%	97,8%	33,3%	58,4%
Sí	58,5%	65,4%	50,0%	53,8%	65,6%	53,6%	22,4%	2,2%	66,7%	41,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

bien opta por la reproducción de características asociadas con la masculinidad, como la agresividad, el individualismo, la competitividad y la toma de decisiones (Van-de-Berg & Streckfus, 1992), así como a la auto-ridad y la capacidad de planificar (Greenberg, 1980; Signorielli, 1989). Sin embargo, la representación de estas mujeres definidas por el poder conlleva un estigma que cuestiona su éxito laboral. En su mayoría, se trata de personajes femeninos negativos: ambiciosas, sin escrúpulos, rencorosas, vengativas, déspotas, fuertes e implacables. Con frecuencia, se menoscaba indirectamente su éxito profesional al asociar su posición de poder con otros personajes masculinos (esposo, padre, etc.) (Van-de-Berg & Streckfus, 1992)<sup>4</sup>. Otras veces, en cambio, el éxito de estas mujeres no es cuestionado por su procedencia, sino que se presenta como contrapartida de una vida personal, familiar o sentimental insatisfactoria, y los personajes femeninos triunfadores son retratados como mujeres que no han podido «saciar sus 'instintos' de madre y esposa» (Ruido, 2007: 12).

Desde una perspectiva androcéntrica, la caracterización negativa de la mujer poderosa representa una especie de castigo por perseguir metas profesionales a expensas de su pareja y/o su familia (Tous, Meso, & Simelio, 2013). Se evidencia, pues, una mirada de reproche hacia el deseo de abandonar los estereotipos tradicionales de ama de casa, madre y esposa con los que se venía caracterizando a la mujer (Instituto de la Mujer, 2007). Las secretarías, por el contrario, continúan reafirmando «la jerarquía y el dominio empresarial [masculino], incluyendo muchas veces entre sus servicios habituales, los sexuales y afectivos» (Ruido, 2007: 12).

A diferencia del abuso sexual o de los problemas sentimentales de aquellos personajes femeninos que, por cuestiones de economía narrativa, pasan la mayor parte del tiempo en el escenario laboral (Galán, 2007), otras temáticas como la conciliación de la jornada laboral con la vida familiar son prácticamente inexistentes (Ortega & Simelio, 2012). Un hecho compatible con el mayor porcentaje de mujeres solteras trabajadoras (45,7%; N=177), respecto de las casadas (27,3%; N=106), constatado en el ámbito norteamericano (Glascok, 2003; Signorielli, 1982; Signorielli & Kahlenberg, 2001). El porcentaje de mujeres solteras en trabajos cualificados (52,1%; N=49) también sigue siendo mucho más elevado que el de casadas (28,7%; N=27) (Atkin, 1991), aunque la diferencia se ha venido reduciendo progresivamente a partir de los años ochenta (Elasmar, Hasegawa, & Brain, 1999).

El análisis confirma las diferentes hipótesis y subhi-

pótesis subyacentes a la investigación y pone de relieve la dialéctica entre, por un lado, los logros obtenidos desde las primeras representaciones de la mujer trabajadora en la ficción televisiva y, por otro lado, la resistencia de algunos estereotipos «fuertemente arraigados en los designios normativos patriarcales» (Menéndez & Zurian, 2014: 70). De ahí la necesidad de combinar la perspectiva diacrónica cuantitativa con el análisis cualitativo de roles y estereotipos de la mujer trabajadora para contextualizar adecuadamente los efectos de las representaciones de la mujer en los espectadores. En este sentido, nuestra apuesta por una metodología que aúna el análisis cuantitativo (SPSS) y el cualitativo (socio-semiótica) representa una aportación original a los estudios sobre género y televisión en España.

### Notas

<sup>1</sup> El término postfeminismo, acuñado por Rebecca Walker en 1992 para definir la «tercera ola» feminista, es un concepto culturalmente complejo. Brunsdon lo ilustra en la ficción televisiva mediante personajes como las protagonistas de «Sexo en Nueva York» o de «Mujeres desesperadas» (Brunsdon, 2013: 378). Lotz considera que la tercera ola feminista representa la superación de algunas limitaciones del activismo de la «segunda ola» (Lotz, 2006: 8).

<sup>2</sup> Se han excluido únicamente aquellos personajes secundarios que figuran en menos de tres episodios de una misma temporada.

<sup>3</sup> Cada sistema televisivo refleja el contexto histórico, político, social, económico y cultural en el que se desarrolla (Gerbner, Gross, Jackson-Beeck, & Signorielli, 1978: 178). En consonancia con la realidad española, se consideran «casadas» las mujeres que conviven con su pareja, por lo que preferimos la denominación estado social a estado civil.

<sup>4</sup> La misma situación de desprestigio afecta a las camareras y dependientas propietarias del negocio, cuya dirección suelen compartir con algún hombre de su familia.

### Agradecimientos

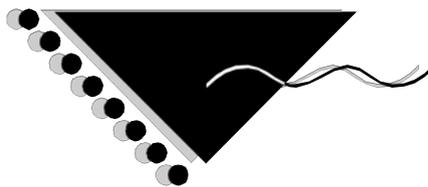
El artículo se enmarca en el proyecto «La construcción social de la mujer en la ficción televisiva y la Web 2.0: estereotipos, recepción y retroalimentación» (FEM2012-33411), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. En esta parte de la investigación han participado, además de las autoras, Deborah Castro, Mariluz Sánchez, Belén Granda, Tatiana Hidalgo, Elsa Soro y Karina Tiznado (investigadoras), y Marc Bellmunt, Germán Muñoz, Lucía Trabajo, Estitxu Garay y Amaia Neracán (colaboradores).

### Referencias

- Akass, K., & McCabe, J. (2006). Feminist Television Criticism: Notes and Queries. *Critical Studies in Television*, 1(1), 108-120 (<http://goo.gl/XApvLC>) (2015-11-25).
- Akass, K., & McCabe, J. (2007). *Quality TV. Contemporary American Television and Beyond*. London: I.B. Tauris.
- Ang, I. (1985). *Watching Dallas. Soap Opera and the Melodramatic Imagination*. London: Methuen.
- Atkin, D. (1991). The Evolution of Television Series Addressing Single Women, 1966-1990. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 35(4), 517-523. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/088381591-09364144>

- Atkin, D., Moorman, J., & Lin, C.A. (1991). Ready for Prime Time: Network Series Devoted to Working Women in the 1980's. *Sex Roles*, 25(11-12), 677-685. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF00289571>
- Attwood, F. (2006). Sexed Up: Theorizing the Sexualization of Culture. *Sexualities*, 9(1), 77-94. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1363460706053336>
- Bazzini, D.G., McIntosh, W.D., Smith, S.M., Cook, S., & Harris, C. (1997). The Aging Woman in Popular Film: Underrepresented, Unattractive, Unfriendly, and Unintelligent. *Sex Roles*, 36(7-8): 531-543. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF02766689>
- Baumgardner, J., & Richards, A. (2000). *Manifesta: Young Women, Feminism, and the Future*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Beck, K. (1978). Television and the Older Woman. *Television Quarterly*, 15, 47-49.
- Brunsdon, C. (2013). Television Crime Series, Women Police, and Fuddy-duddy Feminism. *Feminist Media Studies*, 13(3), 375-394. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14680777.2011.652143>
- Butsch, R. (1992). Class and Gender in Four Decades of Television Situation Comedy: Plus ça change... *Critical Studies in Mass Communication*, 9(4), 387-399. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15295039209366841>
- CAC (Consell Audiovisual de Catalunya) (2013). *La representació de les dones a la televisió. Informe sobre la diversitat i la igualtat a la televisió*. Informe 29, Barcelona (<https://goo.gl/P9bB4T>) (2015-11-25).
- Davis, D.M. (1990). Portrayals of Women in Prime-Time Network Television: Some Demographic Characteristics. *Sex Roles*, 23(5-6), 325-332. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF00290052>
- DeFleur, M.L. (1964). Occupational roles as portrayed on television. *Public Opinion Quarterly*, 28(1), 57-74. doi: <http://dx.doi.org/10.1086/267221>
- Downing, M. (1974). Heroine of the Daytime Serial. *Journal of Communication*, 24(2), 130-137. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1460-2466.1974.tb00378.x>
- Elasmar, M., Hasegawa, K., & Brain, M. (1999). The Portrayal of Women in U.S. Prime Time Television. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43(1), 20-34. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/08838159909364472>
- Emons, P., Wester, F., & Scheepers, P. (2010). 'He Works Outside the Home: She Drinks Coffee and does the Dishes'. Gender Roles in Fiction Programs on Dutch Television. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(1), 40-53. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/08838150903550386>
- Galán, E. (2007). Construcción de género y ficción televisiva en España. *Comunicar*, 28, 229-236 (<http://goo.gl/3wRWbD>) (2015-11-25).
- Gallager, M. (2014). Media and the Representation of Gender. In C. Carter, L. Steiner & L. McLaughlin (Eds.), *The Routledge Companion to Media and Gender* (pp. 332-341). London: Routledge.
- García, N., Fedele, M., & Gómez, X. (2012). The Occupational Roles of Television Fiction Characters in Spain: Distinguishing Traits in Gender Representation. *Comunicación y Sociedad*, XXV(1), 349-366 (<http://goo.gl/yYwD1Q>) (2015-11-25).
- Gerbner, G., Gross, L., Jackson-Beeck, M., & Signorielli, N. (1978). Cultural Indicators: Violence Profile n. 9. *Journal of Communication*, 28(3), 176-207. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.14602466.1978.tb01646.x>
- Gerbner, G., & Signorielli, N. (1982). The World According to Television. *American Demographics*, 4(9), 15-17.
- Gill, R. (2007). Postfeminist Media Culture. Elements of a Sensibility. *European Journal of Cultural Studies Reader*, 10(2), 147-166. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1367549407075898>
- Glascok, J. (2001). Gender Roles on Prime-Time Network Television: Demographics and Behaviors. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 45(4), 656-669. doi: [http://dx.doi.org/10.1207/s15506878jobem4504\\_7](http://dx.doi.org/10.1207/s15506878jobem4504_7)
- Glascok, J. (2003). Gender, Race and Aggression in Newer TV Networks Primetime Programming. *Communication Quarterly*, 51(1), 90-100. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01463370309370142>
- Gordillo, I., Guarinos, V., & Ramírez, M. (2009). Mujeres adolescentes y envejecientes en las series de televisión. Conflictos de identificación. In *Identidades femeninas en un mundo plural* (327-334). Sevilla: Universidad de Sevilla, IDUS. (<https://goo.gl/FhHbni>) (2015-07-01).
- Greenberg, B.S. (1980). *Life on Television: Content Analysis of U.S. TV Drama*. Norwood (NJ): Ablex.
- Greenberg, B.S., & Collette, L. (1997). The Changing Faces on TV: A Demographic Analysis of Network Television's New Seasons, 1966-1992. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 41(1), 1-13. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/08838159709364386>
- Hobson, D. (1982). *'Crossroads': The Drama of a Soap Opera*. London: Methuen.
- INE (Instituto Nacional de Estadística) (2015). *Publicaciones de síntesis. Resumen últimos datos*. (<http://goo.gl/SlvJk3>) (28-07-2015).
- Instituto de la Mujer (Ed.) (2007). *Tratamiento y representación de las mujeres en las teleseries emitidas por las cadenas de televisión de ámbito nacional*. Madrid: Instituto de la Mujer (<http://goo.gl/e5DCJf>) (2015-11-25).
- Kalisch, P.A., & Kalisch, B. (1984). Sex-role Stereotyping of Nurses and Physicians on Prime-time Television: A Dichotomy of Occupational Portrayals. *Sex Roles*, 10(7-8), 533-553. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF00287262>
- Lacalle, C. (2013). *Jóvenes y ficción televisiva. Construcción de identidad y transmedialidad*. Barcelona: UOCPress.
- Lauzen, M.M., Dozier, D.M., & Horan, N. (2008). Constructing Gender Stereotypes through Social Roles in Prime-time Television. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(2), 200-214. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/08838150801991971>
- Lotz, A.D. (2006). *Redesigning Women: Television after the Network Era*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Manes, A.L., & Melnyk, P. (1974). Televised Models of Female Achievement. *Journal of Applied Social Psychology*, 4(4), 365-374. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.1974.tb02608.x>
- McNair, B. (1996). *Mediated Sex: Pornography and Postmodern Culture*. London: Arnold.
- McNeil, J.C. (1975). Feminism, Femininity, and the Television Series: A Content Analysis. *Journal of Broadcasting*, 19(3), 259-271. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/08838157509363786>
- McRobbie, A. (2009). *The Aftermath of Feminism: Gender, Culture and Social Change*. London: Sage.
- Menéndez, M.I., & Zurian, F. (2014). Mujeres y hombres en la ficción televisiva norteamericana hoy. *Anagramas*, 25, 55-71 (<http://goo.gl/ZE8bN4>) (2015-11-25).
- Mittel, J. (2006). Narrative Complexity in Contemporary American Television. *The Velvet Light Trap*, 58 (<http://goo.gl/DmlMmc>) (2015-07-27).
- Morley, D. (1980). *The Nationwide Audience*. London: BFI.
- Ortega, M., & Simelio, N. (2012). La representación de las mujeres trabajadoras en las series de máxima audiencia emitidas en España. *Comunicación*, 10(1), 1006-1016 (<http://goo.gl/Ha5VzQ>) (2015-11-25).
- Philips, D. (2000). Medicated Soap: The Woman Doctor in Television Medical Drama. In B. Carson & M. Llewellyn-Jones (Eds.), *Frames and Fictions on Television: The Politics of Identity*

- within Drama (pp. 50-61). Portland, OR: Intellect.
- Ruido, M. (2007). *Just do it! Bodies and Images of Women in the New Division of Labour*. (<http://goo.gl/rFJHgK>) (2015-07-31).
- Seggar, J.F., & Wheeler, P. (1973). World of Work on TV: Ethnic and Sex Representation in TV Drama. *Journal of Broadcasting*, 17(2), 201-214. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0883815-7309363684>
- Signorielli, N. (1982). Marital Status in Television Drama: A Case of Reduced Options. *Journal of Broadcasting*, 26(2), 585-597. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/08838158209364027>
- Signorielli, N. (1983). The Demography of the Television World. In O.H. Gandy, P. Espinosa, & J.A. Odorver (Eds.), *Proceedings from the Tenth Annual Telecommunications Policy Research Conference* (pp. 53-76). Norwood, NJ: Ablex.
- Signorielli, N. (1989). Television and Conceptions about Sex Roles: Maintaining Conventionality and the Status Quo. *Sex Roles*, 21(5-6), 341-360. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF00289596>
- Signorielli, N. (1993). Television and Adolescents' Perceptions about Work. *Youth & Society*, 24(3), 314-341. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0044118X93024003004>
- Signorielli, N. (2009). Race and Sex in Prime Time: A Look at Occupations and Occupational Prestige. *Mass Communication and Society*, 12(3), 332-352. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/152054-30802478693>
- Signorielli, N., & Bacue, A. (1999). Recognition and Respect: A Content Analysis of Prime-Time Television Characters across Three Decades. *Sex Roles*, 40(7-8), 527-544. doi: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1018883912900>
- Signorielli, N., & Kahlenberg, S. (2001). Television's World of Work in the Nineties. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 45(1), 4-22. doi: [http://dx.doi.org/10.1207/s15506878jobem4501\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s15506878jobem4501_2)
- Stillion-Southard, B.A. (2008). Beyond the Backlash: Sex and the City and Three Feminist Struggles. *Communication Quarterly*, 56(2) 149-67. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01463370802026943>
- Tedesco, N. (1974). Patterns in Prime Time. *Journal of Communication*, 24(2), 119-124. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1460-2466.1974.tb00376.x>
- Thompson, R. J. (1996). *Television's Second Golden Age*. New York: Continuum.
- Tous, A., Meso, K., & Simelio, N. (2013). The Representation of Women's Roles in Television Series in Spain. Analysis of the Basque and Catalan Cases. *Communication & Society*, 26(3), 67-97 (<http://goo.gl/w4kTuN>) (2015-11-25).
- Tyler, M. (2010). The Politics of Pornography and Pornographication in Australia. Australian Political Science Association Conference 2010 (<https://goo.gl/BD0INn>) (2015-07-06).
- Turow, J. (1974). Advising and Ordering. Daytime, Prime-time. *Journal of Communication*, 24(2), 138-141. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1460-2466.1974.tb00379.x>
- Van-de-Berg, L.R., & Streckfuss, D. (1992). Prime-time Television's Portrayal of Women and the World of Work: A Demographic Profile. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 36(2), 195-208. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/08838159209364167>
- Vernon, J.A., Williams, J.A., Phillips, T., & Wilson, J. (1990). Media Stereotyping: A Comparison of the Way Elderly Women and Men are Portrayed on Prime-Time Television. *Journal of Women and Aging*, 2(4), 55-68. doi: [http://dx.doi.org/10.1300/J074v02n04\\_05](http://dx.doi.org/10.1300/J074v02n04_05)
- Whelehan, I. (2000). *Overloaded. Popular Culture Future of Feminism*. London: The Women's Press.



# Comunicar

## Próximos títulos

Forthcoming issues

Temas monográficos / Monographs in study

### COMUNICAR 48 (2016-3)

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 (2016-4)

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)

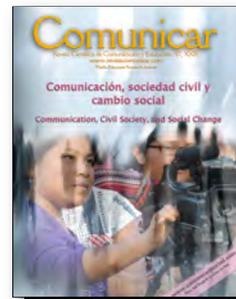
### COMUNICAR 50 (2017-1)

Tecnologías y segundas lenguas  
Technologies and second languages

*Editores Temáticos / Guest-edited special issue:*

Dr. Kris Buyse, KU Leuven (Bélgica)  
Dra. Carmen Fonseca, Universidad de Huelva (España)

COMUNICAR es una plataforma de expresión abierta a la participación y colaboración de todos los profesionales de la educación y la comunicación. Si está interesado en colaborar en los próximos números (tanto en la sección Monográfica como en Bitácora –de tema libre, dentro de la temática de la Revista–), puede remitirnos sus manuscritos. Ver normativa completa en [www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com).



# Valores y emociones en narraciones audiovisuales de ficción infantil

## Values and Emotions in Children's Audiovisual Fictional Narratives

-  Dra. Ana Aierbe-Barandiaran es Profesora Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco (España) (ana.aierbe@ehu.eus) (<https://orcid.org/0000-0003-3933-0587>)
-  Eider Oregui-González es Investigadora Predoctoral en Formación del Programa de Doctorado de Psicodidáctica de la Universidad del País Vasco (España) (eider.oregui@ehu.eus) (<https://orcid.org/0000-0002-5892-1633>)

### RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue identificar los valores y emociones que se transmiten en los programas televisivos preferidos de niños y niñas de 8 a 12 años, de acuerdo al tipo de estructura. Sobre la base del análisis del consumo mediático referido por los participantes y sus progenitores, así como los índices de audiencia de los programas de ficción infantil, se seleccionaron dos series de ficción televisiva para este grupo de edad («Doraemon» y «Código Lyoko», de estructura narrativa y no-narrativa respectivamente), y se llevó a cabo un análisis de contenido de 86 episodios que fue validado por acuerdo inter-jueces. Los resultados muestran que en ambos programas se exhibe una amplia gama de valores éticos y competenciales, sobre todo valores vitales, mientras que los valores estéticos y trascendentales apenas son representados. Por otra parte, en «Código Lyoko» tienen mayor presencia las emociones complejas y algunas emociones básicas (asombro, ira, alegría y miedo), sin embargo la tristeza aparece en mayor medida en «Doraemon». Destaca que el nivel de empatía representada en los personajes es bajo en ambas series, aunque ligeramente más elevado en «Código Lyoko». La relevancia del estudio radica en el hecho de proveer un procedimiento útil para medir la idoneidad de los contenidos mediáticos respecto a las características psicológicas de la infancia, y contribuir a fundamentar con base sólida los programas de competencia mediática desde las primeras edades.

### ABSTRACT

The aim of this study is to identify which values and emotions are transmitted in the favorite fictional TV programs of children aged between 8 and 12, according to their particular type of structure. Based on the analysis of media consumption reported by participants and their parents, as well as on the ratings of children's fictional programs, two fictional programs were selected for this age group (Doraemon and Code Lyoko, with a narrative and non-narrative structure, respectively), and a content analysis of 86 episodes was conducted and validated by inter-rater agreement. The results show that a wide range of ethical and competence-based values are conveyed by both programs, although greater emphasis is placed on life-skill values, with aesthetic and transcendental values hardly being represented at all. While more complex emotions and some basic emotions (surprise, anger, happiness and fear) were found to be present in Code Lyoko, sadness was present to a greater extent in Doraemon. The results reveal that the level of empathy represented by the characters in both series is low, although it is slightly higher in Code Lyoko. The relevance of the study lies in the fact that it provides a useful method for measuring the appropriateness of media content in relation to the psychological characteristics of children, and contributes to establishing a solid basis for media literacy programs from early childhood.

### PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Infancia, medios, audiencia, educación, valores, emociones, narraciones de ficción, dibujos animados  
Childhood, media, audience, education, values, emotions, fictional narratives, cartoons.



### 1. Introducción y estado de la cuestión

El periodo de edad de 8 a 12 años constituye una etapa con unas características diferenciales propias en el desarrollo cognitivo, afectivo y socio-moral. Es un momento vital en el que niños y niñas se abren cognitiva y socialmente al mundo. El avance del pensamiento de este momento evolutivo discurre junto con una mayor capacidad para percibir valores. Asimismo, los trabajos empíricos sobre emociones, en general, y sobre la respuesta empática, en particular, han determinado que a partir de los ocho años los niños y niñas son capaces de distinguir casi todas las emociones que puede discernir un adulto (Boone & Cunningham, 1998).

Los programas de ficción, en especial los dibujos animados, representan una opción más de enseñanza-aprendizaje en la que niños y niñas pueden aprender conceptos, procedimientos, actitudes, normas, valores y emociones a través de sus personajes favoritos, aunque resulta indispensable la función reguladora del profesorado y de los padres-madres (Rajadell, Pujol, & Violant, 2005).

En general, los estudios revisados sobre el consumo mediático infantil señalan que este se reduce prácticamente a contenidos de ficción televisiva (dibujos animados, series y películas), y, más concretamente, a dibujos animados (Fuenzalida, 2005; Tur & Grande, 2009). Niños y niñas ven televisión los días laborales un promedio de 1-2 horas y este consumo aumenta el fin de semana (3-4 horas). Acceden a los programas a través de diferentes cadenas temáticas en abierto (ejemplo: Clan TVE, Disney Channel), aunque ven también productos dirigidos a jóvenes o adultos (Cánovas & Sahuquillo, 2010). En las webs de estos canales no se ofrecen claves que permitan a los padres tomar una decisión sobre si una serie de dibujos animados está o no adaptada al nivel de desarrollo de su hijo/a (Bermejo, 2011; Torrecillas-Lacave, 2013).

Con respecto a Internet, el uso casi se duplica en días no laborables, fenómeno similar al que ocurre con el medio televisivo (Sarabia & Muñoz, 2009). A la hora de utilizar el ordenador, ellas son más activas respecto a los niños y también se conectan a Internet en mayor medida que estos (AIMC, 2012) y la finalidad de uso difiere (Bringué & Sádaba, 2011). No cabe duda de que Internet, hoy en día, se erige como el medio estelar para la información, el ocio y la comunicación de niños/as y adolescentes. Sin embargo, es difícil calcular cuál es el tiempo utilizado ya que cada vez se accede desde diferentes pantallas, de menor tamaño y portátiles (Garmendía, Garitaonandia, Martínez, & Casado, 2011).

En efecto, la tendencia actual discurre hacia el consumo multipantalla que se caracteriza por el cambio de la pantalla de TV por el ordenador para, a través de Internet, ver contenidos televisivos. Además, las series se difunden y visualizan a través de tablets o teléfonos móviles. Asimismo, se ha extendido el hábito entre niños/as y adolescentes de acceder a videojuegos en línea para jugar con amistades y/o personas desconocidas, con los consiguientes beneficios y riesgos que puede entrañar (Chicharro, 2014), tendencia que se va acrecentando, especialmente en los chicos, a través de los teléfonos móviles (CIDE, 2004). Por ello, estamos ante «la generación móvil» (Bond, 2013; Bringué & Sádaba, 2011), dispositivo que va eclipsando a todos los demás, convirtiéndose en el «medio de medios».

Este panorama del consumo mediático infantil, que se escapa cada vez más al control parental (Gabelas & Lazo, 2008) y cuya saturación informativa puede dificultar comprender el sentido de los mensajes, es el que nos ha llevado a indagar en las emociones y los valores representados en los contenidos de ficción infantil, contribuyendo así a impulsar la selección, producción y difusión de productos mediáticos de calidad para la infancia (Elzo, 2009).

Algunos autores como Rajadell, Pujol y Violant (2005) han analizado los valores educativos y culturales que se transmiten en las series de dibujos animados y señalan que ciertos valores positivos (como la bondad, la responsabilidad o la solidaridad), y sus respectivos contravalores, que a lo largo de la historia de las series infantiles se manifestaban claramente, actualmente no aparecen representados. También se ha indagado en la cuestión de la identidad y los valores representados en películas infantiles como, por ejemplo, la película «Shrek», cuyo argumento partiendo de una estructura narrativa similar al cuento clásico va adoptando giros constantes con objeto de cuestionar la importancia de la apariencia y algunos valores «tradicionales» representados por los personajes (Ros, 2007). Igualmente, se viene señalando la alta presencia de violencia en los contenidos mediáticos dirigidos a la infancia (Mong-Shan-Yang, 2006; Tur & Grande, 2009) que, junto con valores antisociales (ejemplo: egoísmo o falta de honestidad), suelen estar representados por el personaje antagonista mientras los valores prosociales (ejemplo: el respeto o la ayuda) son encarnados, generalmente, por el personaje protagonista.

Un estudio en el ámbito de los valores en la etapa infantil, basado en los postulados de Rokeach (1973), es el de Donoso (1992) que, aunque no utilizó material audiovisual, ahondó en nueve categorías de valor

que elicitaban los niños/as de 8 a 12 años al participar en unas dinámicas de clarificación de valores desarrolladas con tal fin. Por un lado, comparó los valores vivenciales y creencias de valor que manifiestan los niños de esta edad y, por otro, comparó esos valores con los valores familiares y escolares. Los resultados mostraron que niños y niñas puntuaban alto en valores vitales, afectivos y éticos mientras que los valores estéticos, trascendentales y «del ser» eran los que menos puntuación recibían. Este sistema de categorización de nueve valores es el que hemos utilizado en esta investigación.

Además de los valores, otro aspecto a indagar en los contenidos mediáticos son las emociones representadas, puesto que las emociones juegan un rol determinante al guiar la selección del uso de los medios (Soto & Vorderer, 2011). También, en general, se asume que las emociones se valoran más favorablemente en el contexto del uso de los medios de comunicación que en la vida diaria (Bartsch, Vorderer, Mangold, & Viehoff, 2008).

Para Sedeño (2005), el lenguaje televisivo contiene una fuerte carga emocional que entraña tanto riesgos (ejemplo: desensibilización emocional ante la violencia entre iguales) como beneficios (ejemplo: identificación con personajes que encarnan valores prosociales). En cualquier caso, la ficción televisiva se considera «un género muy influyente y con una gran capacidad socializadora porque maneja comunicaciones inadvertidas que preceden al control consciente de la audiencia, incidiendo en emociones, movilizándolo los sentimientos íntimos del espectador e implicándolo afectivamente en las historias» (Ferrés, 1996: 104). En esta línea, Conde (1999) estudió las respuestas a secuencias audiovisuales de miedo para concluir que los niños/as de 5 y 8 años sienten más miedo ante escenas donde prima lo visual o perceptivo, independientemente de la posibilidad (real o ficticia) de los hechos presentados, mientras que la respuesta de los adolescentes es más intensa ante secuencias realistas, con las que son capaces de identificarse en mayor grado.

Por otro lado, en este trabajo hemos tenido en cuenta la estructura interna del relato audiovisual in-

fantil referida a la manera de distribuir los sucesos en una narración, de modo que podemos distinguir dos tipos de relato (Bermejo, 2005): uno se caracteriza por tener una estructura vertical con temporalidad cronológica (planteamiento, nudo, desenlace) y otro por una estructura horizontal con montaje discontinuo.

Sobre esta temática destacan algunas investigaciones (Bermejo, 2005; Del-Río, Álvarez, & Del-Río, 2004; Del-Río & Del-Río, 2008) que han tratado de constatar que algunas series de ficción televisiva infantil contribuyen a construir un pensamiento vertical con estructuras narrativas causales, motivacionales, espa-

**Cabe subrayar que, más allá de la mera consideración de la presencia o ausencia de contenidos nocivos (por ejemplo: violencia o pornografía), a la hora de valorar la adecuación a la edad de los programas de ficción, es necesario indagar en el contenido potencial de valores y emociones, así como en el tipo de estructura (narrativizante o desnarrativizante), puesto que ello influye en el desarrollo de diferentes modos de pensamiento en las generaciones más jóvenes.**

ciales y temporales (por ejemplo: David el Gnomo) y otras, por el contrario (ejemplo: Bola de Dragón), inducen en los y las menores la construcción de un pensamiento horizontal, sensorial, desnarrativizado, de asociaciones por mera contigüidad. A ello se añade que en estos programas el nivel de normatividad, es decir, el grado en el que se muestran actividades y hábitos propios de la realidad humana habitual, es bajo y que la presencia de empatía y de los afectos es igualmente baja (Del-Río & Del-Río, 2008). También Bringué (2012), en el ámbito de la publicidad infantil, ha abordado mediante el análisis de contenido los diferentes modos de plasmar el mensaje audiovisual (formatos) y mediante el análisis de recepción la interpretación de los mensajes comerciales por los menores, mostrando distintas opciones narrativas en las que se basan dichos mensajes.

Una vez realizada la revisión previa, el objetivo general de este trabajo fue analizar las pautas de consumo mediático infantil y los programas de ficción preferidos por niños y niñas de 3º y 6º curso de Educa-

ción Primaria, con el fin de conocer cuáles son los valores y emociones que transmiten, y si estos tienen relación con el tipo de estructura de dichos contenidos mediáticos. Concretamente los objetivos son:

1) Conocer las pautas de consumo mediático (televisión, ordenador, Internet, videojuegos, tablet y teléfono móvil) de niños y niñas de 8-12 años participantes en este estudio: horas de consumo y contenidos de ficción preferidos (dibujos animados, series, películas).

2) Identificar qué valores son los más representados en las series de dibujos animados preferidas por niños y niñas de 8 a 12 años, de acuerdo a su estructura.

3) Determinar qué emociones son las más representadas en las series de dibujos animados preferidas por niños y niñas de 8 a 12 años, de acuerdo a su estructura.

Los resultados que aquí se presentan forman parte de una investigación más amplia de carácter cuasi-experimental que pretende ahondar en las relaciones que se establecen entre el consumo mediático, el nivel atencional y el desarrollo socio-personal en la infancia.

## 2. Metodología

### 2.1. Muestra

En el estudio han participado 186 niños y niñas de edades comprendidas entre 8 y 12 años ( $M=10.04$ ), que cursan 3º y 6º de Educación Primaria en diferentes centros educativos de la Comunidad Autónoma Vasca (España). Del total de niños y niñas hay 92 chicos (49.5%) y 94 chicas (50.5%), respectivamente, por lo que la muestra guarda una equitativa proporción respecto al sexo. El 39.2% ( $N=73$ ) de los niños/as cursaban 3º mientras que el 60.8% ( $N=113$ ) de ellos 6º curso. Este alumnado pertenece a dos centros públicos (un 44,08%,  $N=82$ ) y dos privados-concertados (55,92%,  $N=104$ ).

Asimismo, han participado 153 padres y madres del alumnado, entre ellos se identifican 31 padres, 121 madres y 1 caso del que no poseemos el dato de quién ha respondido al cuestionario. Del total de cuestionarios entregados ( $N=186$ ) no se han respondido 33 cuestionarios. Por otra parte, el corpus en el que se ha basado el análisis de contenido lo conforman 86 episodios de dos series de animación infantil, «Doraemon» y «Código Lyoko».

El muestreo ha sido intencional, tanto en lo que se refiere a los episodios como a las pautas de consumo. En el primer caso, se ha segmentado el corpus global, basándose en la temporada de emisión y, dentro de la misma, se ha efectuado una selección aleatoria de los episodios. La selección de niños/as y progenitores se

ha realizado, también de forma intencional, teniendo en cuenta la titularidad del centro (público/concertado), el curso escolar y el sexo.

### 2.2. Instrumentos de medida

Para el análisis de contenido de los episodios de las dos series de dibujos animados seleccionadas se ha utilizado una plantilla de observación creada ad hoc y se han clasificado, por un lado, los valores tomando como referente la adaptación del sistema de valores de Rokeach (1973) realizada por Donoso (1992), en nueve categorías: 1) Vitales; 2) Producción; 3) Éticos; 4) Sociales; 5) Afectivos; 6) Noéticos o intelectuales; 7) Estéticos; 8) Trascendentales; 9) «Del ser».

Por otro lado, las emociones se agruparon, de acuerdo a Aritzeta, Pizarro y Soroa (2008), en básicas (ejemplo: alegría, tristeza) y complejas (ej. aburrimiento, confusión) y, dentro de estas últimas, se incluyeron las emociones morales (ejemplo: empatía, vergüenza, culpa).

Las pautas de consumo mediático de los y las menores se recogieron mediante el «Cuestionario sobre Consumo Mediático Infantil» (CMI) (Aierbe & Oregui, 2014) a cumplimentar por los progenitores en un tiempo estimado de 30 minutos. Consta de 26 ítems referidos a diferentes indicadores como: pautas de consumo mediático de los hijos e hijas; contexto físico y social de utilización de pantallas y mediación parental. Para este estudio hemos considerado los siguientes ítems: horas de utilización de pantallas en día laboral y fin de semana (ítems 1 y 2); tipo de programa de ficción que más ven (ítem 9); programa de ficción preferido del hijo/a (ítem 11).

Asimismo, las preferencias de contenidos de ficción del alumnado se obtuvieron mediante una entrevista individual semi-estructurada (de 20-30 minutos de duración) que contiene 24 cuestiones cuya finalidad es indagar en los valores y emociones percibidos por los niños y niñas en los personajes del episodio visualizado (en la fase experimental del estudio amplio) así como recoger los programas de ficción favoritos.

### 2.3. Procedimiento

Inicialmente, se solicitó a la agencia Kantar Media los índices de audiencia de enero a noviembre de 2013. Seguidamente se contactó con los centros escolares, se informó a los progenitores y estos cumplimentaron el cuestionario CMI. Tras la obtención del consentimiento informado parental se realizó la entrevista individual al alumnado.

Entre los criterios de selección de las dos series de

dibujos animados se tuvo en cuenta, además de su alta audiencia y preferencia, que tuvieran diferente estructura (narrativizante o desnarrativizante) por lo que, finalmente, se seleccionaron «Doraemon» (transmitida por Boing y el canal autonómico ETB 3) y «Código Lyoko» (transmitida por Clan y ETB3). La primera trata sobre un gato robot cósmico que viene del futuro, desde el siglo XXII, amigo de Nobita que ayudará a este en todos sus problemas cotidianos con sus padres y amigos con la ayuda de sus inventos que saca de un bolsillo mágico. La segunda es una serie animada francesa que cuenta las aventuras de un grupo de amigos que descubren la existencia de un mundo virtual llamado «Lyoko» (<https://goo.gl/3zKM88>) y que tienen por objetivo luchar contra Xana, un virus informático, para impedir que destruya el mundo en el que viven.

El análisis estructural de cada serie se realizó de acuerdo a los trabajos de Del-Río, Álvarez & Del-Río (2004) y Bermejo (2005), a partir de él se determinó que «Doraemon» presenta una estructura «narrativizante» que se ajusta a la estructura clásica narrativa similar al cuento infantil (inicio, nudo, desenlace) mientras «Código Lyoko» presenta una estructura «desnarrativizante», en la que se alteran tanto el orden temporal como espacial (entorno virtual/real). Finalmente,

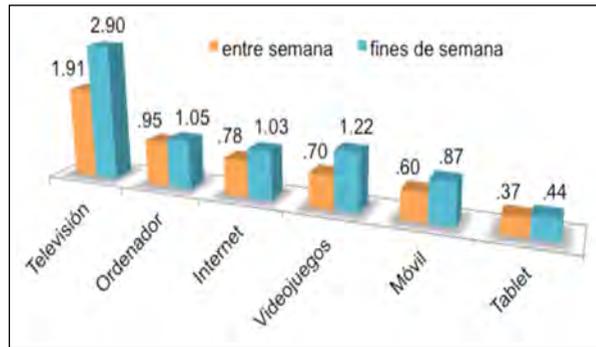


Figura 1. Consumo de medios entre semana y fines de semana.

se llevó a cabo el análisis de contenido de diferentes episodios de ambas series, mediante una plantilla de observación, efectuado por dos evaluadoras de manera independiente.

Para el análisis cualitativo se partió de categorías a priori y se categorizaron las emociones y los valores observados en los programas mediante acuerdo interjueces (Índice Kappa). Respecto al análisis cuantitativo, se han realizado análisis univariados (frecuencias, media y desviación típica) y bivariados como comparación de medias (T de Student y Mann-Whitney). Los análisis estadísticos se han llevado a cabo mediante el programa SPSS 22.

**Tabla 1. Series y dibujos animados más mencionados en la entrevista por curso y sexo**

		25% - 17%	16% - 10%	9% - 6%	5% - 3%
Curso	3º Educación Primaria	Doraemon, Código Lyoko, Jessie, Buena suerte Charlie, Pac-Man	iCarly, Big Time Rush, Pokemon, Bob Esponja	Violetta, Shake it up, Mi perro tiene un Blog, Phineas & Ferb, Hora de Aventuras	Liv & Maddie, Austin & Ally, Territorio Champions, El increíble mundo de Gumball, Famboy & Chum Chum, Los jinetes de Mema, Monster High, Rabbits Invasion, Invasion plancton, Kung Fu Panda, Batman, Mickey Mouse, Spartacus, Terrax
	6º Educación Primaria	Los Simpson, Shin Chan	La que se avecina, Jessie, Shake it up, Doraemon, Phineas & Ferb	Aida, Buena suerte Charlie, iCarly, Padre de Familia, Pokemon, Inazuma Eleven, Hora de aventuras, Cenicienta	Aquí no hay quien viva, Liv & Maddie, Big Time Rush, Código Lyoko, Historias corrientes, Agallas el perro cobarde, Mickey Mouse, Bob Esponja, Peppa Pig, Invasion plancton, Minnie, Sirenita
Sexo	Chicos	Doraemon, Código Lyoko, Pokemon	Los Simpson, Pac-Man, Big Time Rush, Hora de Aventuras, iCarly, La que se avecina	Inazuma Eleven, Shin Chan, Invasion plankton, Jessie, Aida	Padre de Familia, Territorio Champions, Phineas & Ferb, Buena suerte Charlie, El increíble mundo de Gumball, Los jinetes de Mema, Rabbits Invasion, Mickey Mouse, Kung Fu Panda, Terrax, Spartacus
	Chicas	Jessie; Shake it up, Buena suerte Charlie	Phineas & Ferb, Shin Chan, Bob Esponja, Doraemon, Los Simpson	Violetta, Liv & Maddie, Mi perro tiene un Blog, iCarly, Cenicienta	La que se avecina, Aquí no hay quien viva, Austin & Ally, Padre de Familia, Historias corrientes, Hora de Aventuras, Agallas el perro cobarde, Famboy & Chum Chum, Monster High, Peppa Pig, Mickey Mouse, Minnie, Ariel, Batman

### 3. Resultados

#### 3.1. Pautas de consumo de pantallas

En opinión de los padres y las madres de los participantes, tal y como se muestra en la figura 1, entre semana el medio más utilizado por sus hijos/hijas en horas de consumo es la televisión, seguido del ordenador. El consumo mediático el fin de semana aumenta en torno a una hora, en comparación con la utilización entre semana, y, aunque la televisión sigue siendo el medio más utilizado, la consola de videojuegos supera en uso al ordenador. La tablet es el dispositivo menos utilizado tanto entre semana como el fin de semana. Por edades, el alumnado de 11-12 años dedica más horas al consumo de Internet entre semana ( $Z=-2.176$ ;  $p<.05$ ; 1.05 vs .40 de media) y el móvil ( $Z=-2.037$ ;  $p<.05$ ; .75 vs .38) que los de 8-9 años. Además, por sexo, los chicos utilizan durante más horas que las chicas la consola de videojuegos, tanto en días laborales ( $Z=-2.596$ ;  $p<.01$ ; 1.10 vs .24) como los fines de semana ( $Z=-2.787$ ;  $p<.01$ ; 1.85 vs .47).

Respecto a los contenidos de ficción favoritos, los datos aportados por los niños y las niñas (tabla 1) coinciden con los índices de audiencia y, también, con lo referido por los progenitores. Estos señalan que sus hijos/as prefieren los dibujos animados ( $M=3,71$ ;  $D.T.=.995$ ) y las series ( $M=3,63$ ;  $D.T.=.829$ ), seguido de las películas ( $M=2,80$ ;  $D.T.=.853$ ) u otros programas ( $M=2,68$ ;  $D.T.=1,071$ ). Asimismo, indican que entre los programas favoritos se encuentran «Jessie» (18,9%), «La que se avecina» (9,4%), «Los Simpson» (7,5%), «Pokemon» (7,5%), «Buena suerte Charlie» (5,7%), «Violetta» (5,7%), «Doraemon» (3,8%), «Carly» (3,8%), «Phineas & Ferb» (3,8%), «Hora de aventuras» (3,8%), y/o «Shake it up» (3,8%). Se constata que también ven series dirigidas a adultos como «La que se avecina», «Los Simpson» y, en menor medida, «Aida». Son las chicas las que tienen mayor preferencia por las series ( $Z=-2,117$ ;  $p<.05$ ; 3,90 vs 3,35) que los chicos y, aunque no mencionan espontáneamente «Código Lyoko» entre sus preferencias, comentan que lo conocen o lo han visto en el pasado.

#### 3.2. Análisis de contenido de valores y emociones

Se ha ahondado en la presencia de valores y emociones en dichos programas para comprobar las similitudes

Tabla 2. Categorías de valores representados

	Doraemon M (D.T)	Código Lyoko M (D.T)	t / z	Sig.
Valores	28.91 (9.875)	84.33 (24.482)	-13.766	.001***
Valores vitales	12.14 (6.304)	36.53 (12.572)	-11.374	.001***
Valores sociales	3.40 (2.638)	15.58 (5.716)	-12.693	.001***
Valores éticos	6.19 (2.889)	13.16 (5.376)	-6.487	.001***
Valores de producción	2.49 (3.418)	6.63 (5.732)	-4.737	.001***
Valores noéticos	2.60 (3.629)	6.12 (3.947)	-5.099	.001***
Valores del Ser	1.05 (1.479)	3.72 (3.705)	-3.945	.001***
Valores afectivos	.74 (1.513)	2.19 (2.970)	-3.023	.01**

y diferencias en relación a su estructura. Para ello, las dos investigadoras codificaron de forma independiente cada episodio, mostrando un alto grado de convergencia entre las puntuaciones asignadas por estas (índice kappa de Cohen=.70). Una lectura global de los resultados obtenidos muestra que en «Código Lyoko» (LY) existe una mayor presencia de valores en todas las categorías, en comparación con «Doraemon» (DO) (tabla 2), a excepción de los valores estéticos y trascendentales.

Asimismo, las subcategorías de valores se han identificado en mayor medida en LY que en DO. Entre ellas, destacan las que se han recogido en la tabla 3.

Por otro lado, el análisis de contenido de emociones ha revelado que todos los tipos de emociones en general, tanto básicas como complejas, tienen mayor presencia en LY (ver tabla 4 en <https://goo.gl/33JBEs>).

En las subcategorías de emociones, tal y como puede apreciarse en la tabla 5, a excepción de la tristeza, se han encontrado diferencias a favor de LY en las emociones básicas y complejas. Asimismo, dentro de estas últimas, aparecen algo más representadas las emociones morales de empatía e indignación.

Debido a que los episodios de LY duran aproximadamente el doble de tiempo que los de DO (22 min.

Tabla 3. Subcategorías de valores representados

		Doraemon M (D.T)	Código Lyoko M (D.T)	t / z	Sig.
Valores vitales	Ilusión	9.33 (5.895)	31.63 (11.701)	-7.593	.001***
	Éxito	.47 (1.182)	2.58 (4.851)	-4.680	.001***
Valores de producción	Investigación	.00 (0.000)	.28 (.854)	-2.289	.05*
	Trabajo	.00 (0.000)	1.07 (1.564)	-4.542	.001***
Valores éticos	Sinceridad	4.14 (1.846)	11.02 (4.437)	-6.899	.001***
	Ayuda	1.65 (1.689)	5.65 (2.497)	-8.703	.001***
Valores sociales	Compañerismo	.98 (1.205)	6.28 (3.312)	-7.025	.001***
	Responsabilidad	.72 (1.297)	2.19 (2.260)	-3.329	.001***
	Respeto	.00 (0.000)	.33 (.993)	-2.523	.05*
	Seguridad	.00 (0.000)	.19 (.500)	-2.523	.05*
Valores noéticos	Curiosidad	1.86 (1.505)	5.56 (3.480)	-5.561	.001***
	Autoestima	.40 (.849)	2.09 (2.524)	-3.651	.001***
Valores del ser	Ser competente	.56 (1.119)	1.28 (1.469)	-2.714	.01**

vs 12 min. de media), se han ponderado las puntuaciones para compensar el sesgo temporal entre ambas, calculando los valores y las emociones por minuto representados en cada serie, y se ha comprobado que todas las diferencias halladas inicialmente a favor de LY se mantienen, a excepción de los valores éticos cuyas puntuaciones para ambos programas se igualan mediante la ponderación realizada.

#### 4. Discusión y conclusiones

En general, de acuerdo al primer objetivo de este trabajo, se observa mayor consumo mediático los fines de semana que los días laborales, sobre todo el consumo de TV se duplica. La tendencia a acudir a Internet para ver contenidos televisivos, capítulos perdidos o ya vistos aumenta, especialmente en las chicas, lo cual lleva a pensar que, aunque el consumo de Internet se está imponiendo a través de diferentes pantallas, la TV sigue manteniendo su protagonismo entre el público infantil (Cánovas & Sahuquillo, 2010). Se constata que van accediendo a más temprana edad al uso del móvil, y aumenta este en el alumnado de 6º curso (Bond, 2013; Garmendia & al., 2011), mientras la utilización de videojuegos está más extendida entre los chicos que entre las chicas en nuestro estudio (Bringué & Sádaba, 2011; Chicharro, 2014).

Asimismo, los contenidos preferidos referidos por los y las participantes, series y dibujos animados, vienen a confirmar los resultados hallados en algunas investigaciones previas (Fuenzalida, 2005; Tur & Grande, 2009) aunque difieren de los obtenidos por Bringué & Sádaba (2011) ya que, en este caso, las películas se anteponeían a las series y los dibujos animados. Sin embargo, existe una tendencia creciente a ver series cada vez en edades más tempranas (8-9 años), sobre todo entre las chicas mediante el canal Disney Channel. Los chicos prefieren ver dibujos animados, principalmente a través del canal Boing, especialmente los que tratan de lucha/acción o deportes. Por otro lado, en la franja de 11-12 años se observa que ven también series para adultos (Cánovas & Sahuquillo, 2010), sean o no de animación. En conclusión, no solo se van difuminando las franjas de edad en el uso de dispositivos y elección de preferencias sino que también se constatan diferencias de género en el uso de medios y en la selección de programas de ficción (Bringué, 2012; Garmendia & al., 2011), aspectos en los que es preciso continuar investigando.

		Doraemon M (D.T)	Código Lyoko M (D.T)	t / z	Sig.
Emociones básicas	Asombro	5.30 (2.940)	15.84 (8.269)	-7.871	.001***
	Ira / Enfado	4.72 (2.667)	11.79 (4.911)	-8.295	.001***
	Alegría	4.63 (2.105)	7.28 (3.404)	-4.344	.001***
	Miedo	2.84 (2.544)	6.30 (5.050)	-4.067	.001***
	Tristeza	2.49 (2.208)	1.58 (1.749)	-2.142	.05*
Emociones complejas	Preocupación	1.91 (1.601)	9.67 (5.858)	-7.214	.001***
	Confusión	.84 (1.214)	5.16 (3.716)	-6.221	.001***
	Disfrute	1.09 (1.342)	3.30 (3.106)	-3.458	.001
	Dolor	.42 (.698)	1.79 (1.846)	-3.939	.001***
	Empatía	.02 (.152)	.51 (2.016)	-2.473	.05*
	Decepción	.07 (.338)	.51 (1.203)	-2.079	.05*
	Indignación	.07 (.258)	.42 (.794)	-2.612	.01**

Por otra parte, el análisis de valores en relación a la estructura de contenidos de ficción, objetivo segundo, ha revelado resultados interesantes. Se ha comprobado que en ambas series de animación se exhibe una amplia gama de valores éticos y competenciales, sobre todo valores vitales, mientras los valores estéticos y trascendentales apenas son representados. Ahora bien, es en «Código Lyoko» (LY, estructura desnarrativizante) donde se identifican en mayor medida todos los valores competenciales, si se compara con «Doraemon» (DO, estructura narrativizante), aunque los valores éticos tienen una presencia similar en ambos programas. Estos resultados contradicen los hallados por Rajadell y otros (2005), ya que en los episodios analizados los valores éticos están presentes, pero coinciden con los estudios de Tur y Grande (2009) y de Donoso (1993), lo cual parece indicar que, independientemente del lapso de tiempo transcurrido y los recursos utilizados, los valores representados son relevantes para la etapa evolutiva que nos ocupa.

Respecto al tercer objetivo, la identificación de emociones en relación a la estructura, en ambas series se incluyen en igual medida las emociones básicas pero las emociones complejas tienen mayor presencia en LY. También, el nivel de empatía representada es bajo en ambas series, aunque su presencia es algo mayor en LY.

La menor identificación de valores y de emociones complejas en DO puede deberse a que cada episodio se centra en unos pocos valores y emociones si se compara con LY, lo cual permitiría trabajar con recursos formales que hagan más accesible a los más pequeños (8-9 años) su percepción. Por ejemplo, el contraste entre alegría y tristeza que puede hallarse en DO es mayor al haber menos emociones representadas. Sin embargo, las características estructurales (desnarrativizante) y de contenido (mayor número y tipo de valores así como de emociones complejas representados) de

LY pueden impedir a los y las menores profundizar en el mensaje y discernir las consecuencias y los motivos que hay detrás de los pensamientos, emociones y acciones de los personajes. Si a esto se suma el bajo nivel de normatividad de las actividades y hábitos de la vida real representados puede inferirse que LY no es un contenido idóneo para esta franja de edad (Bermejo, 2005, 2011; Del-Río & Del-Río, 2008). Curiosamente, esta serie animada es vista en mayor medida por el alumnado de 3º que el de 6º, principalmente los chicos, ya que el alumnado de 11-12 años ha dejado atrás en buena medida LY y DO en su dieta televisiva.

Cabe subrayar que, más allá de la mera consideración de la presencia o ausencia de contenidos nocivos (por ejemplo: violencia o pornografía), a la hora de valorar la adecuación a la edad de los programas de ficción, es necesario indagar en el contenido potencial de valores y emociones, así como en el tipo de estructura (narrativizante o desnarrativizante), puesto que ello influye en el desarrollo de diferentes modos de pensamiento en las generaciones más jóvenes (Bermejo, 2005; Del-Río & Del-Río, 2008; Prensky, 2001).

Un aspecto a tener en cuenta es que, si bien la ponderación de los resultados y el nivel de acuerdo inter-jueces obtenido pueden dar cuenta en gran medida de la fiabilidad de los datos obtenidos, en futuros estudios es preciso contrastarlos con una muestra más amplia y con diferentes series de animación.

Este análisis estructural y de contenido, actualmente, está siendo complementado por el estudio de recepción de los valores y emociones percibidos por el alumnado en el visionado de estos programas, todo ello con la pretensión de impulsar activamente el desarrollo y selección de contenidos mediáticos que se ajusten a las necesidades psicológicas de los y las menores, así como contribuir a fundamentar con base sólida los programas de competencia mediática desde las primeras edades.

### Apoyos y reconocimientos

Estudio desarrollado por la Universidad del País Vasco en el Proyecto EHU 13/65: «Consumo mediático infantil, nivel atencional y valores percibidos» y el proyecto UFI 11/04: «Psicología y Sociedad en el siglo XXI». Además, una de las autoras dispone de un Contrato Predoctoral (Formación de Doctores 2015, BES-2015-071923) del Subprograma Estatal de Formación (Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad en I+D+i), en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016, de la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación, del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España, cofinanciado por el Fondo Social Europeo.

### Referencias

Aierbe, A., Oregui, E., & Bartau, I. (2014). ¿Es posible fomentar la atención y el desarrollo socio-personal a través de las narraciones

- audiovisuales de ficción infantil? *Conference Proceedings CIMIE14 by AMIE*. (<http://goo.gl/0116VP>) (2014-10-22).
- AIMC (2012). *EGM: Niños en Internet*. (<http://goo.gl/sGHBMb>) (2015-01-02).
- Aritzeta, A., Pizarro, M., & Soroa, G. (2008). *Emociones y educación*. Donostia: Erein.
- Bartsch, A., Vorderer, P., Mangold, R., & Viehoff, R. (2008). Appraisal of Emotions in Media Use: Toward a Process Model of Meta-Emotion and Emotion Regulation. *Media Psychology*, 11(1), 7-27. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15213260701813447>
- Bermejo, J. (2005). *Narrativa audiovisual: investigación y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- Bermejo, J. (2011). Consumo de los contenidos para la infancia en el nuevo escenario de la TDT. *Telos*, 87, 1-13. (<https://goo.gl/8R-MWcv>) (2013-09-25).
- Bond, E. (2013). Mobile Phones, Risk and Responsibility. Understanding Children's Perceptions. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 7(1). doi: <http://dx.doi.org/10.5817/CP2013-1-3>
- Boone, R.T., & Cunningham, J.G. (1998). Children's Decoding of Emotion in Expressive Body Movement: the Development of Cue Attunement. *Developmental Psychology*, 34(5), 1.007-1.016. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.1007>
- Bringué, X. (2012). Publicidad infantil y estrategia persuasiva: un análisis de contenido. *Zer*, 6(10). (<http://goo.gl/bkhKcI>) (2015-11-23).
- Bringué, X., & Sádaba, C. (2011). *La generación interactiva en España: Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Foro Generaciones Interactivas y Fundación Telefónica. (<http://goo.gl/3-meACo>) (2015-11-23).
- Cánovas, P., & Sahuquillo, P.M. (2010). Educación familiar y mediación televisiva. *Teoría de la Educación*, 22(1), 117-140. (<http://goo.gl/YwFaiE>) (2012-09-30).
- CIDE/Instituto de la Mujer (2004). *La diferencia sexual en el análisis de videojuegos*. Madrid: Pardedós.
- Conde, E. (1999). *La experiencia de ver televisión: respuesta emocional a secuencias audiovisuales de miedo* (Tesis Doctoral). Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Chicharro, M. (2014). Jóvenes, ficción televisiva y videojuegos: espectáculo, tensión y entretenimiento. Tendencias generales de consumo. *Revista de Estudios de Juventud*, 106, 77-91.
- Del-Río, P., & Del-Río, M. (2008). La construcción de la realidad por la infancia a través de su dieta televisiva. [Reality Construction by Spanish Infancy across TV Consumption]. *Comunicar*, 31(16), 99-108. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/c31-2008-01-012>
- Del-Río, P., Álvarez, A., & Del-Río, M. (2004). *Pígalión: Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Donoso, T. (1992). *Análisis de valores en niños de 8 a 10 años*. Barcelona: Universidad de Barcelona. (<http://goo.gl/s07RzS>) (2013-11-19).
- Elzo, J. (2009). *La transmisión de valores a menores. Informe extraordinario de la Institución del Ararteko al Parlamento Vasco*. (<http://goo.gl/rkuGn2>) (2014-02-17).
- Ferrés, J. (1996). *Televisión subliminal: Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona: Paidós.
- Fuenzalida, V. (2005). *Expectativas educativas de las audiencias televisivas*. Bogotá: Norma.
- Gabelas, J.A., & Lazo, C.M. (2008). Modos de intervención de los padres en el conflicto que supone el consumo de pantallas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 63, 238-252.
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G., & Casado, M.A. (2011). *Riesgos y seguridad en Internet: Los menores españoles en*

- el contexto europeo. Bilbao: Universidad del País Vasco, EU-Kids Online. (<http://goo.gl/RnDbmp>) (2015-10-20).
- Mong-Shan-Yang, M.A. (2006). *Understanding the Effectiveness of Moral Mediation through Theories of Moral Reasoning*. Ohio: The Ohio State University. (<https://goo.gl/WWhZwaa>) (2013-08-26).
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Rajadell, N., Pujol, M.A., & Violant, V. (2005). Los dibujos animados como recurso de transmisión de valores educativos y culturales. *Comunicar*, 25. (<http://goo.gl/tb3Uqa>) (2013-09-24).
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding Human Values: Individual and Societal*. New York: Free Press.
- Ros, N. (2007). El film 'Shrek': una posibilidad desde la educación artística para trabajar en la formación docente la lectura de la identidad y los valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(6), 1-12.
- Sarabia, F.J., & Muñoz, J. (2009). Actitud y mediación de la familia hacia la exposición a Internet de los niños y adolescentes: Un enfoque de marketing. *ESIC Market*, 133(9), 161-189.
- Sedeño, A.M. (2005). Emoción y hábitos de los niños frente a la televisión. *Comunicar*, 25(2).
- Soto, M.T., & Vorderer, P. (2011). About Entertainment= Emotion. *Journal of Media Psychology*, 23(1), 1-5. doi: <http://dx.doi.org/10.1027/1864-1105/a000035>
- Torrecillas-Lacave, T. (2013). Los padres ante el consumo televisivo de los hijos: Estilos de mediación. *Revista Latina de Comunicación Social*, 68, 27-54. doi: <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2013-968>
- Tur, V., & Grande, I. (2009). Violencia y prosocialidad en los contenidos televisivos infantiles visionados por menores en Alicante. *Zer*, 14(27), 33-59. (<http://goo.gl/6qzA2B>) (2012-11-07).

# PIXEL BIT

## Revista de Medios y Educación

www.sav.us.es/pixelbit

**PIXEL BIT** REVISTA DE MEDIOS Y EDUCACIÓN  
MEDIA AND EDUCATION JOURNAL

ISSN: 1133-8482  
E-ISSN: 2171-7966

Misión, visión y valores

**Inicio**

- Consejo Editorial
- Evaluadores
- Suscripción

**Números de la Revista**

**Colaboraciones**

**Indicaciones**

**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.

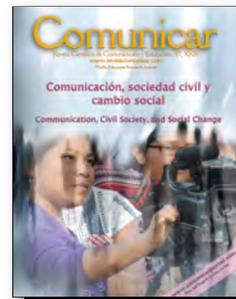
crossref.org | Dialnet | DOAJ | IN-RECS | reDalyc

CIRC | RRESH | DICE | Portal Portales latindex | 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



# Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula

Models of educational integration of ICTs in the classroom

-  Dr. Manuel Area-Moreira es Catedrático de Universidad del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna en Tenerife (España) ([manarea@ull.edu.es](mailto:manarea@ull.edu.es)) (<http://orcid.org/0000-0003-0358-7663>)
-  Dr. Víctor Hernández-Rivero es Profesor Contratado Doctor del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna en Tenerife (España) ([vheman@ull.edu.es](mailto:vheman@ull.edu.es)) (<http://orcid.org/0000-0001-5551-463X>)
-  Dr. Juan-José Sosa-Alonso es Profesor Asociado del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna en Tenerife (España) ([jsosal@ull.edu.es](mailto:jsosal@ull.edu.es)) (<http://orcid.org/0000-0001-5615-5536>)

## RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de un estudio que analizó el grado y tipo de utilización que el profesorado hace de las TIC en aulas con abundante disponibilidad de tecnologías de la información y comunicación: un ordenador por alumno, Pizarra Digital Interactiva, proyectores multimedia y acceso a Internet. El objetivo del estudio fue detectar modelos o patrones de uso didáctico de las tecnologías y relacionarlo con algunas características personales y profesionales del profesorado, tales como el género, los años de experiencia, la etapa educativa, la competencia digital y el grado de uso de las TIC en su vida cotidiana. Se empleó un diseño de tipo descriptivo correlacional basado en un estudio de encuesta donde respondieron más de 3.160 profesores de toda España que participaban en el Programa Escuela 2.0. Los resultados obtenidos muestran que existen dos tipologías nítidas de modelos de uso de las TIC en función de la frecuencia y el tipo de tarea demandada al alumnado: un modelo de integración didáctica débil frente a un modelo de integración didáctica intensa de las TIC. Asimismo, se concluye que el perfil del profesorado que desarrolla un modelo de uso didáctico intensivo de las TIC es un docente con bastantes años de experiencia profesional, ciudadano usuario habitual de las TIC y que, además, se percibe suficientemente formado y con competencia digital.

## ABSTRACT

We present in this paper the results of a study analyzing the scope and use that teachers make of ICT in classrooms and schools with abundant availability of information and communication technologies: one computer per student, interactive whiteboards, multimedia projectors and internet access. The main goal of this study is to detect models or patterns of educational use of ICT resources available in classrooms related to some personal and professional characteristics of the teachers that took part in the study, such as gender, years of experience, educational stage, digital competence and degree of use of ICT in their daily lives. A descriptive correlational design based on a survey study answered by over 3160 teachers from all over Spain who participated in the School Program 2.0 was used. The results show two clear different patterns of ICT use according to frequency and type of tasks assigned to the students: a weak integration-teaching model against a strong educational integration of ICTs. We come to the conclusion that teachers who develop a model of intensive educational use of ICTs are teachers with many years of professional experience, that make regular use of ICTs and, moreover, perceive themselves as sufficiently trained and with a highly developed digital competence.

## PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

TIC, profesorado, práctica docente, recursos didácticos, tecnología educativa, escuela 2.0, encuesta, modelos de integración didáctica.

ICT, teachers, teaching practice, teaching resources, educational technology, school 2.0, survey, educational integration models.



## 1. Introducción y estado de la cuestión

Desde hace casi tres décadas, en el contexto español, se están implementando distintos programas gubernamentales destinados a facilitar el uso didáctico de las TIC en las escuelas, impulsados tanto desde el gobierno central como desde las comunidades autónomas. El último proyecto de este tipo fue el denominado Escuela 2.0 (período 2010-12), que dotó de abundante tecnología digital (miniordenadores, PDI, accesibilidad a Internet) las aulas de 5º y 6º de Educación Primaria y las de 1º y 2º de la Educación Secundaria Obligatoria.

El trabajo que se presenta surge del proyecto de investigación «Las políticas de un ordenador por niño en España. Visiones y prácticas del profesorado ante el programa Escuela 2.0. Un análisis comparado entre comunidades autónomas» (TICSE 2.0), financiado por el Plan Nacional I+D+i del Ministerio de Innovación y Ciencia (EDU2010-17037). En él participaron once grupos de investigación de diversas universidades españolas realizándose estudios de diversa naturaleza tales como encuestas, estudios de caso, entrevistas, observaciones de aula, con la finalidad de explorar las opiniones de los docentes sobre las TIC, el impacto del Programa 2.0 en las prácticas de aula y en la organización escolar, así como un análisis de las políticas educativas TIC de una amplia muestra de comunidades autónomas de España (15 en total).

Este estudio presenta una parte de los hallazgos encontrados. Específicamente, los relativos al análisis del uso que el profesorado hace de las TIC en su enseñanza, guiados por estas dos cuestiones:

- En aulas con abundante tecnología digital ¿en qué medida el profesorado realiza una integración didáctica de las mismas configurando modelos o patrones de práctica docente diferenciados?
- ¿Existen relaciones entre esos modelos de integración y uso didáctico de las TIC con características personales y profesional del profesorado?

### 1.1. La investigación sobre el uso y práctica docente de las TIC en el aula

El estudio de los procesos de integración escolar de las TIC es una de las líneas relevantes en la investigación educativa de los últimos años, por ser una de las metas prioritarias de las políticas educativas de la mayor parte de los países occidentales (Area, 2006). Desde hace más de una década, se han desarrollado distintos estudios que han pretendido evaluar el impacto de estas políticas en diversos países (Pelgrum, 2001; Richarsond, 2000), en las escuelas europeas (Balanskat, Blamire, & Kefala, 2006; Becta, 2007; Condie & Mun-

ro, 2007; Euridyce, 2004, 2011; European Commission, 2006, 2013) y en el sistema escolar español (Marcolla, 2006; Meneses, Fàbregues, Jacovkis, & Rodríguez-Gómez, 2014; Montero, 2009; Sigalés, Josep, Mominó, Meneses, & Badia 2008).

Sin embargo, a pesar de la cantidad y abundancia de investigación empírica sobre los procesos de incorporación de las TIC en las escuelas, todavía «los resultados de investigación, aunque no son contradictorios, se caracterizan por inferencias poco convincentes e inconsistentes que socavan la generalización de conclusiones y reducen significativamente su impacto» (Mama & Hennesey, 2013: 380).

Hace una década, Balanskat, Blamire y Kefala (2006), en un estudio realizado para European Schoolnet, concluyeron que los profesores usan las TIC para apoyar las pedagogías ya existentes, sin representar una alteración sustantiva de los principios y métodos de enseñanza. Pocos años después European Schoolnet (European Commission, 2013: 102) volvió a analizar este hecho comparando resultados entre 2006 y 2013 concluyendo que: «en general, el uso de las TIC no ha aumentado tanto como era de esperar desde el año 2006, sino que parece haberse mantenido estable desde entonces. Queda todavía mucho camino por recorrer antes de que las TIC se integren plenamente en los centros escolares y en la enseñanza (...). Por otra parte, no existe relación entre los altos niveles de provisión TIC y la confianza, uso y actitudes del profesorado y alumnado hacia ellas. Curiosamente, de la encuesta se desprende que no hay relación entre el número de ordenadores de sobremesa en los centros escolares y la frecuencia de su uso por parte del alumnado, ni a nivel europeo ni a nivel nacional».

En el informe de la OECD (2015a) elaborado a partir de los datos de la encuesta Talis 2013 (Teaching and Learning International Survey) se evidencia que menos del 40% del profesorado de los países estudiados utilizan las TIC como parte de su proceso de enseñanza. Los directores escolares señalan que los principales obstáculos para su uso son la falta de suficientes ordenadores, limitada conexión a Internet y escasez de software apropiado. También que los profesores consideran la formación en TIC como la segunda o tercera prioridad.

De forma paralela, la OECD (2015b) acaba de publicar un informe en el que realiza un análisis internacional comparando las habilidades digitales de los estudiantes y sus entornos de aprendizaje. El informe constata que no existe una relación directa y causal entre la disponibilidad y accesibilidad a las tecnologías y su uso pedagógico en las aulas, sino notables variaciones e

intensidades en su utilización en función de las características personales del docente, de factores contextuales derivados de las políticas educativas implementadas, y de factores de tipo organizativo-institucional.

## 1.2. Patrones o modelos de uso de los recursos TIC

Los cambios e innovaciones en la cultura escolar resultan siempre conflictivos. Sugieren la idea de crisis, inestabilidad e incertidumbre. Ante estas situaciones (conocidas y descritas desde las teorías de la innovación y el cambio pedagógico) las instituciones escolares (los sistemas) y los individuos que las conforman tienden a reaccionar de variadas maneras, adoptando diferentes estrategias que Marcinkiewicz (1993) relaciona con la tendencia innovadora del docente y que, en última instancia, definen o sugieren patrones o perfiles de uso.

Distintos autores han intentado identificar las tipologías de uso de las TIC por el profesorado (Hsu, 2011). En este sentido destacan los trabajos de Barron y otros (2003) donde se identificaron cuatro tipos de uso de las TIC en la enseñanza en el aula: el ordenador como instrumento de investigación para el estudiante, como herramienta para resolver problemas y tomar decisiones, como instrumento de producción (crear informes y trabajos), y como recurso de comunicación.

Por su parte, Russell y otros (2003) identificaron seis categorías de uso de las TIC por profesores: uso de las TIC para preparar las clases, para producir materiales, para dirigir al estudiante, para educación especial, para uso del correo electrónico, y para realizar grabaciones y registros.

Braak, Tondeur y Valcke (2004) identificaron dos tipos de estrategias o patrones de uso de las TIC en las escuelas: el de mero apoyo a los procesos docentes y el de uso efectivo de esos recursos en el desarrollo de la docencia, considerando características del docente como su edad, sexo, competencia digital, actitudes hacia las TIC y disposición al cambio y tendencia innovadora.

Otros estudios han investigado barreras o impedimentos que contribuyen a la ausencia de una integración efectiva de las TIC en los procesos de enseñanza,

tales como las dificultades de acceso a los recursos, equipamiento inadecuado, falta de apoyo técnico y mantenimiento o dificultades de organización interna (Inan & Lowther, 2010; Unal & Ozturk, 2012).

Este conjunto de resultados invitan a plantearnos cuestiones como: ¿en qué medida el docente en el aula se apropia de los nuevos medios digitales y los utiliza didácticamente en el tiempo escolar? ¿Se combinan las TIC con los medios tradicionales como los libros de texto, o por el contrario los desplazan? ¿Para qué tipo de actividades son utilizadas estas tecnologías

**Es necesario, en consecuencia, que la investigación futura explore si los dos modelos de uso detectados siguen existiendo en los nuevos contextos de aula donde la tecnología se incrementa aún más con la llegada de los dispositivos móviles (en muchos casos llevados por el propio alumnado) y en qué medida el profesorado readapta estos patrones en función del aumento de su experiencia en el uso didáctico de las TIC.**

en el aula? ¿Es posible identificar modelos o patrones de uso didáctico de las TIC con relación a su frecuencia de uso y a la tipología de actividades que se realizan con las mismas? ¿Existe relación entre los modelos de uso docente de las TIC y algunas características personales de los profesores?

## 2. Materiales y metodología

El diseño de investigación empleado se enmarca en el espectro de los métodos no experimentales («ex post facto»). En concreto, este trabajo se ciñe a un diseño descriptivo correlacional, basado en un estudio de encuesta. Los objetivos propuestos fueron:

- Objetivo 1: Identificar modelos o patrones de práctica docente con las TIC en función de la frecuencia de uso y de los tipos de actividades didácticas que se realizan con las mismas.

- Objetivo 2: Indagar si existe relación entre los modelos docentes de uso didáctico de las TIC identificados y las características personales y profesionales del profesorado.

### 2.1. Participantes y muestra

El estudio realizado con la encuesta del proyecto de investigación TICSE 2.0 recopiló datos de una muestra de 5.161 docentes de 15 Comunidades Autónomas españolas, participantes en su mayoría en el Programa Escuela 2.0 en 2011. Sin embargo, para los análisis realizados en este estudio se ha trabajado con una muestra extraída del total de docentes encuestados, atendiendo a la disponibilidad de recursos TIC en su aula. Se seleccionaron aquellos docentes que disponían en su aula de los siguientes recursos: ordenador o tableta para el profesor; ordenador en clase para el alumnado (sin considerar el número de ordenadores disponibles); pizarra digital interactiva (PDI) y conexión a Internet.

Partiendo de estos criterios de selección, los análisis se han realizado con una muestra de 3.164 docentes, pertenecientes a 15 Comunidades Autónomas, en la que el 46% corresponde a hombres y el 53% a mujeres, adscritos a centros de titularidad pública (93%) y privada-concertada (6%). Por etapas educativas la muestra se distribuye así: 67% docentes de Ed. Primaria y 32% profesores de Ed. Secundaria. Desde el punto de vista de la distribución por edades, el 50% de los encuestados decía tener 45 años o más.

### 2.2. Instrumento y procedimiento de recogida de información

El instrumento de recogida de información fue un cuestionario de 32 ítems, con formato de respuesta variado, organizado en seis apartados (Area & Sanabria, 2014; De-Pablos, 2015). Considerando las finalidades de este trabajo, se partió del análisis de las respuestas ofrecidas a los ítems 11 y 12. En la fase final del trabajo, se ha recurrido a los ítems correspondientes a la descripción de algunas características personales y profesionales del profesorado participante.

### 2.3. Análisis de los datos

Partiendo de los datos obtenidos de las 3.164 encuestas de la muestra, decidimos realizar un análisis de conglomerados bietápico, incorporando la información ofrecida por los ítems seleccionados (frecuencia y tipos de prácticas con las TIC en el aula), tratando de verificar si los encuestados pueden ser agrupados en categorías en cuanto a frecuencia y tipos de uso de los recursos TIC. Posteriormente, se ha recurrido a un análisis diferencial de las distribuciones obtenidas para los ítems que definen las características personales y profesionales del profesorado entre los dos conglomerados obtenidos, basado en pruebas de Chi cuadrado.

Todos los análisis se han realizado con ayuda del paquete estadístico SPSS (ver. 19).

### 3. Resultados

• Objetivo 1: Identificar modelos de práctica docente en función de la frecuencia y tipo de uso de las TIC en el aula. En primer lugar, se presentan los porcentajes de frecuencia de uso en el aula con relación a siete tipos de recursos o medios didácticos: libro de texto, pizarra tradicional, otros libros y recursos bibliográficos, recursos audiovisuales en formatos tradicionales, ordenadores en el aula, pizarra digital interactiva, Internet (figura 1). Para simplificar la interpretación de los resultados, decidimos recodificar las variables de análisis desde los cinco niveles iniciales, a solo tres niveles, siguiendo el siguiente criterio:

Niveles originales	Nuevos niveles
1) Nunca	1) Baja frecuencia de uso
2) Alguna vez en el curso	
3) Varios días al mes	2) Media frecuencia de uso
4) Varios días a la semana	3) Alta frecuencia de uso
5) Todos los días	

Los resultados obtenidos indican que el libro de texto, la PDI, el ordenador e Internet se usan con una frecuencia superior a «varios días a la semana», seguidos en frecuencia por el apoyo didáctico en otros libros y la pizarra tradicional. Los únicos recursos que tienen un menor uso son los medios audiovisuales tradicionales.

Para verificar hasta qué punto el profesorado encuestado tiende a distribuirse según preferencia de uso de unos recursos frente a otros se decide hacer un análisis de conglomerados bietápico.

El análisis de conglomerados se ha realizado considerando las variables derivadas de la codificación del ítem 11, en el que se interpelaba a los encuestados acerca de la frecuencia de uso de los recursos didácticos en el aula (TIC y tradicionales). A estas variables, se han añadido las derivadas de la codificación del ítem 12, que indaga en los usos particulares que se hacen de los recursos TIC. De este modo, se buscó mejorar la identificación de los conglomerados que surgieran, añadiendo a la frecuencia declarada de uso de los recursos TIC o no TIC la información sobre el tipo de uso que hace de los primeros. Como resultado de este análisis surgen dos conglomerados o grupos, que aglutinan, respectivamente, el 48% de los casos (1.361 sujetos) y el 52% de los casos (1.476 sujetos). 327 sujetos son valores perdidos, no han podido ubicarse en ningún conglomerado.

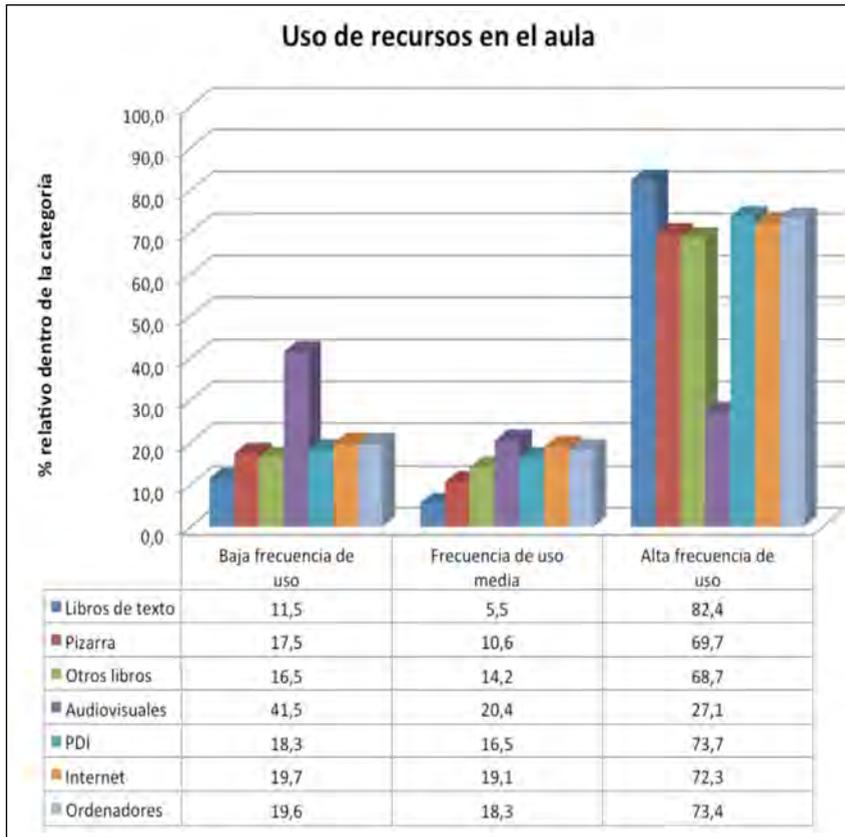


Figura 1. Porcentaje de docentes que se ubican en los diferentes niveles de frecuencia de uso para cada uno de los recursos didácticos.

Como puede observarse en la figura 2, los ítems que, en mayor medida, condicionan la adscripción a uno u otro grupo (mayor importancia del descriptor en la determinación de la pertenencia al conglomerado) son, tal y como se esperaba, los que se relacionan con el ítem 11.7 (frecuencia de uso de Internet en el aula), el 11.6 (frecuencia de uso de la PDI) y 11.5 (frecuencia de uso de ordenadores en el aula). A estas tres variables se añaden, con capacidad predictiva más discreta, variables identificadoras de tipos de uso que se destinan a estos recursos TIC, relacionadas todas ellas con las diferentes cuestiones por las que indaga el ítem 12 del cuestionario. Las variables relacionadas con la frecuencia de uso de los recursos didácticos tradicionales no poseen poder discriminante alguno. La variable asociada al ítem 11.4 (uso de medios audiovisuales tradicionales) quedó descartada en el análisis por su irrelevancia.

La descripción de cada conglomerado, en función de las características de la muestra referidas a las 20 variables introducidas en el análisis, se recoge en las tablas 1 y 2. Del análisis practicado surgen las siguientes características:

a) El conglomerado o grupo 1, que denominamos en este estudio como «docente usuario esporádico de las TIC, con un enfoque didáctico reproductivo y trasmisor de conocimiento», queda descrito por un patrón de uso de las TIC menos frecuente e intenso (menos variado) que el que se observa en el otro conglomerado. Estos docentes se caracterizan por hacer un uso moderado y esporádico de los recursos TIC y limitan su aplicación en el aula a actividades de aprendizaje tales como explicación de contenidos con base en la PDI, búsquedas de información por Internet por parte del alumnado, actividades o ejercicios «on-line», o elaboración de tareas y trabajos con procesador de texto.

b) El conglomerado o grupo 2, que denominamos como «docente usuario habitual de las TIC, con un enfoque didáctico más diverso y rico», queda descrito por un patrón de uso más frecuente e intenso (más amplio y variado) de los recursos TIC disponibles en el aula. Estos docentes hacen uso del ordenador, la PDI o el acceso a Internet de manera muy frecuente para realizar múltiples tareas y aplicaciones didácticas: todas las descritas para el profesorado adscrito al conglomerado 1 (y con mayor índice de frecuencia) y, además, actividades como la exposición del alumnado de trabajos con apoyo en la PDI, controlar la evaluación del alumnado o mantener contacto con las familias a través de Internet. Hemos denominado a este modelo o patrón docente como «integración didáctica intensiva de las TIC» en la práctica de aula.

- Objetivo 2: ¿Existe relación entre el modelo docente de uso didáctico de las TIC y determinadas características personales y profesionales del profesorado?

a) Análisis diferencial de algunas características personales y profesionales. No se observan diferencias

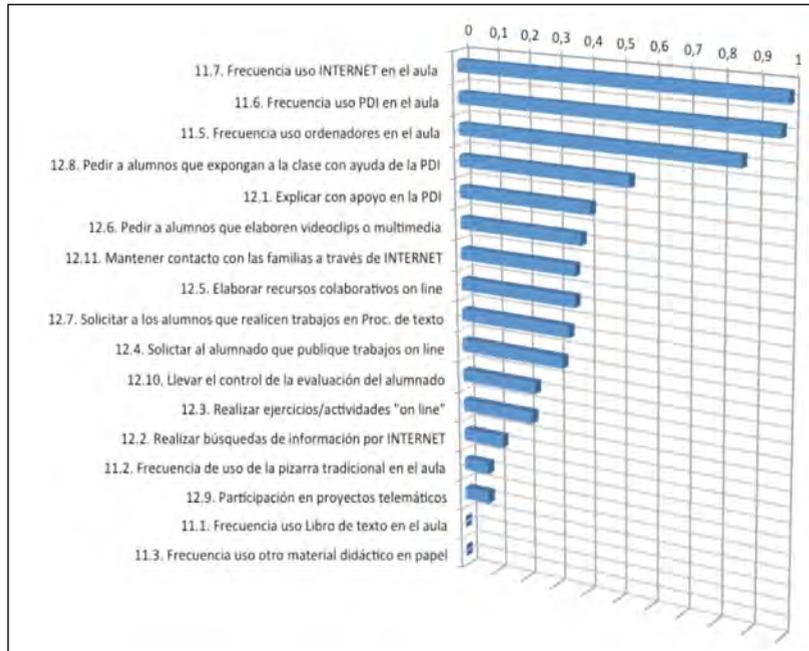


Figura 2. Importancia relativa de cada predictor en la configuración de los conglomerados.

significativas entre ambos conglomerados asociadas al «género». Sin embargo, se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en las variables «edad del docente», «años de experiencia docente» y «etapa educativa en la que imparte docencia».

En el conglomerado de docentes con menor integración de las TIC predominan docentes más jóvenes, con menor experiencia docente y que imparten en Ed. Secundaria.

El colectivo docente con integración intensa de TIC aglutina a docentes de mayor edad (específicamente, situados entre los 45 y los 55 años) y con mayor experiencia docente. Los resultados muestran que los docentes con más experiencia profesional son los que realizan un uso más frecuente de las TIC en su aula, y con una mayor variedad de situaciones didácticas.

Al considerar la etapa educativa en la que se imparte docencia, se ha obtenido que en el colectivo de docentes que integran más las TIC hay un cierto predominio de maestros de Ed. Primaria, mientras que en el de docentes que menos integran las TIC predominan ligeramente los profesores de Ed. Secundaria.

b) Análisis diferencial en función del grado de presencia de las TIC en la vida cotidiana de los docentes, su familiaridad y competencia en el uso de las TIC. Al comparar las distribuciones de respuestas ofrecidas por los docentes en cada uno de los conglomerados obtenidos, lo que se observa es que el profesorado con

mayor integración de las TIC tiende a usar más frecuentemente las TIC en su vida cotidiana, es decir, está más familiarizado con ellas: usan más el ordenador, acceden con mayor frecuencia a Internet o usan más las tabletas o similares.

No se observan diferencias significativas entre ambos conglomerados en la distribución de frecuencias respecto al uso de teléfono móvil ni respecto al uso de videojuegos.

Analizada la frecuencia diferencial con que cada uno de los sujetos adscritos a cada conglomerado hace uso de diferentes servicios de Internet se observa que los docentes con más inte-

gración TIC son sujetos que, con mayor frecuencia, navegan por Internet, usan el correo electrónico, acceden a foros y chats, usan o gestionan blogs, acceden a redes sociales, gestionan más habitualmente aulas virtuales, usan webs multimedia, descargan recursos y materiales, hacen compras «on-line», acceden a lecturas por Internet, realizan gestiones por Internet, usan más los portales educativos, etc.

#### 4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos permiten inferir que la introducción de los recursos TIC –y los métodos y estrategias docentes asociadas a las mismas– no desplazan a los recursos tradicionales, sino que conducen a modelos híbridos o mixtos, en los que ambos tipos de recursos conviven. En los contextos de aula donde existe abundante tecnología el profesorado tiende a emplearla en su práctica –con distintos grados y variantes– aunque conviviendo con los medios didácticos tradicionales, como son libros de texto o pizarras. Estos resultados son similares a los encontrados en otros estudios previos como los de Balanskat, Blamire y Kefala, (2006) y la Comisión Europea (2006; 2013).

Se constata que en aulas con abundancia de tecnologías digitales, el texto escolar sigue siendo el recurso más frecuentemente empleado por mayor número de profesores, como encontraron Area y Sanabria (2014). Es decir, las TIC no desplazan o sustituyen a los materiales tradicionales, sino que se complementan

con los mismos como también se refleja en el estudio de la OECD (2015a). Sin embargo, también puede afirmarse que los nuevos medios digitales, como es el caso de las PDI (Pizarras Digitales Interactivas), están desplazando y sustituyendo a los medios audiovisuales tradicionales o analógicos (como son las diapositivas, los proyectores de transparencias, los equipos de música y audiovisuales).

Esto sugiere que las políticas de dotación masiva de las TIC a los centros, como la representada por el Programa Escuela 2.0, juegan un relevante papel catalizador e impulsor del uso de dichas tecnologías que afecta, al menos en un primer momento, induciendo a que el docente tenga que reajustar y replantearse el uso de los medios tradicionales. Si hay abundante tecnología digital el profesorado no renuncia a ella, sino que la incorpora didácticamente a su práctica de aula con diferentes grados, modelos o patrones. Ahora bien, esto no significa que la mera presencia de tecnología genere de forma automática innovación pedagógica como se ha evidenciado en numerosos trabajos (Area, 2011; Condie & Munro, 2007; European Commission, 2013; Mama & Hennessey, 2013; Montero, 2009) o una mejora del rendimiento de los estudiantes (OECD, 2015b). Lo que se infiere es que la presencia de las TIC obliga al profesor a replantearse cómo incorporarlas en su práctica y, en consecuencia, a realizar algún tipo de innovación con las mismas.

Por otra parte, existen variaciones en la utilización didáctica de las tecnologías digitales por parte de los docentes. Estas modalidades de uso de las TIC vienen dadas por la frecuencia de uso (cantidad de veces de empleo de las mismas en el tiempo) y por la naturaleza de la actividad (tipo de tareas solicitadas por el docente al alumnado y tipo de agrupamiento cuando trabajan con las TIC en el aula). De este modo en el estudio realizado se han encontrado dos patrones o modelos de uso didáctico de las TIC en las aulas:

- Un modelo de integración didáctica débil de la tecnología en el aula, caracterizado por que las TIC se emplean con poca frecuencia (pocas veces o alguna

vez a la semana) y para tareas de enseñanza expositivas y de reproducción del conocimiento con agrupamientos del alumnado de tipo individual y/o gran grupo. En este modelo se tiende a emplear de forma más abundante los materiales tradicionales y solicitar al alumnado actividades en el ordenador similares a las que realizan con el libro de texto como son los ejercicios o micro-actividades online (puzles, completar palabras, asociaciones, etc.).

- Un modelo de integración didáctica intensiva de las TIC, caracterizado por emplear frecuentemente las TIC (muchas veces a la semana o todos los días) y para diversas tareas y demandas didácticas que implican tanto trabajo individual como grupal, exposiciones del docente y de los estudiantes, así como la demanda de búsqueda de información y elaboración de contenidos digitales por los alumnos y la creación y comunicación de contenidos en la red (escribir en blogs o elaborar wikis).

Como puede inferirse de lo anterior, el modelo de integración débil implica que el docente utiliza los materiales didácticos tradicionales (el texto escolar) y añade esporádicamente el uso de las TIC, y cuando lo realiza, sigue un planteamiento didáctico expositivo del conocimiento. Por el contrario, el modelo de integración intensivo supone una mayor yuxtaposición, mezcla o combinación entre el uso de los materiales tradicionales y las TIC siendo estas utilizadas en una perspectiva más activa del aprendizaje. Esto permite

**Tabla 1. Distribución de frecuencias de las variables asociadas al ítem 11**

	Conglomerado 1 48% sujetos (N=1361)	Conglomerado 2 52% sujetos (N=1476)	100% sujetos (N=2837)
<b>11.1. Libros de texto</b>			
Frecuencia de uso baja	10,4%	12,4%	11,4%
Frecuencia de uso media	5,1%	5,4%	5,3%
Frecuencia de uso alta	84,5%	82,2%	83,3%
<b>11.2. Encerado/Pizarra tradicional</b>			
Frecuencia de uso baja	12,4%	25,1%	19,0%
Frecuencia de uso media	12,6%	9,4%	10,9%
Frecuencia de uso alta	75,0%	65,5%	70,1%
<b>11.3. Libros, cuadernos, enciclopedias y otros documentos de papel</b>			
Frecuencia de uso baja	14,8%	16,3%	15,6%
Frecuencia de uso media	14,0%	14,9%	14,5%
Frecuencia de uso alta	71,3%	68,8%	70,0%
<b>11.5. Ordenadores (sobremesa, portátil, tabletas)</b>			
Frecuencia de uso baja	12,7%	0,2%	6,2%
Frecuencia de uso media	37,0%	2,4%	19,0%
Frecuencia de uso alta	50,3%	97,4%	74,8%
<b>11.6. PDI (Pizarra Digital Interactiva)</b>			
Frecuencia de uso baja	17,3%	0,7%	8,7%
Frecuencia de uso media	34,8%	1,0%	17,2%
Frecuencia de uso alta	47,8%	98,3%	74,1%
<b>11.7. Internet</b>			
Frecuencia de uso baja	13,7%	0,0%	6,6%
Frecuencia de uso media	39,1%	1,7%	19,6%
Frecuencia de uso alta	47,2%	98,3%	73,8%

Tabla 2 Distribución de frecuencias de las variables asociadas al ítem 12

	Conglomerado 1 48% sujetos (N=1361)	Conglomerado 2 52% sujetos (N=1476)	100% sujetos (N=2837)
<b>12.1. Explicar en clase los contenidos de los temas o lecciones apoyado en PDI (pizarra digital)</b>			
No	28,9%	2,3%	15,1%
Si	71,1%	97,7%	84,9%
<b>12.2. Pedir al alumnado que realice búsquedas de información en Internet</b>			
No	18,7%	5,6%	11,9%
Si	81,3%	94,4%	88,1%
<b>12.3. Pedir al alumnado que realice actividades o ejercicios on-line (clasificaciones, puzles, test, completar frases...)</b>			
No	36,5%	13,1%	24,3%
Si	63,5%	86,9%	75,7%
<b>12.4. Solicitar al alumnado que publiquen trabajos on-line (en blogs, wikis, webs)</b>			
No	87,9%	58,6%	72,6%
Si	12,1%	41,4%	27,4%
<b>12.5. Elaborar y/o usar webquest, wikis y otros recursos on-line para el trabajo colaborativo entre estudiantes</b>			
No	88,5%	57,0%	72,1%
Si	11,5%	43,0%	27,9%
<b>12.6. Pedir que el alumnado elabore pequeños videoclips o presentaciones multimedia</b>			
No	85,6%	52,0%	68,1%
Si	14,4%	48,0%	31,9%
<b>12.7. Solicitar a los alumnos la elaboración de trabajos en procesadores de texto</b>			
No	34,7%	7,1%	20,3%
Si	65,3%	92,9%	79,7%
<b>12.8. Pedir a los alumnos que, a través de la PDI, expongan sus trabajos a toda la clase</b>			
No	78,3%	36,2%	56,4%
Si	21,7%	63,8%	43,6%
<b>12.9. Participar en proyectos telemáticos con otros colegios a través de Internet</b>			
No	97,6%	90,2%	93,8%
Si	2,4%	9,8%	6,2%
<b>12.10. Llevar el control de evaluación del alumnado</b>			
No	72,3%	44,4%	57,8%
Si	27,7%	55,6%	42,2%
<b>12.11. Mantener contacto con ellos o sus familias a través de Internet</b>			
No	80,5%	46,5%	62,8%
Si	19,5%	53,5%	37,2%

sugerir que el profesor tiende a incorporar las TIC dentro de los enfoques y estrategias metodológicas que ya posee, sin que suponga una ruptura con su práctica docente anterior, hallazgos ya corroborados en estudios previos realizados en este ámbito.

También se ha encontrado una relación o vinculación directa entre el modelo o patrón de uso didáctico de las TIC en el aula y el grado de utilización del docente de las tecnologías en su vida cotidiana. Aquellos docentes que son usuarios de tecnologías variadas (ordenadores, Internet, telefonía móvil) y que realizan acciones diversas con las mismas como consultar información, comunicarse vía email, participar en redes sociales, son quienes realizan un uso frecuente e intenso de las TIC en la práctica del aula demandando a su alumnado una mayor utilización de los recursos de la Web 2.0.

Existe, o al menos se dibuja, una relación directa entre su competencia como ciudadano digital y su comportamiento profesional con las TIC en el aula. Es decir, a mayor grado de competencia y participación ciudadana digital del profesor se incrementa el uso

pedagógico de las tecnologías en el aula.

Este estudio detecta que la edad del docente es una variable que se correlaciona con el modelo o patrón de uso de las TIC en el aula. Pero a diferencia de lo que ocurre en otros ámbitos o sectores sociales donde los sujetos más jóvenes utilizan la tecnología más frecuentemente, en el contexto escolar, los docentes más jóvenes (menos de 40 años) no son los que emplean de forma más intensiva las TIC en el aula, sino que son los de mediana edad (entre 45-55 años) y los de mayor experiencia y veteranía profesional. Esto permite sugerir que la competencia pedagógica y la experiencia profesional son condición necesaria, o al menos, relevante en el proceso de cambio e innovación docente con las tecnologías, y en menor medida, la generación a la que por edad pertenece el profesor.

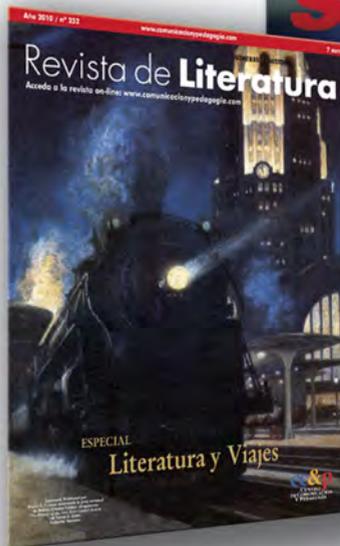
Esto cuestiona la famosa tesis de usuarios «emigrantes vs. nativos digitales» formulada por Prensky (2001). Por otra parte, a diferencia del estudio de Roig, Mengual y Quinto (2015) no hemos encontrado diferencias significativas con relación al género.

El estudio aquí presentado ratifica hallazgos ya apuntados en las investigaciones que se citan, pero también ofrece nuevas sugerencias y pistas que describen, y de algún modo explican, los usos diferenciales que realizan los profesores de las TIC en su enseñanza. Este trabajo revela algunos resultados muy sugerentes sobre los perfiles y patrones de acción docente con las tecnologías y abre perspectivas de investigación y reflexión que deberán ser continuadas y profundizadas en próximos trabajos. Es necesario, en consecuencia, que la investigación futura explore si los dos modelos de uso detectados siguen existiendo en los nuevos contextos de aula donde la tecnología se incrementa aún más con la llegada de los dispositivos móviles (en muchos casos llevados por el propio alumnado) y en qué medida el profesorado readapta estos patro-

nes en función del aumento de su experiencia en el uso didáctico de las TIC.

## Referencias

- Area, M. (2006). Veinte años de políticas institucionales para incorporar las tecnologías de la información y comunicación al sistema escolar. In J.M. Sancho (Coord.), *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: Aka/UIA.
- Area, M. (2011). Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 49-74. (<http://goo.gl/2fv7RB>) (2015-05-13).
- Area, M., & Sanabria, A.L. (2014). Opiniones, expectativas y valoraciones del profesorado participante en el Programa Escuela 2.0 en España. *Educar*, 50, 1, 15-39. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.64>
- Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report. A Review of Studies of ICT Impact on Schools in Europe*. European Schoolnet. European Commission. (<http://goo.gl/7DhUPM>) (2015-05-03).
- Barron, A., Kemker, K., Harmes, C., & Kalaydjian, K. (2003). Large-scale Research Study on Technology in K-12 Schools: Technology Integration as it Relates to the National Technology Standards. *Journal of Research on Technology in Education*, 35, 4, 489-507. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2003.10782398>
- Becta (2007). *Harnessing Technology Review 2007: Progress and Impact of Technology in Education*. (<http://goo.gl/19QVVv>) (2015-05-10).
- Braak, J., Tondeur, J., & Valcke, M. (2004). Explaining Different Types of Computer Use among Primary School Teachers. *European Journal of Psychology of Education*, XIX(4), 407-422.
- Condie, R., & Munro, B. (2007). *The Impact of ICT in Schools: A Landscape Review*. Becta Research. (<http://goo.gl/u3pU3M>) (2015-05-25).
- De-Pablos, J. (Coord.) (2015). *Los centros educativos ante el desafío de las tecnologías digitales*. Madrid: La Muralla.
- Euridyce (2004). *Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe*. Brussels: EURIDYCE European Unit. (<http://goo.gl/7tSjVA>) (2015-05-12).
- Euridyce (2011). *Cifras clave sobre el uso de las TIC para el aprendizaje y la innovación en los centros escolares de Europa*. Bruselas: Ministerio de Educación. (<http://goo.gl/q7UDs>) (2015-05-12).
- European Commission (2006). *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006. Final Report from Head Teacher and Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries*. Bonn: Empirica. (<http://goo.gl/Ef6FBz>) (2015-05-01).
- European Commission (2013). *Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools. Final Report*. (<https://goo.gl/EMswNE>) (2015-06-12).
- Hsu, S. (2011). Who Assigns the Most ICT Activities? Examining the Relationship between Teacher and Student Usage. *Computers & Education*, 56(3), 847-855. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.026>
- Inan, F., Lowther, D., Ross, S., & Strahl, D. (2010). Pattern of Classroom Activities during Students' Use of Computers: Relations between Instructional Strategies and Computer Applications. *Teaching and Teacher Education*, 26, 3, 540-546. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.017>
- Mama, M., & Hennessey, S. (2013). Developing a Typology of Teachers Beliefs and Practices Concerning Classroom Use of ICT. *Computers and Education*, 68, 380-387. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.05.022>
- Marcolla, V. (2006). Las tecnologías de comunicación (TIC) en los ambientes de formación docente [Educative and Communicative Technologies in Teacher's Training Programs]. *Comunicar*, 27, 163-169. (<http://goo.gl/p9pvBf>) (2015-05-25).
- Maricinkiewicz, H.R. (1993). Computers and Teachers: Factors Influencing Computer Use in the Classroom. *Journal of Research on Computing Education*, 26(2), 220-237. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/08886504.1993.10782088>
- Meneses, J., Fàbregues, S., Jacovkis, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2014). La introducción de las TIC en el sistema educativo español (2000-10): Un análisis comparado de las políticas autonómicas desde una perspectiva multinivel. *Estudios sobre Educación*, 27, 63-90. doi: <http://dx.doi.org/10.15581/004.27.63-90>
- Montero, L. (2009). Entre sombras y luces. Un estudio sobre la influencia de las TIC en el desarrollo organizativo y profesional de los centros educativos. In Gewerc, A. (Coord.), *Políticas, prácticas e investigación en Tecnología Educativa*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Pelgrum, W.J. (2001). Obstacles to the Integration of ICT in Education: Results from a Worldwide Education Assessment. *Computers & Education*, 37, 163-178. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0360-1315\(01\)00045-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0360-1315(01)00045-8)
- Prensky, M. (2001). *Nativos digitales, inmigrantes digitales*. (<https://goo.gl/GRwthS>) (2015-06-27).
- OECD (2015a). *Teaching with Technology. Teaching in Focus Report*, 12, July. (<http://goo.gl/NgxYKy>) (2015-05-12).
- OECD (2015b). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA, OECD Publishing. (<http://goo.gl/3X8cam>) (2015-05-06).
- Richarsond, J. (2000). *ICT Implementation in Education. An Analysis of Implementation Strategies in Australia, Canada, Finland and Israel. Final Report*. Luxembourg: Ministry of Education.
- Roig, R., Mengual, S., & Quinto, P. (2015). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares del profesorado de Primaria [Primary Teachers' Technological, Pedagogical and Content Knowledge]. *Comunicar*, 45, 151-159. <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-16>
- Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L., & O'Connor, K. (2003). Examining Teacher Technology Use: Implications for Preservice and Inservice Teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 54, 4, 297-310. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0022487103255985>
- Sigalés, C., Josep, M., Mominó, J., Meneses, J., & Badia, A. (2008). *La integración de Internet en la educación escolar española: Situación actual y perspectivas de futuro*. Fundación Telefónica/IN3-UOC. (<http://goo.gl/6eAX6o>) (2015-05-08).
- Unal, S., & Ozturk, I.H. (2012). Barriers to ITC Integration into Teachers' Classroom Practices: Lessons from a Case Study on Social Studies Teachers in Turkey. *World Applied Sciences Journal*, 18(7), 939-944. doi: <http://dx.doi.org/10.5829/idosi.wasj.2012.18.07.1243>



## PUBLICACIONES DEL CENTRO DE COMUNICACIÓN Y PEDAGOGÍA

**cc&p**  
CENTRO  
DE COMUNICACIÓN  
Y PEDAGOGÍA

[www.centrocp.com](http://www.centrocp.com) / [info@centrocp.com](mailto:info@centrocp.com)



# Estilo comunicativo súbito en Twitter: efectos sobre la credibilidad y la participación cívica

## Powerful Communication Style on Twitter: Effects on Credibility and Civic Participation

 Dr. Salvador Alvérez es Profesor de la Universidad Autónoma de Nuevo León en Monterrey (México) (alvirez@hushmail.com) (<http://orcid.org/0000-0002-2707-5171>)

 Oziel Franco-Rodríguez es Profesor del Instituto Universitario del Norte en Saltillo (México) (oziefr@gmail.com) (<http://orcid.org/0000-0002-8607-5649>)

### RESUMEN

El presente trabajo tuvo como propósito examinar el efecto de dos estilos lingüísticos en mensajes de Twitter sobre su capacidad de atraer e involucrar a usuarios en actividades de participación cívica, entendida esta como la participación de ciudadanos en acciones de mejora comunitaria. A partir de una aproximación sociolingüística, se realizó un estudio experimental en el que 324 estudiantes universitarios evaluaron los mensajes publicados por el líder de una ONG medioambiental en su página de Twitter. Se manipuló el género del líder de la ONG (hombre o mujer) y el estilo lingüístico empleado en la redacción de los mensajes en términos de un estilo «súbito» (ejemplo: asertivo, directo) o un estilo «dócil» (ejemplo: indirecto, ambiguo). El género de los evaluadores también fue manipulado con el fin de analizar diferencias potenciales en las impresiones y evaluaciones de hombres y mujeres. Los resultados mostraron que cuando los líderes «hombre» y «mujer» emplearon un estilo lingüístico súbito en sus mensajes fueron percibidos como más creíbles sin importar el género de los evaluadores. Además, el análisis de efectos indirectos registró que la credibilidad percibida hacia el líder medió la relación entre el estilo súbito y la probabilidad de que los seguidores se involucraran en las iniciativas de la ONG. Los resultados son discutidos en términos de la relevancia de este tipo de comunicación para la participación cívica en las redes sociales.

### ABSTRACT

The aim of the present study was to examine the effect of two linguistic styles used in Twitter messages on engaging users in civic participation activities, understood as participation by citizens in community improvement actions. Using a socio-linguistic approach, an experimental intervention was carried out in which 324 university students evaluated the messages posted by the head of an environmental NGO on Twitter. The gender of the NGO head (male vs. female) and the linguistic style used for the posts were manipulated in terms of a «powerful» (e.g., assertive, direct) or «powerless» style (e.g., indirect, ambiguous). The gender of the evaluators was also manipulated in order to analyze potential differences among the overall impressions and evaluations between men and women. The results showed that «male» and «female» versions of the NGO head were perceived as more credible when they used a powerful as opposed to a powerless linguistic style. This effect was observed irrespective of the evaluator's gender. Moreover, the test for indirect effects suggested that credibility mediated the relationship between a powerful style and the likelihood of engaging users to participate in the NGO's agenda. The results are discussed in terms of the relevance of this type of communication for promoting civic participation in social media.

### PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Redes sociales, participación cívica, estilo lingüístico, género, credibilidad, Twitter, ONG, protección del medio ambiente. Social media, civic participation, linguistic style, gender, credibility, Twitter, NGO, environmental protection.



## 1. Introducción

Las plataformas de redes sociales como Facebook o Twitter se han convertido en caras representativas de los llamados «medios sociales» debido a su popularidad e importancia no solo para incrementar o mantener relaciones interpersonales, sino también para llevar un registro de los acontecimientos de la vida pública. En el caso de Twitter, su velocidad y alcance le han vuelto un instrumento habitual de la comunicación entre las personalidades públicas para atraer la atención de los usuarios, crear lazos emocionales con sus seguidores y, en última instancia, movilizarle a realizar alguna acción concreta (ejemplo: asistir a un estreno cinematográfico, donar dinero para causas benéficas, acudir a las urnas el día de las elecciones, etc.), aunque el conocimiento sobre qué tipo de comunicación resulta más efectiva para implicar a los usuarios a realizar tales acciones es relativamente escaso.

Diversos planteamientos teóricos en la perspectiva de la formación de impresiones (*impression formation*) en Internet sugieren que las personas se forman impresiones de sus interlocutores mediante atribuciones derivadas de sus estilos comunicativos (Walther, 1992). A partir del repertorio de opciones lingüísticas adoptadas por el usuario es posible formarse una impresión más o menos precisa de su personalidad, nivel educativo o estatus socioeconómico, además de si resulta creíble o no (Walther, 1996). La credibilidad, por otra parte, es una condición fundamental para que las páginas o fuentes de información en los medios sociales puedan persuadir a los internautas (Shi, Messaris, & Capella, 2014).

La influencia de Twitter sobre los usuarios ha sido investigada primordialmente en términos de movilización social (Bacallao, 2014; Rodríguez-Polo, 2013) o de participación política (Baek, 2015; Kruijemeier, 2014). Otros investigadores han estudiado la participación de los ciudadanos en actividades benéficas o solidarias (Boulianne, 2009; Gil-de-Zúñiga, Jung, & Valenzuela, 2012). No obstante, poco se sabe sobre qué es lo que determina el impacto persuasivo de los mensajes intercambiados en esta y otras plataformas de redes sociales. Si los usuarios son susceptibles de formarse impresiones a partir de variaciones en el estilo comunicativo de los interlocutores, entonces es relevante indagar qué estilos son más influyentes que otros en términos persuasivos. Los pocos trabajos enfocados en esta línea (ejemplo: Lee & Oh, 2012) han abordado la capacidad persuasiva de Twitter en términos de participación política tradicional (ejemplo: intención del voto), pero no han investigado sus efectos en períodos no-electorales ni en otros formatos de participación.

El propósito del presente trabajo es analizar la manera en la que los usuarios se forman impresiones de la fuente derivadas de su estilo comunicativo en Twitter y de la capacidad de estas impresiones de operar a nivel persuasivo. En particular este estudio tiene dos objetivos: primero, verificar el efecto del estilo del mensaje en las impresiones del usuario desde una aproximación socio-lingüística. En otras palabras, si la fuente resulta más o menos creíble acorde al estilo empleado. Segundo, proponer un mecanismo explicativo del funcionamiento de los mensajes a nivel persuasivo: esto es, la forma en la que los mensajes podrían persuadir a los usuarios a realizar acciones de participación cívica.

### 1.1. Estilo lingüístico y credibilidad de la fuente

Investigadores en la tradición sociolingüística de la comunicación han demostrado que las personas tienden a emplear distintos estilos o formas comunicativas dependiendo del contexto social desde el cual se comunica. Las diferencias en estilo se han relacionado, por ejemplo, con el nivel educativo (Xiao & Tao, 2007), grupo étnico y cultural (Sudweeks & al., 1990), con el género de los interlocutores (Mulac, Bradac, & Gibbons, 2001). El estilo lingüístico tiene además un impacto directo en la generación de impresiones y en la evaluación general del hablante en términos de atribuciones sociales de poder (Bradac & Street, 1989; Newcombe & Arnkoff, 1979). Estas impresiones suelen generarse de manera rápida y automática empleando categorías sociales para interpretar la posición de un grupo determinado en la escala social (Burgoon & Miller, 1987; Gallois & Callan, 1991). Por ejemplo, Erickson, Lind, Johnson y O'Barr (1978) encontraron que las personas que emplearon un lenguaje denominado «potente» (lenguaje directo, conciso, certero) fueron evaluadas por los participantes del estudio como más creíbles y atractivas que las personas que emplearon un lenguaje «débil» (lenguaje indirecto, titubeante, ambiguo).

Lakoff (1973) propuso que estas diferencias lingüísticas podían observarse en los discursos masculino y femenino. La autora señaló que las mujeres tienden a utilizar este lenguaje débil bajo formas retóricas tales como atenuantes (ejemplo: Es «algo» aburrido), intensificadores (ejemplo: Fue «realmente» impactante), preguntas inclusivas (ejemplo: El clima es agradable, «¿no crees?»), y otras modalidades lingüísticas en mayor medida que los hombres (Mulac, Bradac, & Gibbons, 2001), aunque otros autores cuestionan tales diferencias (Adrianson, 2001; Mizokami, 2001). Puesto que las etiquetas «potente» y «débil» señalan el grado

en que las opciones léxico-gramáticas son utilizadas para comunicar algo de forma directa o indirecta, este estudio empleará las etiquetas «lenguaje dócil» (débil), que muestra mayor flexibilidad para las expresiones, y «lenguaje súbito» (potente) que emplea el camino más corto y sucinto para la expresión.

La facultad persuasiva del estilo súbito ha mostrado algunas inconsistencias en sus verificaciones empíricas (Sparks, Areni, & Cox, 1998). Pero sin duda, su relación con impresiones de credibilidad hacia la fuente es constante (Burrell & Koper, 1998). La credibilidad, a su vez, constituye una parte importante en la persuasión de los mensajes comunicativos. El modelo de probabilidad de elaboración (Petty & Cacioppo, 1986) sugiere que la persuasión ocurre en el receptor a través de una ruta central y una ruta periférica en un continuo de esfuerzo cognitivo (elaboración). Mientras que la ruta central requiere una mayor concentración e implicación, la ruta periférica emplea «pistas» que no demandan mucho esfuerzo cognitivo. Algunas de las pistas más frecuentes son la credibilidad y el atractivo de la fuente: si la fuente es creíble o atractiva entonces es más sencillo aceptar el argumento del mensaje (Booth & Welbourne, 2002; Shi, Messaris, & Capella, 2014). Desde este modelo es posible esperar que un estilo súbito en Twitter genere la impresión de que la fuente es creíble, y que esta percepción se traduzca en una actitud favorable hacia el contenido del mensaje y a la intención de realizar una acción solicitada (Ajzen & Fishbein, 1980).

## 1.2. Estilo lingüístico y generación de impresiones en la comunicación en línea

La formación de impresiones en las comunicaciones mediadas por ordenador ha sido un eje central de análisis para explicar las dinámicas comunicativas en medios electrónicos. Con antecedente en el modelo de las «señales filtradas» (Short, Williams, & Christie, 1976), la teoría del procesamiento de información social (Walther, 1992) argumenta que los usuarios construyen sus impresiones de manera holística a partir de pequeños extractos de información contenidos en los

códigos textuales intercambiados, de tal forma que se pueden inferir o deducir las intenciones comunicativas de sus contrapartes. Mediante el estilo lingüístico es posible además deducir aspectos de la personalidad o incluso el género del interlocutor (Thomson & Murachver, 2001). Adkins y Brashers (1995), por ejemplo, corroboraron que el uso de un estilo súbito en comunicaciones virtuales genera impresiones similares a las conversaciones presenciales. Los autores encontraron que aquellos grupos virtuales en los que se

**Investigadores en la tradición sociolingüística de la comunicación han demostrado que las personas tienden a emplear distintos estilos o formas comunicativas dependiendo del contexto social desde el cual se comunica. Las diferencias en estilo se han relacionado, por ejemplo, con el nivel educativo, grupo étnico y cultural, con el género de los interlocutores. El estilo lingüístico tiene además un impacto directo en la generación de impresiones y en la evaluación general del hablante en términos de atribuciones sociales de poder.**

empleó un lenguaje súbito registraron puntuaciones más altas en credibilidad, atracción y persuasión que en los grupos en los que se empleó un lenguaje dócil. De manera alternativa, Zhou y colaboradores (2004) interpretaron el uso de un estilo dócil como una estrategia de distancia social entre usuarios virtuales que pretendían ocultar algún tipo de información.

La formación de impresiones en redes sociales en esta línea es, en cambio, un campo aún reciente. Mou, Miller y Fu (2015) sugieren que la credibilidad y atracción de la fuente depende de la congruencia entre el tema del mensaje y el tipo de comunicación esperada para la categoría profesional de la fuente (ejemplo: cómo debe hablar un profesor universitario). Westerman, Spence y Van-der-Heide (2013), por su parte, proponen que la credibilidad de una fuente está relacionada con la inmediatez en la publicación de sus mensajes: a medida que los mensajes son más recientes resultan más confiables.

En esta misma perspectiva, Hughes y sus colegas

(2014) manipularon los mensajes publicados por usuarios que atacaban o defendían la credibilidad y experticia de un personaje ficticio que lideraba una asociación civil; esto con el único fin de verificar su impacto en las evaluaciones realizadas sobre el personaje. Los resultados sugirieron que el líder de la asociación resultaba más creíble y simpático cuando el número de mensajes defendiéndole era mayor que el número de mensajes atacándole; además, la intención de los participantes de implicarse en las actividades de la asociación

distinguen entre participación política (el comportamiento que busca influir las acciones del gobierno) y la participación cívica (el comportamiento individual o colectivo con miras a resolver problemas de la comunidad). Mientras que la primera incluye actividades tradicionales como el voto, la colaboración en campañas políticas o el uso de calcomanías con mensajes políticos (Verba, Schlozman, & Brady, 1995), la segunda implica acciones de voluntariado, donación de fondos para organizaciones no-gubernamentales o apoyo a causas medioambientales.

Existe evidencia sobre la relación entre los mensajes políticos y la implicación política de los usuarios. Por ejemplo, Lee y Oh (2012) observaron que los mensajes personalizados de un candidato político en Twitter (aquellos que incluyen auto-referencias o anécdotas personales) comparado a sus mensajes despersonalizados (más parecidos a notas periodísticas) incrementaron las evaluaciones positivas sobre el candidato y sobre la intención de votarle. Kruike-meier (2014) encontró resulta-

**El modelo mediacional introducido en este estudio verificó el efecto persuasivo del tipo de comunicación en Twitter. El mecanismo por el cual los usuarios de esta red social podrían implicarse en acciones de participación cívica, en este caso promovidas por una ONG, se fundamenta primordialmente en que su líder resulte creíble en su manera de informar y apelar a sus audiencias.**

ción dependía del grado de credibilidad atribuido a este líder.

### 1.3. Participación cívica en Twitter

La participación cívica representa un indicador esencial de la calidad de la democracia (Verba, Schlozman, & Brady, 1995) y constituye además un activo esencial para el ejercicio de una ciudadanía plena y la conformación de un tejido social sólido (Norris, 2000; Putnam, 2000). La actividad participativa en Internet, con una especial representación en las redes sociales, ha crecido de manera exponencial en un período de tiempo relativamente corto. Además, se ha comprobado que el uso de redes sociales se relaciona significativamente con la participación cívica de los usuarios tanto dentro como fuera de Internet (García-Galera, del-Hoyo-Hurtado, & Fernández-Muñoz, 2014; Kim, Hsu, & Gil-de-Zúñiga, 2013). Varios estudios han abordado la comunicación entre políticos y ciudadanía bajo el concepto de participación política (Bekafigo & McBride, 2013; Harlow & Guo, 2014; Houston & al., 2013; Park, 2013) aunque otros investigadores prefieren separar la acción política de la acción comunitaria. A este respecto, Valenzuela, Park y Kee (2009)

mostraron que el consumo de noticias en redes sociales está asociado al incremento en la participación cívica de los encuestados (trabajar voluntariamente para asociaciones no-políticas, recaudar dinero para la caridad, atender juntas de vecinos, etc.), mientras que Valenzuela y colaboradores (2009) encontraron que la intensidad del uso de Facebook predice la participación cívica de los usuarios fuera del entorno virtual. Ninguno de estos estudios, cabe resaltar, ha estudiado qué tipo de comunicación sería más efectiva en incentivar este tipo de actividades e implicar activamente a los usuarios.

Con el fin de verificar el efecto del estilo comunicativo en Twitter en cuanto a su capacidad de persuadir a los usuarios a implicarse en acciones de participación cívica, se diseñó una intervención experimental en la que se manipuló la identidad de género del líder de una organización no-gubernamental encargada de acciones medioambientales (hombre o mujer) y su estilo lingüístico (súbito o dócil). Acorde a la literatura

revisada sobre las impresiones derivadas del estilo lingüístico, si el uso de cada estilo está asociado a los discursos masculino y femenino cabe esperar entonces un mayor uso del estilo súbito en hablantes varones que en mujeres. En este punto, existe mayor evidencia respecto a la relación entre credibilidad, atracción y un estilo súbito, por lo que la primera hipótesis predice:

- H1. El uso de un estilo súbito en los mensajes de Twitter afectará las impresiones sobre la fuente, de tal manera que será percibida como más a) creíble y b) atractiva que la fuente que emplea un estilo dócil, siendo las impresiones sobre el líder hombre con estilo súbito las más intensas.

Acorde al modelo de probabilidad de elaboración, que toma la credibilidad de la fuente como clave periférica para efectos de persuasión, es posible esperar que mientras más creíble sea percibida la fuente mayor será su efecto persuasivo. Puesto que Twitter establece un límite de 140 caracteres para sus mensajes, la información contenida en el mensaje es relativamente poca y fungiría más como pista periférica que como un documento que invite a una reflexión profunda. Si el efecto persuasivo se plantea en términos de participación cívica entonces la siguiente hipótesis predice:

- H2. La implicación de los usuarios en las actividades de la ONG dependerá de la credibilidad percibida hacia el líder; esto es, en la medida en la que el líder con estilo súbito sea percibido como creíble, la intención de los usuarios de participar en las actividades de la ONG se incrementará.

## 2. Material y métodos

### 2.1. Participantes

324 estudiantes universitarios (69.8% mujeres) matriculados en una de las más grandes universidades del noreste de México participaron en el estudio. Todos los alumnos recibieron puntos extra en sus respectivos cursos a cambio de su participación. La edad promedio de los alumnos fue de 18.33 años (DT=1,66).

### 2.2. Diseño

Para el estudio se empleó un diseño experimental intersujeto de 2 (estilo lingüístico: súbito/dócil) x 2 (género del líder de la ONG: hombre/mujer) x 2 (género del evaluador: masculino/femenino). Todos los participantes fueron distribuidos de manera aleatoria a cada una de las condiciones experimentales.

### 2.3. Procedimiento

Al llegar a las aulas los participantes fueron instruidos a acceder a la página web de una ONG ficticia que presentaba diversas propuestas para reducir los

altos niveles de contaminación en la ciudad (ejemplo: firmar un referéndum, asistir a una manifestación, emprender acciones de reciclaje, etc.). Después, los participantes fueron dirigidos a la página de la ONG en Twitter, la cual ostentaba la fotografía del líder de la organización como imagen de perfil. Se pidió a los participantes que leyeran los mensajes publicados y llenar un cuestionario en línea. El programa informático empleado en este estudio presentaba de manera aleatoria la fotografía de un hombre o de una mujer como el/la líder de la ONG, al igual sus mensajes publicados con un estilo súbito o dócil.

Los mensajes publicados (12 en total) pedían a los seguidores de la página que se sumaran a las actividades de la organización, además de compartir información sobre los niveles de contaminación en la ciudad. Los mensajes con estilo lingüístico dócil incluyeron atenuantes, intensificadores y preguntas inclusivas (ejemplo: El servicio del Metro es «algo» ineficiente; Las líneas son «muy» pocas; Ya es hora de incrementar las penas administrativas y judiciales a las empresas que más contaminen «¿no creen?»). En contraste, los mensajes súbitos fueron más concisos e incluyeron declaraciones o peticiones directas para los seguidores (ejemplo: Las líneas son pocas; Entra y apoya nuestra iniciativa; Es hora de incrementar las penas administrativas y judiciales a las empresas que más contaminen).

Para verificar si los mensajes diferían significativamente en estilo lingüístico, ambos conjuntos de mensajes fueron sometidos a un estudio pre-test (11 hombres, 14 mujeres). Los participantes del pre-test calificaron los mensajes como agradables-desagradables, informativos-desinformativos, personales-impersonales y masculinos-femeninos (escala de 7 puntos).

Se observaron diferencias significativas entre ambos estilos ( $t[24] = -6,53$ ,  $p < .001$ ): los mensajes con estilo dócil fueron evaluados como más femeninos ( $M = 5,08$ ,  $DT = 1,52$ ) que los mensajes con estilo súbito ( $M = 2,12$ ,  $DT = 1,13$ ). Al igual que en Lakoff (1973), ambos estilos se asociaron al habla masculina y femenina. No se registraron diferencias en ninguna otra medida.

### 2.4. Medidas

La credibilidad se midió con la escala de McCroskey y Teven (1999). Los participantes evaluaron al líder de la ONG en términos tales como inteligente-poco inteligente, informado(a)-desinformado y experto(a), inexperto (7 puntos) ( $\alpha = .82$ ).

Por otra parte, cinco reactivos adaptados de Cialdini y De-Nicholas (1989) fueron empleados para medir el atractivo social de la fuente. Los participantes

evaluaron (1=Nada, 7=Mucho) el grado en el que el/la líder de la ONG era percibido como amigable, agradable o simpático ( $\alpha=.88$ ).

La participación cívica se midió en términos de la probabilidad de que los participantes se implicaran en las actividades de la ONG. Para ello se adaptó la escala de Hughes y otros (2014) mediante la cual los participantes respondieron a seis frases como «Yo firmaría un referéndum apoyando la iniciativa de la ONG», «Atendería una reunión para saber más sobre la iniciativa», y «Compartiría mis comentarios a favor de la iniciativa en blogs, foros o periódicos en línea» (1=Completamente en desacuerdo, 7=Completamente de acuerdo) ( $\alpha=.92$ ).

### 3. Análisis y resultados

Puesto que el número de participantes mujeres era mayor que el de hombres se realizó un análisis preliminar de la distribución de los participantes a las condiciones experimentales. Se esperaba que la aleatorización hiciera constante la proporción de hombres y mujeres en cada condición (Igartua, 2006). La prueba realizada no mostró diferencias significativas producidas por el número de hombres y mujeres ( $X^2[3]=1.71$ ,  $p=.634$ ), por lo que la aleatorización fue efectiva.

Con el objetivo de contrastar las hipótesis se aplicó un análisis factorial de la varianza (Unianova) para verificar el efecto del estilo lingüístico por el género del líder y por el género de los evaluadores sobre las variables dependientes de credibilidad y atracción. Se observó un efecto significativo en la interacción del estilo lingüístico y el género del líder sobre la credibilidad ( $F_{\text{género} \times \text{estilo}}[3, 316]=2.99$ ,  $p=.03$ ,  $\eta^2=0.02$ ). El responsable hombre con estilo súbito fue percibido como más creíble que el responsable hombre con estilo dócil, al igual que la responsable mujer empleando el estilo súbito comparada a la mujer con estilo dócil. Sin embargo, no se registró efecto alguno en la variable de atracción ( $F=n.s.$ ) por lo que la primera hipótesis del estudio fue corroborada de manera parcial. Tampoco se registraron efectos directos ni de interacción por parte del género del evaluador, es decir, hombres y mujeres evaluaron a la fuente de forma similar (ver puntuaciones medias en la tabla 1).

Un análisis de contraste post-hoc (corrección Bonferroni) sobre las puntuaciones de la variable de credibilidad mostró que las diferencias en las evaluaciones solo eran significativas entre el hombre con estilo súbito y la líder mujer con estilo dócil ( $p=.02$ ). Acorde a las puntuaciones de la tabla, la credibilidad es mayor en las condiciones en las que el líder se presenta como hombre que como mujer, siendo esta más acusada cuando el líder hombre emplea un estilo súbito y menos acusada cuando la mujer emplea un estilo dócil.

La segunda hipótesis planteaba un modelo de efectos indirectos en el que la credibilidad mediaría el efecto del líder hombre con estilo súbito sobre la probabilidad de participación de los usuarios en las actividades de la ONG. Para su verificación se realizó una prueba de mediación simple (modelo 4) utilizando el macro Process de Hayes (2013). La prueba (bootstrap de 5.000 muestras) reveló un efecto significativo del estilo súbito del líder sobre la probabilidad de acción por mediación de la credibilidad (tabla 2). En otras palabras, el estilo súbito empleado por el líder hombre puede persuadir a los usuarios de implicarse en las actividades de la organización siempre que resulte creíble. La hipótesis 2 fue por tanto corroborada. No se registraron efectos indirectos a partir de las otras condiciones.

### 4. Discusión y conclusiones

El presente estudio analizó la manera en la que los usuarios se forman impresiones de la fuente derivadas de su estilo comunicativo en Twitter y de la capacidad de estas impresiones de operar a nivel persuasivo. Los resultados obtenidos indicaron que las impresiones derivadas de los estilos comunicativos están fuertemente ligadas al género de la fuente. Por una parte, las impresiones generadas a partir de la introducción de un estilo súbito en esta plataforma fueron parcialmente consistentes con los hallazgos de otros estudios en comunicaciones virtuales en cuanto a la credibilidad y persuasión de la fuente (Adkins & Brashers, 1995), pero no así en cuanto a la atracción percibida hacia la misma (Erikson & al, 1978). De hecho, al igual que en

Tabla 1. Medias de las variables dependientes en cada condición experimental

	Credibilidad		Atracción	
	M	DT	M	DT
Género responsable x estilo lingüístico en Twitter				
Hombre-estilo súbito	<b>5.38*</b>	1.21	3.95	1.29
Hombre-estilo dócil	5.17*	1.23	4.00	1.37
Mujer-estilo súbito	4.99+	1.28	3.29	1.31
Mujer-estilo dócil	<b>4.85+</b>	1.14	4.20	1.35

Nota: Las medias con signos iguales representan diferencias significativas entre ambas condiciones. Los números en negritas indican diferencias significativas a partir de las pruebas de contraste post-hoc.

Mou y otros (2015), la credibilidad parecía estar sujeta a una congruencia entre la fuente y su discurso: cuando el líder era representado como hombre resultaba más creíble que cuando era presentado como mujer, siendo el hombre con estilo súbito evaluado como el más creíble que cualquier otra combinación. Futuras intervenciones podrían omitir la información que explicita el género de la fuente (ejemplo: foto, nombre) y así verificar el efecto del estilo comunicativo separado del género.

Por otra parte, la razón por la que el estilo súbito no fue percibido como atractivo por los participantes podría residir en que la medida de atracción empleada fue entendida más en términos de atracción física y no de atracción social: los perfiles hombre y mujer presentados como líderes de la ONG representaban a personas de mediana edad (entre 40 y 45 años), mientras que los evaluadores tenían una edad promedio de 18 años. Además, puesto que se trataba de una ONG relativa a un tema de interés prioritario como reducir la contaminación en la ciudad, quizá se esperaba a un líder que explicara las acciones de manera convincente y no un líder carismático o agradable. Aunque Twitter suele ser catalogado como un medio «interpersonal» (Lee, 2013), el contenido de los mensajes en este estudio se enfocó en un problema de salud y de medio ambiente que concierne a la población en general. Este énfasis pudo haber difuminado cualquier diferencia en las evaluaciones sobre la atracción percibida hacia el personaje. Además, aunque no fueron significativas, las puntuaciones de atracción mostraron una tendencia a evaluar a la líder mujer con estilo dócil como la más atractiva en términos sociales; lo que indica que los participantes probablemente esperaban un lenguaje más flexible o menos rígido en una mujer que en un hombre.

Lo anterior refleja de alguna forma el planteamiento de que el contexto cultural influye en las expectativas sobre los roles de hombres y mujeres en redes sociales (Walther & al., 2008). Independientemente del género del evaluador(a), a nivel social se espera que los hombres resulten más creíbles y las mujeres más «agradables». De cualquier manera este planteamiento deberá corroborarse en futuras intervenciones en las que se contraste el efecto del estilo comunicativo empleado por hombres y mujeres en plataformas que no se circunscriban solo a temas medioambienta-

**Tabla 2. Modelo de efectos indirectos del responsable hombre-estilo masculino sobre la probabilidad de acción de los participantes a través de la credibilidad percibida**

Variable dependiente	Mensajes hacia credibilidad (ruta a)	Credibilidad hacia la VD (ruta b)	Mensajes hacia la VD (ruta directa: c')	Mensajes hacia la VD (ruta indirecta: ab)	IC 95%
Probabilidad de acción	.28	.09	-.04	.13	[.01, .26]

Nota: VD = Variable Dependiente, IC = Intervalos de Confianza. Los valores en negritas indican los coeficientes que son estadísticamente significativos.

les sino también a tratar otros asuntos, como por ejemplo, aspectos de ayuda comunitaria, seguridad, minorías en exclusión y otros.

El modelo mediacional introducido en este estudio verificó el efecto persuasivo del tipo de comunicación en Twitter. El mecanismo por el cual los usuarios de esta red social podrían implicarse en acciones de participación cívica, en este caso promovidas por una ONG, se fundamenta primordialmente en que su líder resulte creíble en su manera de informar y apelar a sus audiencias. No obstante, queda aún por saber si dicha credibilidad se originó a partir de esta combinación o bien, por la coherencia entre la temática de la organización, la información compartida y el estilo con que se difundió tal información. Cabe la posibilidad de que los participantes se sintiesen atraídos a formar parte de las actividades más por la agenda de la organización que por el estilo de los mensajes o el género del líder. Tal como se mencionó en párrafos anteriores, futuros estudios en esta misma línea de investigación podrían contrastar distintas temáticas relativas a la participación cívica, o en última instancia, verificar si es necesario dar a conocer, o no, el género de las personas a cargo de la organización para efectos de la credibilidad.

Es importante señalar que al ser este un estudio experimental, la muestra de participantes no pretendía ser representativa del universo poblacional ni hacer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos, sino que tenía como propósito comprobar las asociaciones planteadas entre las variables.

En resumen, los resultados de este estudio llevan a la conclusión de que el empleo de estilos lingüísticos ligados al género en una red social como Twitter, al igual que en estudios previos en medios tradicionales, incrementaron las impresiones de credibilidad de los propietarios de las cuentas. El efecto de los estilos lingüísticos empleados en el estudio debe ser, no obstante, ponderado en términos de las características específicas de esta plataforma: Twitter emplea solo 140 caracteres para la redacción de mensajes comparado a la extensión del material empleado en otros estudios. Futuras investigaciones deberán introducir mensajes más extensos y analizar cómo operan los estilos lingüísticos en otras plataformas de redes sociales como Fa-

cebook, Instagram y YouTube. Este tipo de comparativas permitirá dar cuenta del tipo de presentación mediante la cual las personas resultan más creíbles en redes sociales al momento de incitar a otros usuarios a participar de manera activa en asuntos que impactan de forma directa su entorno ciudadano.

## Referencias

- Adkins, M., & Brashers, D. (1995). The Power of Language in Computer-mediated Groups. *Management Communication Quarterly*, 8, 289-322. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0893318995008003002>
- Adrianson, L. (2001). Gender and Computer-mediated Communication: Group Processes in Problem Solving. *Computers in Human Behavior*, 17(1), 71-94. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00033-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00033-9)
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bacallao, L.M. (2014). Social Media Mobilisations: Articulating Participatory Processes or Visibilizing Dissent? *Cyberpsychology*, 8(3), 3. doi: <http://dx.doi.org/10.5817/CP2014-3-3>
- Baek, Y.M. (2015). Political Mobilization through Social Network Sites: The Mobilizing Power of Political Messages Received from SNS Friends. *Computers in Human Behavior*, 44, 12-19. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.021>
- Bekafigo, M.A., & McBride, A. (2013). Who Tweets about Politics?: Political Participation of Twitter Users during the 2011 Gubernatorial Elections. *Social Science Computer Review*, 31(5), 625-643. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0894439313490405>
- Booth-Butterfield, S., & Welbourne, J. (2002). The Elaboration Likelihood Model: Its Impact on Persuasion Theory and Research. In J.P. Dillard, & M. Pfau (Eds.), *The Persuasion Handbook: Developments in Theory and Practice* (pp. 155-174). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Boulianne, S. (2009). Does Internet Use Affect Engagement? A Meta-analysis of Research. *Political Communication*, 26(2), 193-211. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10584600902854363>
- Bradac, J.J., & Street, R.L. (1989). Powerful and Powerless Styles of Talk: A Theoretical Analysis of Language and Impression Formation. *Research on Language & Social Interaction*, 23(1-4), 195-241. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/08351818909389321>
- Burgoon, J.K., & Miller, G.R. (1987). An Expectancy Interpretation of Language and Persuasion. In H. Giles, & R.N. St. Clair (Eds.), *Recent Advances in Language, Communication, and Social Psychology* (pp. 199-229). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Burrell, N.A., & Koper, R.J. (1998). The Efficacy of Powerful/Powerless Language on Attitudes and Source Credibility. In M. Allen, & R.W. Preiss (Eds.), *Persuasion Advances through Meta-Analysis* (pp. 203-215). Cresskill, NJ: Hampton.
- Cialdini, R.B., & De-Nicholas, M.E. (1989). Self-presentation by Association. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 626-631. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.57.4.626>
- Erickson, B., Lind, E., Johnson, B., & O'Barr, W. (1978). Speech Style and Impression Formation in a Court Setting: The Effects of «Powerful» and «Powerless» Speech. *Journal of Experimental Social Psychology*, 14(3), 266-279. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0022-1031\(78\)90015-X](http://dx.doi.org/10.1016/0022-1031(78)90015-X)
- Gallois, C., & Callan, V.J. (1991). Interethnic Accommodation: The Role of Norms. In H. Giles, J. Coupland, & N. Coupland (Eds.), *Contexts of Accommodation. Developments in Applied Sociolinguistics* (pp. 245-269). New York: Cambridge University Press.
- García-Galera, M.C., del-Hoyo-Hurtado, M., & Fernández-Muñoz, C. (2014). Jóvenes comprometidos en la Red: el papel de las redes sociales en la participación social activa [Engaged Youth in Internet. The Role of Social Networks in Social Active Participation]. *Comunicar*, 22(43), 35-43. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-03>
- 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(3), 319-336. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.10836101.2012.01574.x>
- Harlow, S., & Guo, L. (2014). Will the Revolution be Tweeted or Facebooked? Using Digital Communication Tools in Immigrant Activism. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(3), 463-478. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/jcc4.12062>
- Hayes, A.F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-based Approach*. New York: The Guilford Press.
- Houston, J.B., Hawthorne, J., Spialek, M.L., Greenwood, M., & McKinney, M.S. (2013). Tweeting during Presidential Debates: Effect on Candidate Evaluations and Debate Attitudes. *Argumentation and Advocacy*, 49, 301-311.
- Hughes, M.G., & al. (2014). Discrediting in a Message Board Forum: The Effects of Social Support and Attacks on Expertise and Trustworthiness. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(3), 325-341. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/jcc4.12077>
- Igartua, J.J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Barcelona: Bosch.
- Kim, Y., Hsu, S.H., & Gil-de-Zúñiga, H. (2013). Influence of Social Media Use on Discussion Network Heterogeneity and Civic Engagement: The Moderating Role of Personality Traits. *Journal of Communication*, 63(3), 498-516. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/jcom.12034>
- Kruikemeier, S. (2014). How Political Candidates Use Twitter and the Impact on Votes. *Computers in Human Behavior*, 34(C), 131-139. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.025>
- Lakoff, R.T. (1973). Language and Woman's Place. *Language in Society*, 2(1), 45-80. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0047404500000051>
- Lee, E.J. (2013). Effectiveness of Politicians' soft Campaign on Twitter versus TV: Cognitive and Experiential Routes. *Journal of Communication*, 63, 953-974. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/jcom.12049>
- Lee, E.J., & Oh, S.Y. (2012). To Personalize or Depersonalize? When and How Politicians' Personalized Tweets Affect the Public's Reactions. *Journal of Communication*, 62(6), 932-949. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01681.x>
- McCroskey, J.C., & Teven, J.J. (1999). Goodwill: A Reexamination of the Construct and its Measurement. *Communications Monographs*, 66(1), 90-103. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03637759909376464>
- Mizokami, Y. (2001). Does 'Women's Language' Really Exist? A Critical Assessment of Sex Difference Research in sociolinguistics. *Multicultural Studies*, 1, 141-59.
- Mou, Y., Miller, M., & Fu, H. (2015). Evaluating a target on social media: From the Self-categorization Perspective. *Computers in Human Behavior*, 49, 451-459. doi: <http://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.031>
- Mulac, A., Bradac, J., & Gibbons, P. (2001). Empirical Support for the Gender-as-culture Hypothesis. *Human Communication Research*, 27(1), 121-152. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2958.2001.tb00778.x>

- Newcombe, N., & Arnkoff, D.B. (1979). Effects of Speech Style and Sex of the Speaker on Person Perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1293-1303. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.37.8.1293>
- Norris, P. (2000). *A Virtuous Circle*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Park, C.S. (2013). Does Twitter Motivate Involvement in Politics? Tweeting, Opinion Leadership, and Political Engagement. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1641-1648. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.01.044>
- Petty, R.E., & Cacioppo, J.T. (1986). *Communication and Persuasion: Central and Peripheral Routes to Attitude Change*. New York: Springer-Verlag.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Rodríguez-Polo, R.X. (2013). Bloqueo mediático, redes sociales y malestar ciudadano. Para entender el movimiento español del 15-M. *Palabra Clave*, 16 (1), 45-68. doi: <http://dx.doi.org/10.5294/pacla.2013.16.1.2>
- Shi, R., Messaris, P., & Cappella, J.N. (2014). Effects of Online Comments on Smokers' Perception of Antismoking Public Service Announcements. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(4), 975-990. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/jcc4.12057>
- Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The Social Psychology of Telecommunications*. London: John Wiley.
- Sparks, J.R., Areni, C.S., & Cox, K.C. (1998). An Investigation of the Effects of Language Style and Communication Modality on Persuasion. *Communication Monographs*, 64(2), 108-125. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03637759809376440>
- Sudweeks, S., Gudykunst, W.B., Ting-Tommey, S., & Nishida, T. (1990). Developmental Themes in Japanese-North American Interpersonal Relationships. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(2), 207-233. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/01471767\(90\)90006-1](http://dx.doi.org/10.1016/01471767(90)90006-1)
- Thomson, R., & Murachver, T. (2001). Predicting Gender from Electronic Discourse. *British Journal of Social Psychology*, 40, 193-208. doi: <http://dx.doi.org/10.1348/014466601164812>
- Valenzuela, S., Park, N., & Kee, K.F. (2009). Is There Social Capital in a Social Network Site? Facebook Use and College Students' Life Satisfaction, Trust, and Participation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(4), 875-901. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01474.x>
- Verba, S., Schlozman, K.L., & Brady, H.E. (1995). *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walther, J. (1996). Computer-mediated Communication: Impersonal, Interpersonal, and Hyperpersonal Interaction. *Communication Research*, 23(1), 3-43. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/00936-5096023001001>
- Walther, J.B. (1992). Interpersonal Effects in Computer-mediated Interaction: A Relational Perspective. *Communication Research*, 19(1), 52-90. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0093650920190010-03>
- Walther, J.B., Van-Der-Heide, B., Kim, S.Y., Westerman, D., & Tong, S.T. (2008). The Role of Friends' Appearance and Behavior on Evaluations of Individuals on Facebook: Are We Known by the Company We Keep? *Human Communication Research*, 34, 28-49. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2958.2007.00312.x>
- Westerman, D., Spence, P.R., & Van-Der-Heide, B. (2013). Social Media as Information Source: Recency of Updates and Credibility of Information. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(2), 171-183. doi: <http://doi.org/10.1111/jcc4.12041>
- Xiao, R., & Tao, H. (2007). A Corpus-based Sociolinguistic Study of Amplifiers in British English. *Sociolinguistic Studies*, 1(2), 241-273. doi: <http://dx.doi.org/10.1558/sols.v1i2.241>
- Zhou, L., Burgoon, J.K., Zhang, D., & Nunamaker, J.F. (2004). Language Dominance in Interpersonal Deception in Computer-mediated Communication. *Computers in Human Behavior*, 20(3), 381-402. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0747-5632\(03\)00051-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0747-5632(03)00051-7)



# 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

Búsquedas

**ADQUISICIÓN**

Otras publicaciones

Tienda

Grupo editor

**COLABORACIONES**

Normativas

Enviar manuscritos

Revisores

Criterios de calidad

Thesaurus

Código ético

Antiplagio

Política social abierta

**INDIZACIONES**

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 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).

Síguenos en:





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





Revista Comunicar

Correo electrónico:

Contraseña:

Identificar

Registro gratuito  
Recuperar contraseña



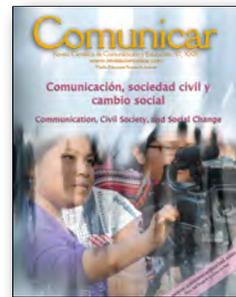


## «Comunicar» en tu pantalla

[www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)

Con un click, toda la revista en español e inglés

Full English version on-line: [www.comunicarjournal.com](http://www.comunicarjournal.com)



# Educación ética en la Universidad a través del diálogo multicultural online

## Teaching Ethics in the University through Multicultural Online Dialogue

-  Dra. Elena Briones es Profesora Contratada Doctora Interina en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Universidad de Cantabria (brionese@unican.es) (<http://orcid.org/0000-0003-4521-4582>)
-  Dra. Laura Lara es Profesora de Psicología en la Universidad Autónoma de Chile (llarav@uaautonoma.cl) (<http://orcid.org/0000-0001-6420-2398>)

### RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados de una colaboración internacional para la formación ética centrada en valores personales y profesionales dentro de la educación formal superior empleando las nuevas tecnologías de la comunicación. La formación diseñada basada en la técnica dialógica pretende que el estudiante clarifique sus valores, se posicione ante dilemas éticos y desarrolle estrategias argumentativas, así como un compromiso ético con su profesión y contribución a la sociedad. La principal innovación de esta formación es la incorporación del diálogo online entre grupos de estudiantes heterogéneos por su origen cultural, esto fue posible gracias a la colaboración de dos universidades y al apoyo tecnológico y administrativo aportado por las mismas. Para analizar el efecto de esta formación innovadora se ha empleado un diseño cuasi-experimental con grupo control, en el que se formaba en valores pero no existía la posibilidad de un diálogo online con estudiantes de otra cultura. En este estudio participaron estudiantes de la Universidad Autónoma de Chile y de la Universidad de Cantabria (España). Entre los resultados obtenidos destacamos las mejores calificaciones y positiva valoración de la participación en los debates y del contacto intercultural por parte de los estudiantes que siguieron la formación más innovadora. Estos resultados permiten concluir que la apertura internacional del diálogo gracias al uso de las tecnologías de la comunicación contribuye de forma significativa a la formación ética en la educación superior.

### ABSTRACT

This paper presents the results of an international collaboration on ethics teaching for personal and professional values within the area of formal higher education using new communication technologies. The course design was based on the dialogic technique and was aimed at clarifying the students' own values, defining their own positions related to ethical dilemmas, developing argumentative strategies and an ethical commitment to their profession and contribution to society. The online dialogue between heterogeneous groups of students based on their cultural background—the main innovation of this training—was possible thanks to the technological and administrative support of the participating universities. To analyze the effect of this innovative training we employed a quasi-experimental design using a control group, i.e., without the option of online dialogue with students from another culture. University students from Spain (University of Cantabria) and Chile (Universidad Autónoma de Chile) participated in this study. The positive results, which included better scores and positive assessments of both debate involvement and intercultural contact by students who participated in the new teaching program, support the main conclusion that the opening of international dialogue on moral dilemmas through new communication technologies contributes significantly to improve ethics training in higher education.

### PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Diálogo online, ética, educación superior, formación en valores, innovación educativa, interacción cultural, pensamiento crítico. Online dialogue, ethics, high education, teaching values, educational innovation, cultural interaction, critical thinking.



## 1. Introducción

La contribución desde las instancias educativas superiores a la formación de profesionales con fuertes convicciones éticas es una temática de especial interés. Resulta fundamental que la educación superior además de centrarse en la preparación profesional considere el desarrollo de competencias personales tales como el razonamiento crítico (Nussbaum, 2005). En este sentido, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 2009: 2) reconoce que la sociedad actual vive una profunda crisis de valores y que, por tanto, «la educación superior debe no solo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia». En definitiva, la formación ética se presenta como una necesidad y se ha identificado a la Universidad como una de las entidades responsables, tanto en contextos europeos como americanos (Escámez, García-López, & Jover, 2008; Esteban & Buxarrais, 2004; Jover, López, & Quiroga, 2011; Muhr, 2010; Petrova, 2010).

Esta formación ética en las aulas universitarias es especialmente necesaria en el caso de los futuros profesionales de la Psicología y la Educación, puesto que su labor profesional supone en gran medida un pilar en el que se sustenta el desarrollo de los demás miembros de la sociedad. Sin embargo, esta formación, como indica Bolívar (2005), se convierte en el «currículum nulo» de las carreras universitarias, en el sentido de currículum por omisión al no incluirse de forma explícita las dimensiones necesarias para su futura aplicación en la práctica profesional. Guerrero y Gómez (2013) confirmaron esta ausencia de educación ética y moral de la persona en la región iberoamericana. Concretamente en las titulaciones de Psicología y Educación, se ha puesto de manifiesto la gran importancia que los estudiantes y los colegios profesionales dan a la ética profesional en su formación, a la vez que expresan la escasa o nula atención prestada desde su formación universitaria (Bolívar, 2005; Río, 2009). Especialmente interesante es el resultado sobre los alumnos de Magisterio (Bolívar, 2005) que evidencia una ausencia generalizada del carácter moral de la educación y de la ética profesional docente, pues el foco está centrado más en proveer a los maestros con contenidos y competencias técnicas, que con una conciencia social crítica. En cuanto a la Psicología, y concretamente en el ámbito chileno, la investigación de Alvear, Pasmanik, Winkler y Olivares (2008) pone de mani-

fiesto que estos profesionales muestran una preferencia por su propio juicio personal, antes que por la consideración del código deontológico, en la toma de decisiones con base ética. A este respecto, Pasmanik y Winkler (2009) sostienen que esta tendencia probablemente se deba a la formación ética recibida durante los años universitarios, caracterizada por ser escasa, teórica y descontextualizada, descuidando a su vez la reflexión y el debate.

Es relevante también señalar que son escasos los desarrollos didácticos que realmente concretan cómo enfrentar en las aulas universitarias la formación en valores (Molina, Silva, & Cabezas, 2005; Rodríguez, 2012). La mayoría de la literatura disponible se centra en reflexiones sobre la necesidad de formar en valores en la educación superior, o bien analiza las perspectivas de diferentes agentes implicados en la misma (Buxarrais, Esteban, & Mellen, 2015; Escámez & al., 2008; García, Sales, Moliner, & Ferrández, 2009; Jiménez, 1997). Menos aún son las publicaciones que versan sobre la participación conjunta de universidades de diferentes países, utilizando las posibilidades que las nuevas tecnologías de la comunicación han abierto, si bien estas han sido aprovechadas para el aprendizaje de otros contenidos con resultados positivos (Zhu, 2012) y han confirmado, de esta forma, que la discusión online puede ser una poderosa herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico (Guiller, Durnell, & Ross, 2008).

Considerando lo expuesto, desarrollamos en la educación formal superior una propuesta de formación ética mediante el desarrollo de la metodología dialógica, y el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación para permitir el contacto entre estudiantes de diversas culturas y titulaciones. La finalidad de esta formación es contribuir a que los estudiantes universitarios construyan racional y autónomamente sus valores y a que, consecuentemente, desarrollen unos principios éticos propios y razonados que les permitan tanto posicionarse con argumentos ante las demandas de la sociedad, como un óptimo desempeño profesional. El carácter quasi-experimental, internacional y aplicado de nuestra aportación, que concreta en la realidad universitaria la educación ética, supone una pieza clave para avanzar en los propósitos de la educación superior.

### 1.1. Innovando en la educación ética

La formación diseñada desarrolla una metodología activa basada en la técnica dialógica que pretende que el estudiante clarifique sus valores y se posicione ante los mismos evitando el adoctrinamiento en la resolu-

ción de conflictos morales. La base de esta metodología dialógica subyace en la teoría cognitiva del desarrollo moral de Kohlberg (1981) y en otros desarrollos teóricos que aúnan afecto y cognición (Benhabib, 2011), y que defienden una educación moral que ayude a «situarse frente al otro concreto sin perder por ello la posibilidad de apelar a horizontes generales de valor» (Gozálvez & Jover, 2016: 311). Por tanto, se plantea la necesidad de facilitar un marco y un procedimiento para que los valores se experimenten, se construyan y se vivan. La técnica dialógica supone una metodología activa apropiada dado que los valores están insertos en el diálogo (pues requiere de la apreciación del otro) y, a la vez, mediante la escucha, la reflexión y la argumentación se hace un acercamiento a los mismos. Además, los estudiantes, mediante la reflexión y la confrontación de opiniones sobre situaciones conflictivas que sean de su interés personal y profesional, se replantean sus razonamientos favoreciendo su desarrollo moral (López, Carpintero, Del-Campo, Lázaro, & Soriano, 2010; Meza, 2008).

La formación diseñada pretende además potenciar las estrategias argumentativas, dado que los procesos psicológicos propios de la argumentación están vinculados especialmente con la ética, y el dominio del proceso argumentativo tiene gran importancia para la vida familiar, social, política y académica. Yepes, Rodríguez y Montoya (2006) describen que la argumentación consiste en el uso de la palabra para producir discursos en los cuales se toma una posición de manera razonada frente a una temática o una problemática. Plantean que es un evento del pensamiento en el cual se involucran las leyes del razonamiento (la lógica), las reglas para probar o refutar (la dialéctica), y el uso de recursos verbales con el fin de persuadir, aludiendo a los afectos, las emociones y las sugerencias (la retórica). Estas características de la argumentación están vinculadas con la formación en valores; pues la argumentación supone lo contrario a asumir posiciones obsecadas, fanáticas y aferradas a un solo punto de vista.

Por otra parte, del procedimiento diseñado desta-

ca el especial cuidado que se presta a la preparación para el debate, la gestión del mismo y la creación de grupos colaborativos. Un buen diálogo requiere que los participantes expresen libremente lo que piensan, sienten y creen, y muchos pueden presentar resistencias a afrontar ese riesgo (Barckley, Cross, & Howell, 2007). La participación de los estudiantes en un diálogo provechoso supone un reto en contextos caracterizados por fomentar una actitud pasiva, característica de antiguos modelos de la educación superior. Por lo tanto, conviene esforzarse en lograr una adecuada gestión del aula que garantice un clima de confianza y

**Desarrollamos en la educación formal superior una propuesta de formación ética mediante el desarrollo de la metodología dialógica, y el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación para permitir el contacto entre estudiantes de diversas culturas y titulaciones. La finalidad de esta formación es contribuir a que los estudiantes universitarios construyan racional y autónomamente sus valores y a que, consecuentemente, desarrollen unos principios éticos propios y razonados que les permitan posicionarse con argumentos ante las demandas de la sociedad.**

estímulo la participación de todos los estudiantes en el debate. El procedimiento seleccionado para alcanzar dicho objetivo fue la técnica de debate denominada panel progresivo pues, como señala Villafaña (2008), permite profundizar en el estudio de un tema, madurar y optimizar ideas o conclusiones, valorar la contribución de todos e integrar a los miembros de un grupo en torno a un tema común.

En este punto conviene también señalar que es esencial el papel del docente en el manejo de la técnica dialógica en el aula y online, así siguiendo a Cantillo y otros (2005), Meza (2008), y Bender (2012), destacamos la consideración en cada etapa de determinados procesos y recursos. Es esencial que en las instrucciones se aclare que el objetivo de la actividad es pensar y razonar individual y conjuntamente posibles soluciones morales y que para ello se empleará el diálogo

y el planteamiento de preguntas y objeciones. En el debate, prima que el docente realice cuestiones que guíen la discusión, comenzando con preguntas exploratorias que permitan comprobar que se ha entendido el dilema y que los estudiantes definan su postura, aclaren su estructura de pensamiento y tengan la oportunidad de reconocer que detrás de una misma opinión puede haber razones muy distintas. Se progresa en el debate aumentando la complejidad y estimulando un modo elevado de razonamiento moral, por

zación conjunta de esta formación, que se vería favorecida por la fortaleza que supone la diversidad cultural para potenciar el pensamiento crítico (Loes, Pascarella, & Umbach, 2012). La formación ética compartida, por tanto, trató de optimizar la herramienta dialógica (mediante el debate de dilemas éticos) garantizando la diversidad en el grupo de debate online de los estudiantes gracias a la internacionalización y el apoyo en las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

**La metodología activa y dialógica diseñada nos permite confirmar que la posibilidad de debatir de una forma estructurada y guiada sobre un dilema moral, con estudiantes de otras culturas mediante el uso de las tecnologías de la comunicación, tiene efectos favorables sobre la claridad en la identificación de valores y posicionamientos, la calidad en la argumentación e incluso sobre la valoración de la propia participación en los debates realizados.**

Los estudiantes de la universidad española seguían la asignatura denominada «Formación en valores y competencias personales para docentes», impartida en las titulaciones de Grado en Magisterio en Educación Infantil y en Educación Primaria. Los objetivos generales de esta asignatura implican el desarrollo de estrategias para el propio desarrollo socio-emocional y ético, la promoción del bienestar docente y la convivencia en la comunidad educativa, y la reflexión sobre la forma de ser y estar, propia y del otro.

ejemplo, aportando información nueva, con preguntas sobre hechos ocurridos en su contexto y atendiendo a consecuencias universales. Además, en el diálogo online conviene clarificar explícitamente las expectativas de dicha discusión (ejemplo: en cuanto a la frecuencia y calidad de la participación) y explicar el estilo de las intervenciones online, pues no es el característico de los trabajos formales (Bender, 2012).

Los participantes chilenos estudiaban la asignatura de Desarrollo Personal IV de la titulación de Psicología cuyos objetivos primordiales son el desarrollo del rol del psicólogo y su compromiso con la ética profesional. En esta asignatura los estudiantes aplican los conocimientos adquiridos sobre las competencias personales e interpersonales en contextos grupales del ámbito educativo. Puesto que se trata de la primera práctica profesional de la carrera, es fundamental que tomen conciencia de la necesidad de una preparación ética para el ejercicio de su profesión.

## **1.2. Colaboración internacional para la formación ética en educación superior**

La formación ética presentada en este artículo fue llevada a cabo en la Universidad Autónoma de Chile y la Universidad de Cantabria (España). Los estudiantes participantes cursaban asignaturas que coincidían en el entrenamiento de competencias tales como la reflexión socio-moral, la comprensión crítica de la realidad, el diálogo y la argumentación, la toma de perspectiva y una actitud de respeto y tolerancia hacia otras opiniones, así como el meta-conocimiento del propio ser y estar. Esta coincidencia permitió la reali-

zación conjunta de esta formación, que se vería favorecida por la fortaleza que supone la diversidad cultural para potenciar el pensamiento crítico (Loes, Pascarella, & Umbach, 2012). La formación ética compartida, por tanto, trató de optimizar la herramienta dialógica (mediante el debate de dilemas éticos) garantizando la diversidad en el grupo de debate online de los estudiantes gracias a la internacionalización y el apoyo en las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

## **2. Método**

### **2.1. Diseño de la investigación y participantes**

En este estudio participaron 226 estudiantes universitarios en dos condiciones. En la condición de entrenamiento participaron 147 estudiantes, 69 de la Universidad Autónoma de Chile (UA) y 78 de la Universidad de Cantabria (UC). En la condición de control (reciben formación ética sin opción al diálogo online) participaron 79 estudiantes de la UC.

Los datos sobre los resultados académicos se analizaron con toda la muestra. Por otra parte, dado que

la valoración de la formación fue anónima y voluntaria, los análisis relativos a dicho indicador se realizaron con los 46 estudiantes que dieron su opinión (13 en la condición de entrenamiento en la UC y 24 en la UA, y 9 en la condición de control).

## 2.2. Procedimiento

En la formación innovadora en materia de valores se han contemplado las siguientes etapas claves para su desarrollo:

a) Creación de grupos hermanados -heterogéneos culturalmente- y de las TIC. Se estableció un acuerdo de colaboración entre las dos universidades para garantizar la protección de datos y la confidencialidad de los estudiantes, así como para lograr la apertura a los estudiantes chilenos de la plataforma Moodle y de las TIC creadas para tal efecto en la universidad española.

En las aulas de cada universidad participante, se crearon grupos de cuatro o cinco miembros y estos se hermanaron con otro grupo de similar tamaño de la otra universidad. En la plataforma virtual Moodle se creó una wiki por grupo hermanado para que de forma confidencial pudieran compartir, crear y editar diversos tipos de contenidos relativos a sus aproximaciones, así como conversar y dialogar entre ellos.

b) Diseño de los materiales compartidos: bibliografía, exposiciones magistrales, ejercicios, dilema y rúbrica de evaluación. Todos los estudiantes dispusieron de los mismos materiales y bibliografía y las profesoras emplearon las mismas presentaciones para sus clases expositivas. Además, se diseñó una evaluación formativa y sumativa que contribuyera al entrenamiento de los estudiantes.

c) Puesta en marcha de las sesiones y actividades. La formación se desarrolló durante cuatro semanas. La secuencia de las sesiones, llevadas a cabo simultáneamente en las dos universidades, se contempló como sigue:

La primera sesión (dos horas) comienza con una clase expositiva sobre los valores y su importancia para el desarrollo personal y la convivencia. Continúa con los ejercicios de entrenamiento en la clarificación de valores consistentes en un primer acercamiento a la detección de los propios valores, para pasar a la identificación de valores y contravalores en situaciones de interacción propias de los dilemas éticos. Para el entrenamiento de la capacidad argumentativa se realizan tareas de identificación de distintos tipos de argumentos y se practica la estructura argumentativa dialógica en temas controvertidos de su interés (adaptación de Yepes & al., 2006). Esta sesión culmina con la presen-

tación del dilema ético, que consiste en el tráiler de la película «Hacia rutas salvajes» (Into the wild), acompañado de un guion en el que se les insta mediante preguntas a identificar y razonar los valores y contravalores presentes, y a reflexionar sobre su posicionamiento ante el mismo. Se selecciona esta situación como tipo de dilema moral, con el objeto de involucrar a los estudiantes no solo de forma racional, también de forma emotiva. Este tipo de situaciones cercanas al ámbito personal se considera el más acertado para trabajar con dilemas (Meza, 2008).

La segunda semana (una hora) comienza con la aplicación de la técnica de debate de panel progresivo. Así, los estudiantes trabajan en su pequeño grupo dentro del aula, de manera que individualmente van expresando su aproximación; después debaten y realizan un acta que recoge los planteamientos escuchados en el grupo. Únicamente, en la condición de entrenamiento se insta a los estudiantes a que compartan este acta con el grupo hermanado en la wiki de la plataforma virtual Moodle, y a que durante una semana dialoguen online fuera de clase.

En la tercera sesión (una hora) tiene lugar la gran asamblea en el aula. Posteriormente, los estudiantes desarrollan su aproximación individual post debate, fuera del aula.

Durante la última semana las profesoras recogen las aproximaciones individuales pre y post debate de sus estudiantes para evaluarlas según la misma rúbrica de evaluación. Además, se evalúa la formación considerando la percepción de la propia formación seguida mediante una encuesta online.

## 2.3. Instrumentos de evaluación

### 2.3.1. Rúbrica de evaluación de los resultados académicos

La rúbrica de evaluación comprende los siguientes criterios agrupados en tres apartados con un peso relativo en la nota final (expresado entre paréntesis):

a) En la aproximación individual pre-debate se evalúa el grado en el que se identifican valores y anti-valores, y la calidad argumental del posicionamiento inicial (25% en la condición de entrenamiento y 50% en la de control).

b) En la participación en el debate online se considera que los estudiantes publiquen en la wiki de Moodle el acta del debate realizado en el pequeño grupo, la calidad de dichas actas y de los comentarios realizados a los compañeros hermanados en la wiki (35% en la condición de entrenamiento).

c) En la aproximación individual post debate se considera si los estudiantes añaden valores y anti-valores

res; y la medida en la que desarrollan su aproximación final nutriéndose de nuevos argumentos y/o profundizando en los que ya presentaban, partiendo o identificando los posicionamientos vertidos en los debates realizados (40% en la condición de entrenamiento y 50% en la de control).

### 2.3.2. Apreciación de la propia participación

Los estudiantes valoran su participación en los debates utilizando dos ítems, uno sobre su participación en los debates de clase, y otro acerca de su participación online. Este último ítem no es aplicable a la condición de control, pues esta no incluye debates online. La escala de respuesta a estos ítems osciló entre 1 (nada) y 10 (mucho). Los ítems se plantearon como sigue: «¿Cuánto has participado en el debate generado en el aula?, ¿Cuánto has participado en el debate desarrollado en la wiki?».

Además, se midió la calidad percibida de la participación mediante siete ítems ( $\alpha=.77$ ,  $N=46$ ) tomados de Cantillo y otros (2005: 69). Los estudiantes respondieron utilizando una escala de frecuencia en la que 1 implica nunca; 2, a veces, y 3, siempre. Algunos ejemplos de estos ítems son: «Cuando quiero participar pido la palabra» y «No hago ataques personales».

### 2.3.3. Valoración de la formación

Finalmente, se plantearon cuatro preguntas abiertas con el objeto de que los estudiantes reflexionaran y también informasen sobre el meta-conocimiento alcanzado (es decir: ¿qué has aprendido?), sus preferencias (es decir: ¿qué es lo que más te ha gustado? ¿lo que menos?) y también sobre sus sugerencias para mejorar la metodología y el procedimiento en próximas ediciones (es decir: ¿qué sugerencia/s nos harías para la mejora e innovación de esta formación?).

## 3. Resultados

### 3.1. Resultados académicos

Como podemos observar en la figura 1, los estu-

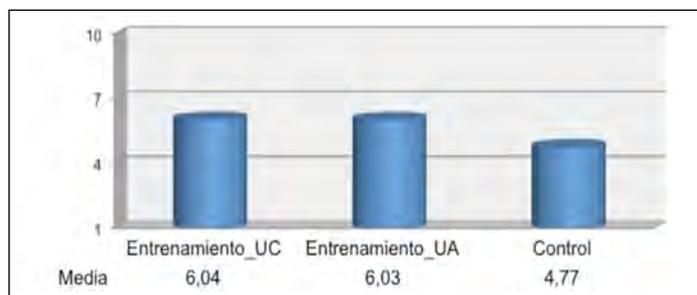


Figura 1. Media de las calificaciones en cada una de las condiciones (puntuación máxima = 10).

diantes de la condición de entrenamiento obtuvieron mejores resultados que los de la condición de control.

El análisis no paramétrico Kruskal Wallis, realizado debido a la falta de homogeneidad de las varianzas (Prueba Levene:  $F_{(2,223)}=3,65$ ,  $p<.05$ ), confirmó que estas diferencias en las calificaciones obtenidas fueron significativas ( $\chi^2(2)=22,76$ ,  $p<.001$ ). Comparando por pares los grupos de entrenamiento y de control con la prueba U de Mann-Whitney, se obtuvieron diferencias únicamente al comparar el grupo de control con los otros dos grupos de entrenamiento. Por tanto los estudiantes chilenos ( $U=1.657,5$ ,  $p<.001$ ) y españoles de la condición de entrenamiento ( $U=1927$ ,  $p<.001$ ) presentaron mejores calificaciones que los estudiantes del grupo control.

### 3.2. Participación en los debates

En primer lugar se presentan las diferencias en cuanto a la apreciación de la participación en los debates realizados en el aula. Se realizaron pruebas no paramétricas dado que no se cumplía el supuesto de normalidad de las puntuaciones ni para la participación en el aula (Kolmogorov-Smirnov (K-S)=0.154,  $p<.01$ ) ni para la participación online (K-S=0.167,  $p<.01$ ).

La prueba de Kruskal Wallis mostró diferencias significativas ( $\chi^2(2)=11,78$ ,  $p<.01$ ) para la variable participación en los debates del aula. Además, la prueba U de Mann-Whitney confirmó que las diferencias entre los tres grupos son significativas al comparar la condición de control con la de entrenamiento de estudiantes chilenos ( $U=11$ ,  $p<.01$ ) y de estudiantes españoles ( $U=48,50$ ,  $p<.05$ ). Por tanto, se demostró que los estudiantes de la condición de entrenamiento valoraban más positivamente su participación en el aula que los de la condición de control (figura 2).

En cada condición se realizó la prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para una muestra, con el valor de prueba igual a la mediana de la escala de respuesta (5,5), y se confirmó que los estudiantes de la condición de control presentaban unas puntuaciones significativamente inferiores a este valor ( $T=5$ ,  $p<.05$ ), mientras que las puntuaciones de los estudiantes de la condición de entrenamiento, tanto de estudiantes chilenos ( $T=88,5$ ,  $p<.05$ ) como de estudiantes españoles, presentaban puntuaciones cercanas a este valor ( $T=184$ ,  $p=.33$ ).

En cuanto a la participación on-line en los debates, la prueba U de Mann-Whitney no mostró diferencias signifi-

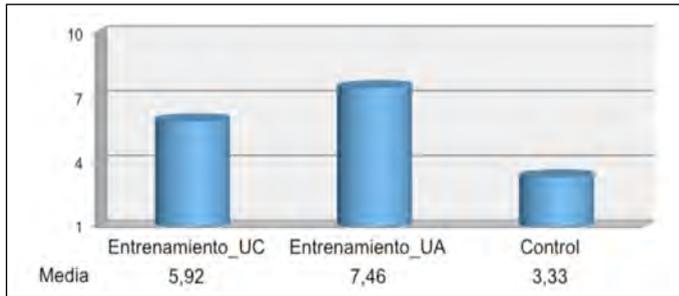


Figura 2. Media de las puntuaciones de la apreciación de la propia participación en los debates del aula (puntuación máxima=10).

cativas entre los dos grupos de la condición de entrenamiento ( $U=152.5$ ,  $p=.78$ ), sus puntuaciones fueron semejantes (figura 3). La prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para una muestra, con el valor de prueba igual a la mediana de la escala de respuesta (5.5), nos permitió confirmar que las puntuaciones de los estudiantes españoles ( $T=238$ ,  $p<.05$ ) fueron significativamente superiores a este valor de prueba, y que las de los estudiantes chilenos no diferían significativamente de la misma ( $T=60,50$ ,  $p=.09$ ).

Dado que no se cumple el supuesto de normalidad de las puntuaciones ( $K-S=0.169$ ,  $p<.01$ ) realizamos análisis no paramétricos en el estudio de la percepción sobre la calidad de la participación. La prueba de Kruskal Wallis mostró diferencias significativas ( $\chi^2(2)=7.90$ ,  $p<.05$ ) entre los grupos. La prueba U de Mann-Whitney resultó significativa al comparar el grupo control con el grupo chileno de entrenamiento ( $T=19,50$ ,  $p<.01$ ), y al comparar los dos grupos de entrenamiento ( $T=222.50$ ,  $p<.05$ ). La prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para una muestra, con el valor de prueba igual a la mediana de la escala de respuesta (2), confirmó que las puntuaciones de los estudiantes chilenos diferían significativamente de la misma ( $T=85$ ,  $p<.01$ ), y que por tanto, eran los que mejor percepción tenían de la calidad de su participación en el debate (figura 4).

### 3.3. Valoración de la formación ética innovadora

Presentamos la valoración que los estudiantes realizaron sobre distintos elementos de la formación innovadora a través del análisis de contenido de las respuestas a las cuatro preguntas abiertas.

En cuanto a la primera cuestión, referida a los aspectos de la formación que más apreciaban, destacó por su frecuencia la respuesta de compartir ideas con otros estudiantes diferentes (ejemplo: por la diversidad cultural y de opinio-

nes). Variantes de esta respuesta estuvieron presentes en el 50% de los comentarios de estudiantes chilenos y el 57% de los estudiantes españoles. En relación a la segunda pregunta, en la que indicaban qué les había gustado menos, el 67% de los estudiantes chilenos y el 100% de los españoles expresaron su disgusto hacia la baja participación e interacción entre ellos, pues les hubiera gustado una mayor expresión de opiniones y debate por parte de todos los estudiantes de cada grupo hermanado.

En la tercera pregunta, sobre lo que consideraban que habían aprendido gracias a esta formación, obtuvimos que tanto los estudiantes de la UA como los de la UC señalaban la oportunidad de conocer e identificar valores propios y ajenos, debatir argumentando la propia postura, y los estudiantes españoles puntualizan: «a escuchar mejor a la gente e intentar comprenderles», «a no juzgar a la gente por sus decisiones por descabelladas que parezcan», «tener diferentes puntos de vista sobre un mismo personaje».

Finalmente, la cuarta pregunta abierta nos permitió recoger sus sugerencias de mejora para futuras aplicaciones del programa de formación. Desde la UC señalan la optimización de la coordinación para fomentar la participación e interacción (100%) y desde la UA, la inclusión de temas de debate más relacionados con la asignatura y la mejora de la coordinación y los tiempos (100%).

## 4. Discusión

La propuesta pedagógica en educación ética aquí descrita refleja la necesidad de plantear y desarrollar iniciativas de este tipo en el ámbito universitario, dada la acogida positiva de todos los participantes -profesores y estudiantes- y su reflejo en los resultados obtenidos. Consideramos que esta propuesta concretiza en las aulas universitarias la difícil tarea de formar a pro-



Figura 3. Media de las puntuaciones de la apreciación de la propia participación en los debates online (puntuación máxima=10).

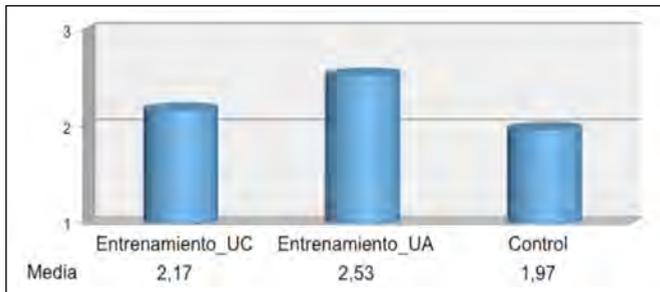


Figura 4. Media de las puntuaciones de la apreciación de la calidad de la propia participación en los debates (puntuación máxima=3).

fesionales integrales, que unida a su preparación científica y técnica, les permita construir y generalizar su compromiso social y formación humanística (Hodelín & Fuentes, 2014).

La metodología activa y dialógica diseñada nos permite confirmar que la posibilidad de debatir de una forma estructurada y guiada sobre un dilema moral, con estudiantes de otras culturas mediante el uso de las tecnologías de la comunicación, tiene efectos favorables sobre la claridad en la identificación de valores y posicionamientos, la calidad en la argumentación e incluso sobre la valoración de la propia participación en los debates realizados. Los estudiantes que siguieron esta formación, además, expresaron una gran estima por el conocimiento y el debate con personas diferentes, con ideas distintas, y el ejercicio de comprensión, razonamiento y reflexión que la actividad conlleva. Estos resultados son muy significativos en consideración al número de sesiones de la intervención, lo que lleva a hipotetizar que una intervención más prolongada conllevaría consecuencias aún más positivas y, probablemente, más duraderas. De cara a su aplicación sería asimismo aconsejable cuidar el debate online siguiendo las indicaciones de Bender (2012) en cuanto a la realización de preguntas que motiven la participación de los estudiantes, sin olvidar la adecuada gestión de las diferencias culturales en las conductas colaborativas online (Kim & Bonk, 2002) y atender a los aspectos propios de los estudios experimentales para garantizar su validez externa e interna (Meza, 2008), como por ejemplo, ajustar al máximo el cronograma entre los participantes. Por otra parte, consideramos que en conjunto estos resultados apuntan a la necesidad de una mayor apertura y contacto entre las universidades de diferentes partes del mundo. En este sentido, creemos que la formación universitaria debería entrenar las habilidades necesarias para desempeñarse como profesionales más allá de las fronteras de los propios países. Las nuevas tecnologías de la comu-

nicación facilitan esta formación al permitir la interacción online con personas de todo el mundo (Merryfield, 2003).

Por otro lado, el diseño pedagógico aquí descrito supone una aplicación real de un aspecto tan necesario, pero a la vez tan difícil de trabajar en las aulas universitarias, como es la educación ética. Con la metodología utilizada, superamos además una limitación señalada por los docentes a la hora de enfrentarse al trabajo ético con los estudiantes, y es la posibilidad de adoctrinar en valores y prácticas concretas (García & al., 2009). Desde la formación innovadora descrita se defiende la consideración de los códigos deontológicos propios de la profesión, además de las declaraciones universales en materia de derechos y valores humanos, para que a partir de ahí sean los propios estudiantes quienes mediante el diálogo con personas diversas, el pensamiento crítico y la argumentación construyan de manera sólida su ética personal y profesional (Gozálvez & Jover, 2016; Martínez, 2011).

Finalmente, es necesario señalar que la internacionalización de la práctica educativa requiere de un gran esfuerzo por parte de todos los agentes implicados, además de una intrincada burocracia dada la exigencia de la protección de datos de los estudiantes en las universidades. Sin embargo, si se quiere disponer «de un sistema docente que integre las tecnologías se requiere del suficiente apoyo tecnológico institucional. La Universidad debe proveer a los docentes y a los estudiantes de los sistemas tecnológicos que permitan el desarrollo de un modelo educativo que integre las tecnologías» (Duart, 2011: 11). El cuidado de estos aspectos garantiza una adecuada coordinación, esencial para que prácticas educativas como la aquí descrita sean posibles. De este modo, esperamos que la propuesta pedagógica descrita sirva de guía, los resultados alcanzados supongan un punto de partida para la reflexión en torno a la educación ética en las aulas universitarias y las dificultades comentadas un acicate más en la pasión por formar en la Universidad a futuros profesionales, pues el desarrollo de una ética personal y profesional será su mejor carta de presentación.

#### Apoyos

Este trabajo se realizó bajo el marco de un Proyecto de Innovación Docente subvencionado por la Universidad de Cantabria (curso 2014-15).

#### Referencias

Alvear, K., Pasmanik, D., Winkler, M.I., & Olivares, B. (2008). ¿Códigos en la posmodernidad? Opiniones de psicólogos/as acerca

- del Código de Ética Profesional del Colegio de Psicólogos de Chile (A.G.). *Terapia Psicológica*, 26, 215-228. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082008000200008>
- Barkley, E.F., Cross, K.P., & Howell, C. (2007). *Técnicas del aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Bender, T. (2012). *Discussion-based Online Teaching to Enhance Student Learning. Theory, Practice and Assessment*. Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Benhabib, S. (2011). *Dignity in Adversity: Human Rights in Troubled Times*. Cambridge/Malden: Polity Press.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 93-123. (<http://intel.ly/1HSx9Bh>) (2015-08-07).
- Buxarras, M.R., Esteban, F., & Mellen, T. (2015). The State of Ethical Learning of Students in the Spanish University System: Considerations for the European Higher Education Area. *Higher Education Research and Development*, 34(3), 472-485. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2014.973835>
- Cantillo, J., Domínguez, A., Encinas, S., Muñoz, A., Navarro, F., & Salazar, A. (2005). *Dilemas morales. Un aprendizaje de valores mediante el diálogo*. Valencia: Nau Llibres.
- Duart, J.M. (2011). La Red en los procesos de enseñanza de la Universidad [The Net on Teaching Processes at the University]. *Comunicar*, 37, XIX, 10-13. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-02-00>
- Escámez, J., García-López, R., & Jover, G. (2008). Restructuring University Degree Programmes: A New Opportunity for Ethics Education? *Journal of Moral Education*, 37(1), 41-53. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03057240701803676>
- Esteban, F., & Buxarras, M.R. (2004). El aprendizaje ético y la formación universitaria más allá de la casualidad. *Teoría de la Educación*, 16, 91-108 (<http://bit.ly/1P8UZRt>) (2015-07-24).
- García, R., Sales, A., Moliner, O., & Ferrández, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la Educación*, 21(1), 199-221 (<http://bit.ly/1N7E1wd>) (2015-07-24).
- Guerrero, M.E., & Gómez, D.A. (2013). Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 122-135 (<http://bit.ly/1QHPS4m>) (2015-07-24).
- Guiller, J., Durndell, A., & Ross, A. (2008). Peer instruction and critical thinking: Face-to-face or on-line discussion? *Learning and Instruction*, 18(2), 187-200. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.03.001>
- Gozávez, V., & Jover, G. (2016). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. *Educación XXI*, 19(1), 311-330. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.14221>
- Hodelín, R., & Fuentes, D. (2014). El profesor universitario en la formación de valores éticos. *Educación Médica Superior*, 28(1), 115-126 (<http://bit.ly/1jlyF6>) (2015-07-24).
- Jiménez, J.R. (1997). La educación en valores y los medios de comunicación. *Comunicar*, 9, 15-22 (<http://bit.ly/1NOUfL>) (2015-07-28).
- Jover, G., López, E., & Quiroga, P. (2011). La universidad como espacio cívico: valoración estudiantil de las modalidades de participación política universitaria. *Revista de Educación, número extraordinario*, 69-91 (<http://bit.ly/1P8SzSO>) (2015-07-24).
- Kim, K.J., & Bonk, C.J. (2002). Cross-cultural Comparisons of Online Collaboration. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 8, doi: 10.1111/j.1083-6101.2002.tb00163.x
- Kohlberg, L. (1981). *Essays in Moral Development*. New York: Harper.
- Loes, Ch., Pascarella, E., & Umbach, P. (2012). Effects of Diversity Experiences on Critical Thinking Skills: Who Benefits? *The Journal of Higher Education*, 83(1), 1-25. doi: <http://dx.doi.org/10.1353/jhe.2012.0001>
- López, F., Carpintero, E., Del-Campo, A., Lázaro, S., & Soriano, S. (2010). Valores y desarrollo moral. In *El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia* (pp. 127-184). Madrid: Pirámide.
- Martínez, M. (2011). Educación, valores y democracia. *Revista de Educación*, número extraordinario, 15-19 (<http://bit.ly/1LOI53I>) (2015-07-01).
- Merryfield, M. (2003). Like a Veil: Cross-cultural Experiential Learning Online. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 3(2), 146-171 (<http://bit.ly/1PYJwm1>) (2015-07-02).
- Meza, J.L. (2008). Los dilemas morales: una estrategia didáctica para la formación del sujeto moral en el ámbito universitario. *Actualidades Pedagógicas*, 52, 13-24. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.1324>
- Molina, A.T., Silva, F.E., & Cabezas, C.A. (2005). Concepciones teóricas y metodológicas para la implementación de un modelo pedagógico para la formación de valores en estudiantes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, XXXI(1), 79-95. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100005>
- Muhr, T. (2010). Counter-hegemonic regionalism and higher education for all: Venezuela and the ALBA. *Globalization, Societies and Education*, 8(1), 39-57. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14767-720903574041>
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Pasmanik, D., & Winkler, M.I. (2009). Buscando orientaciones: Pautas para la enseñanza de la ética profesional en Psicología en un contexto con impronta postmoderna. *Psykhé*, 18(2), 37-49. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282009000200003>
- Petrova, E. (2010). Democratic Society and Moral Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 5635-5640. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.919>
- Río, C. (2009). La docencia de la ética profesional en los estudios de psicología en España. *Papeles del Psicólogo*, 30(3), 210-219 (<http://bit.ly/1MCgE0J>) (2015-07-05).
- Rodríguez, R.M. (2012). *Educación en valores en el ámbito universitario. Propuestas y experiencias*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Comunicado (<http://bit.ly/1on8wrg>) (2015-07-03).
- Villafaña, R. (2008). *Dinámicas de grupo*. (<http://bit.ly/1IgbDqz>) (2015-06-04).
- Yepes, G.I., Rodríguez, H.M., & Montoya, M.E. (2006). Experiencia de aprendizaje 4: Actos discursivos: la argumentación. In G.I. Yepes, H.M. Rodríguez & M.E. Montoya (Eds.), *El secreto de la palabra: Rutas y herramientas* (<http://bit.ly/1R6etpk>) (2015-07-07).
- Zhu, C. (2012). Student Satisfaction, Performance, and Knowledge Construction in Online Collaborative Learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(1), 127-136 (<http://goo.gl/xlon1X>) (2015-07-05).



# Comunicar

Revista Científica de Educomunicación / International Journal of Media Education

[www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)



La televisión y sus nuevas expresiones  
Television and its New Expressions

Comunicar y pantallas  
el nuevo escenario digital  
and Screens  
the Digital Landscape

Comunicar  
ajustes filmicos  
memoria colectiva de Europa  
Languages  
European Collective Memory

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](http://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](http://www.revistacomunicar.com)

**BOLETÍN DE PEDIDO DE PUBLICACIONES**

Nombre o Centro .....  
 Domicilio ..... Población .....  
 Código ..... Provincia ..... Teléfono .....  
 Persona de contacto (para centros) .....  
 Fecha ..... Correo electrónico .....  
 CIF (solo para facturación) ..... Firma o sello: .....

**FORMAS DE PAGO Y SISTEMAS DE ENVÍO****España:**

- Talón nominativo adjunto al pedido a favor de Grupo Comunicar (añadir 8,00 euros de gastos bancarios)  
 Transferencia bancaria IBAN ES24 1465 0100 9119 0002 5510 (Adjuntar justificante) (sin gastos de envío)  
 Tarjeta de crédito VISA. Fecha caducidad     Número        
 Domiciliación bancaria (cumplimentar boletín inferior) (sin gastos de envío) CVW2

**Extranjero:**

- Tarjeta VISA. Fecha caducidad     Número        
 (agregar 15,00 € de gastos de envío) CVW2

**Sistema de envío:** Los servicios se tramitan por vía postal ordinaria (tarifa editorial).

- Opción envío urgente (24/48 horas) (solo en España) (Agregar 15,00 € adicionales al pedido)

**BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA PARA SUSCRIPCIONES**

Exclusivamente para suscripciones en el territorio estatal (España) para períodos bianuales (cuatro números).

Nombre o Centro .....  
 Banco o Caja .....  
 Calle/Plaza ..... Población ..... Provincia .....  
 Código Cuenta Cliente: Entidad     Oficina   DC  Cuenta          
 Firma del titular y sello (en caso de empresas o instituciones)

Señor Director, le ruego atiendan con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que le presentará el Grupo Comunicar para el pago de la suscripción a la revista «COMUNICAR».

En tiempo de comunicación...

# Comunicar

Un foro de reflexión para la comunicación y la educación

www.revistacomunicar.com e-mail: info@grupocomunicar.com

# Publicaciones



## Grupo Comunicar Ediciones

### Relación de colecciones, títulos y precios

#### REVISTA CIENTÍFICA «COMUNICAR»

- Suscripción anual institucional (48, 49, 50 y 51) ..... 80,00 €
- Suscripción anual personal (48, 49, 50 y 51) ..... 70,00 €
- Comunicar 01: Aprender con los medios ..... 14,00 €
- Comunicar 02: Comunicar en el aula ..... 14,00 €
- Comunicar 03: Imágenes y sonidos en el aula ..... 14,00 €
- Comunicar 04: Leer los medios en el aula ..... 14,00 €
- Comunicar 05: Publicidad, ¿cómo la vemos? ..... 14,00 €
- Comunicar 06: La televisión en las aulas ..... 14,00 €
- Comunicar 07: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos? ..... 14,00 €
- Comunicar 08: La educación en comunicación ..... 14,00 €
- Comunicar 09: Valores y comunicación ..... 14,00 €
- Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación ..... 14,00 €
- Comunicar 11: El cine en las aulas ..... 14,00 €
- Comunicar 12: Estereotipos y comunicación ..... 14,00 €
- Comunicar 13: Comunicación y democracia ..... 15,00 €
- Comunicar 14: La comunicación humana ..... 15,00 €
- Comunicar 15: Comunicación y solidaridad ..... 15,00 €
- Comunicar 16: Comunicación y desarrollo ..... 16,00 €
- Comunicar 17: Nuevos lenguajes de comunicación ..... 16,00 €
- Comunicar 18: Descubrir los medios ..... 16,00 €
- Comunicar 19: Comunicación y ciencia ..... 16,00 €
- Comunicar 20: Orientación y comunicación ..... 16,00 €
- Comunicar 21: Tecnologías y comunicación ..... 16,00 €
- Comunicar 22: Edu-comunicación ..... 16,00 €
- Comunicar 23: Música y comunicación ..... 16,00 €
- Comunicar 24: Comunicación y currículum ..... 16,00 €
- Comunicar 25: TV de calidad ..... 20,00 €
- Comunicar 26: Comunicación y salud ..... 20,00 €
- Comunicar 27: Modas y comunicación ..... 20,00 €
- Comunicar 28: Educación y comunicación en Europa ..... 20,00 €
- Comunicar 29: La enseñanza del cine ..... 20,00 €
- Comunicar 30: Audiencias y pantallas en América ..... 20,00 €
- Comunicar 31: Educar la mirada. Aprender a ver TV ..... 20,00 €
- Comunicar 32: Políticas de educación en medios ..... 20,00 €
- Comunicar 33: Cibermedios y medios móviles ..... 25,00 €
- Comunicar 34: Música y pantallas ..... 25,00 €
- Comunicar 35: Lenguajes filmicos en Europa ..... 25,00 €
- Comunicar 36: La TV y sus nuevas expresiones ..... 25,00 €
- Comunicar 37: La Universidad Red y en Red ..... 25,00 €
- Comunicar 38: Alfabetización mediática ..... 25,00 €
- Comunicar 39: Currículum y formación en medios ..... 25,00 €
- Comunicar 40: Jóvenes interactivos ..... 25,00 €
- Comunicar 41: Agujeros negros de la comunicación ..... 25,00 €
- Comunicar 42: Aprendizajes colaborativos virtuales ..... 25,00 €
- Comunicar 43: Prosumidores mediáticos ..... 25,00 €
- Comunicar 44: MOOC en educación ..... 25,00 €
- Comunicar 45: Comunicación en mundo que envejece ..... 25,00 €

- Comunicar 46: Internet del futuro ..... 20,00 €
- Comunicar 47: Comunicación y cambio social ..... 20,00 €

#### COLECCIÓN «EDUCACIÓN Y MEDIOS»

- Televisión y educación ..... 13,00 €
- Publicidad y educación ..... 13,00 €

#### MONOGRAFÍAS «AULA DE COMUNICACIÓN»

- Comunicación audiovisual ..... 14,00 €
- Juega con la imagen. Imagina juegos ..... 14,00 €
- El universo de papel. Trabajamos con el periódico ..... 14,00 €
- El periódico en las aulas ..... 14,00 €

#### COLECCIÓN «GUÍAS CURRICULARES»

- Descubriendo la caja mágica. Aprendemos TV ..... 16,00 €
- Descubriendo la caja mágica. Enseñamos TV ..... 16,00 €
- Aprendamos a consumir mensajes. Cuaderno ..... 16,00 €
- Escuchamos, hablamos... con los medios (Cuaderno) ..... 18,00 €
- Escuchamos, hablamos... con los medios (Guía) ..... 15,00 €

#### COLECCIÓN «EDICIONES DIGITALES»

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

#### COLECCIÓN «AULA MEDIA»

- Televisión y telespectadores ..... 15,00 €
- Aprender con el cine. Aprender de película ..... 20,00 €
- Comprender y disfrutar el cine ..... 16,00 €
- Geohistoria.net ..... 16,00 €
- El periodista moral ..... 19,00 €

#### COLECCIÓN «PRENSA Y EDUCACIÓN»

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

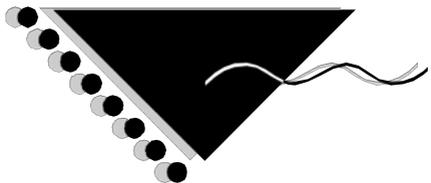
#### COLECCIÓN «LA COMUNICACIÓN HUMANA»

- El puntero de don Honorato... ..... 14,00 €
- Historietas de la comunicación. .... 20,00 €

#### COMICS INTERCULTURALES «VALORI COMUNI»

- Kit de 5 cómics y guía didáctica ..... 45,00 €

- Importe del pedido
- Gastos de envío
- Importe total



Comunicar

# Próximos títulos

Forthcoming issues

Temas monográficos / Monographs in study

## COMUNICAR 48 (2016-3)

### 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 (2016-4)

### 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 50 (2017-1)

### Tecnologías y segundas lenguas

Technologies and second languages

*Editores Temáticos / Guest-edited special issue:*

Dr. Kris Buyse, KU Leuven (Bélgica)

Dra. Carmen Fonseca, Universidad de Huelva (España)

COMUNICAR es una plataforma de expresión abierta a la participación y colaboración de todos los profesionales de la educación y la comunicación. Si está interesado en colaborar en los próximos números (tanto en la sección Monográfica como en Bitácora –de tema libre, dentro de la temática de la Revista–), puede remitirnos sus manuscritos. Ver normativa completa en [www.revistacomunicar.com](http://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.

24 años de edición y 1661 artículos publicados de investigaciones y estudios.

Presencia en 311 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 430 investigadores de 33 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 37).



**Grupo Comunicar**

[www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)  
[info@grupocomunicar.com](mailto:info@grupocomunicar.com)

ISSN: 1134-3478 / e-ISSN: 1988-3293

Colaboran:



Grupo de Investigación Ágora  
Plan Andaluz Investigación (PAI-HUM-648)

